

# THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université  
Le 11 janvier 2022 par

## Stelly SIFAIX

### La « réservation », un nouveau concept au service du pouvoir d’agir des Enseignants et des élèves

**Discipline**

Sciences humaines et sociales

**Spécialité**

Sciences de l’éducation

**École doctorale**

ED356 Cognition Langage

Education

**Laboratoire/Partenaires de recherche**

UR ADEF

• **Composition du jury**

• Thierry PIOT Rapporteur  
• PU : CIRNEF Université Caen-Basse Normandie

• Laurent LESCOUARCH Examineur  
• PU : CIRNEF Université Caen-Basse Normandie

• Éric FLAVIER Rapporteur  
• PU : LISEC/AP2E Université de Strasbourg

• Nicolas SEMBEL Président  
• PU : ADEF/CLAEF Aix-Marseille Université

• Frédéric SAUJAT Directeur de thèse  
• PU : ADEF/CLAEF Aix-Marseille Université

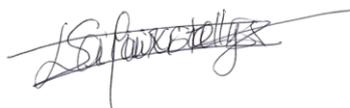
• Marie-Noëlle ROUBAUD Co-directrice de thèse  
• MCF-HDR émérite : LPL-CNRS Aix-Marseille Université

# Affidavit

Je soussignée, Stelly Sifaix, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Frédéric Saujat et Marie-Noëlle Roubaud, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Vernègues, le 23 novembre 2021



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

# Résumé

La réservation est un nouveau concept au service du pouvoir d'agir de l'Enseignant et de celui de l'élève, élaboré au gré d'années d'observations de classes de l'école primaire/secondaire, de dialogues avec ces acteurs et d'analyse des discours de ce terrain guidé par une prescription évolutive : le Socle Commun des Connaissances, des Compétences et de Culture et les programmes officiels. En toute situation d'apprentissage, une certaine attitude en retrait de la part de l'apprenant est constatée (la réserve, aspect retenue), qui doit faire face à un formateur mais également à un groupe de pairs aux profils et potentiels divers et variés (la réserve, aspect ressources). Et malgré l'évolution des cadres faisant la part belle aux échanges, à l'expression orale et au dépassement de soi, la tâche de ce formateur de dédramatiser la situation d'apprentissage collectif, rendre agréable et motivante la réalisation d'efforts, reste complexe et pluridimensionnelle surtout selon l'objectif de se préparer à se révéler au monde, être prêt pour l'action. Quelle que soit la méthode pédagogique, l'organisation didactique ou l'explicitation des objectifs, la manière de faire entrer l'apprenant dans la réflexion ainsi que de «déclencher» l'engagement, le passage à l'action (visible) peut donner des invariants utiles et utilisables pour une recherche autonome d'amélioration de son pouvoir d'agir et donc d'efficacité par et pour tout professionnel concerné.

Mots-clés : Enseignant, Elèves, Interaction, Classe, Intention, Action, Engagement, Mobilisation, Réserve, Retrait, Ressources, Sollicitation

# Abstract

“Reservaction” is a new concept serving teacher’s and pupil’s empowerment. From years of observations to many dialogues and analyses of speeches about school guided by official text: Common Base of Knowledge, Skills and Culture and Syllabus. Anytime in class, in teaching-learning process, a pupil’s retreat attitude is usually noticed face to the teacher and the group (of other pupils with some other level). In spite of evolution of time with ascension of exchanges, oral and idea of “excellence”, make learning less daunting is complex and plural work for the teacher, especially with the aim of preparation, readiness for action in Society... Nevertheless methods, organization or explanation, the way of making students work, go in the work, in reflexion, in exertion (effort), and make the thing of visible action could give some important traces/characteristics for improve and win effectiveness by and for all professionals of education.

Key-words : Teacher, Learners, InterAction, Classroom, Action, Commitment, Mobilization, Reserve, Retreat, Resources, Request-

# Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait pu être réalisé sans le suivi et l'encadrement de mes directeurs de recherche. Si l'un comme l'autre se sont dits supplémentaires au démarrage de notre collaboration, ils ont absolument et substantiellement été complémentaires, l'un posant stabilité et rigueur, l'autre relançant liberté et responsabilité. La science (au sens générique tiré des fondements des sciences humaines) va si bien quand l'éducation et le langage se mêlent et démêlent ensemble certains nœuds d'action et de réflexion liés aux thèmes de la transmission et de la construction. Juste avant eux, en « off », un grand Monsieur qui a porté intérêt pour cette direction de travail ; linguiste aussi qui m'a soufflé le nouveau terme de « réservation » comme oser ce challenge de conceptualisation. Et un an auparavant, un autre duo de scientifiques a fait « inception » d'une idée : le travail de questionnaires reconnu porteur et de valeur amenant le projet de thèse. Merci à toutes ces personnes qui ont cru au thème ainsi qu'en ma personne et qui, en confirmant certaines choses ou en contredisant d'autres, ont participé à la remise en question et donc la consolidation de mes pensées et positionnements.

Merci à tous ces acteurs de la classe, de l'école et de la formation, qui, pour certains, tout en questionnant mes motifs d'agir et d'intervenir, se sont prêtés au jeu du questionnaire et/ou de l'entretien selon une grande sincérité et professionnalité. Sans données, il n'y a pas de thèse, le vrai commencement se fait souvent à la fin de la collecte de ces « billes » du terrain, instruments du jeu du chercheur, cette fois.

Enfin, merci à mes proches qui ont si souvent entendu « j'ai presque fini » alors qu'ils n'en voyaient jamais la fin ! Hommage surtout à mes grands-parents (Gabriel et Pilar, Gabriel et Bernadette), si peu connus, reconnaissance à leurs enfants, mes parents (Gabriel et Sylvie), tant dévoués, qui me suivraient jusque sur la planète Mars s'il le fallait, et à mes petits frères qui, malgré les difficultés ressenties dans leur cursus scolaire ont su trouver leur voie, leur vocation. A mon Senseï qui guide l'entraînement quotidien pour être prêt pour les actions ou plus largement les prises de décisions.



# Table des matières

<b>Affidavit</b>	<b>2</b>
<b>Résumé</b>	<b>3</b>
<b>Abstract</b>	<b>4</b>
<b>Remerciements</b>	<b>5</b>
<b>Table des matières</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>9</b>
<b>1. GENERALITES ET ANCRAGE</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Le contexte de la situation d'apprentissage</b>	<b>15</b>
1.1.1 De l'attitude de retrait de l'élève en classe...	16
1.1.2 ...Au lourd cahier des charges caractérisant le métier enseignant	24
1.1.3 Eclairage des questions de recherche	38
<b>1.2 Les fondements théoriques liés à la notion de réserve</b>	<b>47</b>
1.2.1 Une réserve au singulier	49
1.2.2 Des réserves au pluriel	61
1.2.3 Eclairage de la question des profils d'élèves face à l'Enseignant	70
<b>1.3 Eléments de la problématique</b>	<b>79</b>
1.3.1 La question de l' « amélioration » du pouvoir d'agir des acteurs	80
1.3.2 Le fil de l'Activité pour décomposer réserves et action des acteurs	83
1.3.3 Affirmation de la problématique	85
<b>2. METHODOLOGIE DE RECHERCHE PLURIELLE</b>	<b>89</b>
<b>2.1 Différentes méthodes d'enquête</b>	<b>91</b>
2.1.1 Des questionnaires...	93
2.1.2 ...Aux entretiens	125
2.1.3 Autres méthodes et croisement des données	136
<b>2.2 Evolution des méthodes de traitement des données</b>	<b>139</b>
2.2.1 Du quantitatif...	140
2.2.2 ...Au qualitatif	142
2.2.3 Quelle logique et quelle complémentarité ?	144
<b>2.3 Enjeux et limites des méthodes</b>	<b>151</b>
2.3.1 Les enjeux des méthodes autour des discours	152
2.3.2 Les Limites des méthodes utilisées	155
2.3.3 Les perspectives d'interprétation	157

<b>3. ANALYSES ET INTERPRETATIONS</b>	<b>161</b>
<b>3.1 De la définition de la réservation à son appropriation par des figures</b>	<b>163</b>
3.1.1 Reprise des principes acquis pour la définition et croisement des mises en dialogue	165
3.1.2 Des gestes professionnels sur le quoi/quand/comment pour l'émergence de figures à s'approprier	175
3.1.3 De la dialectique au dialogisme pour dépasser une réservation générique	186
<b>3.2 Une stabilisation par un système de récurrences/divergences</b>	<b>201</b>
3.2.1 Des récurrences et des divergences entre Enseignants	202
3.2.2 Des récurrences et des divergences entre élèves	204
3.3.3 Des récurrences et des divergences entre Enseignants et élèves	205
<b>3.3 Des avancées et des essais de modélisation</b>	<b>211</b>
3.3.1 Les avancées affirmées	211
3.2.2 Les essais de modélisation	214
3.3.3 Les pistes vers une conclusion générale	217
<b>CONCLUSION</b>	<b>227</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>231</b>
<b>Table des illustrations</b>	<b>249</b>
<b>Table des tableaux</b>	<b>251</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>253</b>

# INTRODUCTION

« Ce poète si communicatif, si expansif devint froid et **réservé** »

Honoré De Balzac (*Splendeurs et misères des courtisanes*, 1839-1847)

« L'amour suppose une admiration absurde et **sans réserve** pour l'objet aimé »

André Maurois (*Les discours du docteur O'Grady*, 1922)

« Le privilège de l'absurdité **est réservé** à la seule créature humaine »

Thomas Hobbes (*Léviathan*, 1651)

Le terme de « réserve » a été, et est toujours utilisé de façon très nuancée pour évoquer les zones lointaines et profondes de la personne, entre le corps et l'âme ; comme en témoignent les extraits littéraires ci-dessus. « Je me réserve pour », « j'émet des réserves », cette panoplie de couleurs et de tons traduit la complexité de l'être humain qui porte en lui un nombre infini de paradoxes. « Tu veux ou tu ne veux pas ? », « Tu sais ou tu ne sais pas ? », depuis son plus jeune âge, l'individu ne parvient pas à se positionner de façon évidente, entre connaissance en cours d'acquisition, très progressive, de son être et méconnaissance récurrente de ce qui fait et fera son bonheur et son labeur.

Alors comment apprend-on à se lancer au bon moment ? A apprécier qu'on en a fait trop ou pas assez ? Et par quels moyens trouvons-nous la voie de l'équilibre ? Tels sont les enjeux des questions qui évolueront et se préciseront tout au long de cette réflexion. Car la réserve est bien un droit pour l'individu, plein de bénéfiques (observation accrue, réflexion progressive et sûre, remise en question régulière et constructive) mais elle ne doit pas devenir un refuge qui éloigne de la réalité de notre environnement proche et lointain (évitement, auto censure, zone de confort).

L'enjeu se retrouve à l'école, passage obligé de 3<sup>1</sup> à 16 ans en France. Qu'entend-on par « élève réservé » ? A la façon des adultes qui s'intègrent assez vite dans un groupe, les enfants savent et comprennent vite qu'à l'école, ils deviennent élèves d'une classe. Comment interprètent-ils ce statut et cette situation ? Sont-ils eux-mêmes ou jouent-ils un rôle, selon ou

---

<sup>1</sup> La loi pour une Ecole de la confiance fait évoluer l'obligation d'instruction scolaire de l'âge de 6 ans à l'âge de 3 ans. In <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>

contre les attentes de leur environnement ? L'hypothèse est faite que tous les élèves peuvent à un moment donné « être réservés ».

Si c'est habituel, permanent, il s'agit peut-être d'élèves timides et/ou introvertis. Si cette attitude se remarque lors de l'approche d'une discipline, d'un domaine, il s'agit peut-être d'une difficulté dans les rapports au savoir. Si c'est seulement lors d'une activité, à un moment particulier, il s'agit peut-être d'une absence de motivation ou de réactivité ? Et comment l'Enseignant agit-il sur ces dimensions d'actions et de réactions des élèves et parvient-il ainsi à augmenter leur pouvoir d'agir en même temps que le sien propre ? Tous ces « peut-être » peuvent-ils permettre de mieux analyser la complexité de la situation des interactions Enseignant/apprenant et des clés qui peuvent ouvrir les voies de la réussite, tant dans les apprentissages que dans le développement personnel de chacun, cœur de l'activité du formateur, de l'Enseignant ?

Mes années de présence dans les écoles de la région en tant qu'auxiliaire de vie scolaire pour l'intégration des élèves présentant un handicap<sup>2</sup> en classe ULIS et en classe ordinaire, école élémentaire et collège, ont permis de retrouver quels que soient les profils, des attitudes similaires, des comportements récurrents représentant bon nombre de facilités ou de difficultés. Car les élèves sont bien conscients qu'ils sont là pour recevoir mais aussi pour donner quelque chose et ils se plaisent à faire varier leur implication selon leurs humeurs, les exigences des adultes envers eux, le cadre qui est donné à chaque jour, chaque semaine, chaque mois et chaque année de classe et selon bon nombre d'autres facteurs plus personnels. Ce questionnement me renvoyant à la propre évolution de mes connaissances et de mes compétences –ainsi qu'à celle de chaque individu adulte- il est intéressant de tenter de trouver ou retrouver les points clés qui débloquent une situation, les moments plus longs où la confiance se travaille et les confrontations qui marquent toute la vie selon la manière dont on a réussi à les dépasser, les surmonter. Mon « bagage » initial de juriste me donnait également de belles pistes de réflexion basées sur l'analyse de certaines transpositions déjà effectuées en sciences de l'éducation et des mises en œuvre depuis de nombreuses années : les conditions et principes du fameux contrat didactique, les enjeux et limites du concept de compétence, est-il possible d'en faire autant pour ce point d'observation que représente la « réserve », celle-ci

---

<sup>2</sup> Selon la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances vers des avancées majeures dans la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap. In [www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html](http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html).

confrontée à l'enjeu vif et actuel du passage à l'action (d'où le terme RESERVATION)? Et si oui, subira-t-il le même champ de critiques que les autres notions continuent de recevoir ?

La largeur du sujet a demandé vigilance mais la grandeur de la motivation était telle que remonter le fil du temps, souvent schématisé en boucle, était le challenge à relever à l'aide de ceux qui vivent les interactions en classe tous les jours sans, peut-être, se rendre compte de la force de leurs façons de résoudre les points délicats et de celle de leurs techniques développées pour poursuivre les points d'appui. Si ces professionnels et leurs élèves ont beaucoup parlé, en pré-enquête, de timidité et d'introversité, cela n'empêche pas une transposition pertinente au terrain de l'éducation de la dimension supra-personnelle dite sociale. En effet, d'autres dimensions ont été soulevées et vérifiées, le pari est donc lancé de permettre de dégager un concept de cette réflexion aux contours si flous, comme le sont les caractéristiques de l'individu, à la fois même et singulier. Le point de départ de la réflexion est donc cette « retenue lors du passage de l'intention à l'action ». Peut-elle bien faire effet de loupe sur les difficultés du métier d'Enseignant souvent liées à la notion de « rapport au savoir » et à l'analyse des « personnalités » en collectivité ? Et si cet essai de centralisation de toutes les sources potentielles et réelles de freins/distances retenant à l'action/expression (mobilisation visible de ses capacités en énergie, physique et mentale) pouvait éclairer les attentes de chacun et permettre de mieux s'entendre et se comprendre ?

La première partie « Généralités et ancrage » se situe entre dimension pratique et dimension théorique. Elle pose ainsi le cadre pratique de la présente recherche : le contexte de la situation d'apprentissage (1.1) mettant en tension des attitudes nuancées des élèves dont celle de retrait avec des sollicitations contradictoires des élèves de la part de l'Enseignant (besoin de calme pour travailler, néanmoins il faut participer). Une confrontation des questionnements liés à la double activité en classe aux références théoriques en lien avec la notion de réserve (1.2) amène à un rapprochement du concept du pouvoir d'agir des deux acteurs ou opérateurs (approche ergonomique). En effet, le transfert de la notion de réserve aux sciences de l'éducation est justifié grâce à une précision du champ sémantique : vers un nouveau terme de « réservation » alliant réserve(s) et action(s), dont la définition sera l'objet même du travail, le nouvel objet se construit en tant que réel outil de lecture et de compréhension de l'apprenant au service de l'activité de l'Enseignant mais, également, outil de réflexion et d'action pour l'Enseignant au service de l'activité de l'élève. Ces éléments définissent ainsi notre problématique (1.3).

La seconde partie « Méthodologie de recherche plurielle » déroule le dispositif méthodologique constitué de différentes démarches (2.1). Une première approche par questionnaires (données collectées en 2013) sur le terrain de l'école primaire et du collège se poursuit par une approche d'inspiration clinique, entretiens de type semi-dirigé, collecte et traitement des données qui vont garder cohérence par la tenue constante d'un journal de bord. Les méthodes de traitement des données évoluent et s'enrichissent tout au long des années (2.2) selon un fil directeur aux enjeux et aux limites bien déterminés (2.3).

Enfin la troisième partie « Analyses et interprétations » reprend les principales pistes d'analyses qui, malgré les différentes natures des données (éléments de réponses écrites, extraits de bulletins scolaires, segments de *verbatim* d'entretien, points choisis d'un journal de bord...), une fois posées ensemble, ont permis d'entrevoir des perspectives de visualisation et de modélisations : en partant d'une étape première de définition du nouveau concept de réservation (3.1), en passant par une stabilisation des affirmations selon un système de récurrences/divergences (3.2) vers étape finale d'essais de modélisations (3.3) qui permet de valider en même temps que de limiter cet essai de conceptualisation de la « réservation », par laquelle l'apprenant se freine et/ou se prépare et l'Enseignant sollicite et/ou protège.

Une conclusion tente de synthétiser les avancées de réflexion et d'action et d'ouvrir sur une ou des suites.

# 1. GENERALITES ET ANCRAGE

En cette époque actuelle où l'on peut considérer que « tout a été dit et tout a été écrit »<sup>3</sup>, l'enjeu du « faire » devient de plus en plus essentiel. Faire, agir, passer à l'action, s'activer, se bouger. Oui mais il semble que l'individu s'anime, s'engage quand il peut répondre à quand, comment, pourquoi et pour quoi il s'agirait de faire ce qui est demandé de faire ? Et même, ne vaut-il pas mieux remettre l'action, s'abstenir pour une réalisation ultérieure plus complète et sereine ?

Être discret, rester en retrait, peu visible, voire invisible, devient-il alors à l'échelle individuelle et à l'échelle sociale synonyme de vide et passif ? De non-engagé et de non-impliqué ? Une image négative semble bien être véhiculée par tous ces qualificatifs et les raisons de ce constat restent, pour la plupart, liées à ce regard général et collectif à la fois important mais à dépasser : l'individu garde des choses pour soi, en réserves.

Et s'il ne dit rien, ne fait rien de façon visible, l'hypothèse la plus récurrente de la part du ou des interlocuteurs pour expliquer cette attitude est que l'activité et/ou l'environnement ne lui plai(sen)t pas, ne lui convien(nen)t pas, que l'individu n'est pas clair et qu'il aurait peut-être même des choses à cacher ? Ce balancement habituel entre pôle positif et pôle négatif s'appliquerait alors à l'individu « réservé ».

Les causes sont intrigantes, bien sûr, surtout quand les professionnels ont pour métier un « métier de parole » mais les interprétations doivent rester prudentes (Meirieu, 2008) ? S'agirait-il le plus souvent d'un besoin de temps pour mieux connaître son environnement avant d'agir ou une observation prolongée, appliquée pour décider de ne pas encore agir ou de réfléchir au meilleur moment pour agir ?

Plusieurs angles ont permis de former le constat de ce paradoxe : des élèves plutôt dans la retenue habituellement et qui, pourtant, partent s'inscrire dans des activités péri/extrascolaires d'expression ; des élèves, observés comme discrets et calmes, parfois même de façon prononcée et qui, pourtant, se déclarent absolument comme élèves non-réservés ; des Enseignants qui apprécient le calme et le silence mais reprochent un manque de participation ou d'implication (appréciation parfois trouvée sur les bulletins scolaires) ou encore des élèves

---

<sup>3</sup> Citation reprise de la conférence donnée par P. Meirieu. (2016). *La formation tout au long de la vie*. Atrium de Salon-de-Provence.

peu bavards à l'école alors qu'à la maison ils arrêtent rarement de parler. Ces éléments, dévoilés de façon informelle, sont souvent ancrés dans des situations à inscrire dans leurs contextes pour en trouver les traits de façon plus formelle (Clot & Béguin, 2004). La situation d'apprentissage resterait ainsi conditionnée, organisée selon ce double constat : une certaine attitude en retrait de l'élève dans le contexte de la classe et un cahier des charges important définissant le métier d'Enseignant qui cherche à bousculer les hésitations et accélérer les passages à l'action.

## 1.1 Le contexte de la situation d'apprentissage

La présente recherche prend son point de départ auprès d'un constat à la fois simple et complexe, fait tout au long de mon parcours personnel et professionnel. En toute situation de formation, d'apprentissage, est régulièrement observé chez l'élève, qui la plupart du temps doit s'asseoir derrière un bureau, un certain retrait, une certaine forme d'interrogation sur ce que le formateur dit et raconte. S'agirait-il même parfois, d'une certaine peur ou une appréhension de ce que cet intervenant, au cahier des charges bien plein, va demander de faire et donc certainement de changer ?

Et quelle difficulté pour l'Enseignant qui tend à poser tout de suite les repères du cadre d'apprentissage et de développement personnel de tous, par tous et pour tous. En effet, l'une des plus grandes inquiétudes qui se retrouve chez les Enseignants est la suivante : « Est-ce qu'ils (les élèves) vont m'écouter/écouter ? ». Cet aspect premier de l'écoute, de l'attention pour lancer la classe a été observé personnellement (en tant qu'élève, en tant qu'assistant d'éducation, en tant que formateur, en tant qu'intervenant et, aujourd'hui, en tant qu'Enseignant) puis confirmé par bon nombre de professionnels rencontrés dans le cadre de la présente étude ainsi que de chercheurs qui ont pratiqué la prise de pulsations cardiaques à chaque étape d'une journée d'enseignement en classe.

Car le fil conducteur du raisonnement est bien celui de la classe, en tant que situation relevant de la complexité (Morin, 1994) et relevant d'une nécessaire pensée complexe (Malaina, 2012) : l'élève doit faire face à un groupe de pairs en plus de l'Enseignant, qui lui-même doit donc gérer les individualités -les individus formant le groupe (Rey, 2000) -en même temps que la collectivité -l'activité collective (Vors, 2015).

Selon ces références liées au domaine du sport, le groupe peut-être défini par « l'interaction et l'interdépendance de ses membres » et l'activité collective est inscrite « dans des situations sociales et selon plusieurs individus associés à la réalisation d'une tâche ». Tous ces paramètres sont bien délicats à gérer puisque générant le retrait, ceci accentué par le poids des exigences du métier.

### 1.1.1 De l'attitude de retrait de l'élève en classe...

« Si le propre de la psychologie sociale, c'est de saisir à cette espèce de carrefour des influences externes et des spontanités ; elle constitue (...) une étude spéciale (...) où il est bien vrai que des conditions psychiques de la sociabilité existent, faute desquelles le contact social n'est pas possible » (Maisonneuve, 1967, p.5). Ce principe posé amène à un regard accru sur cette posture « réservée » ou attitude dite « de retrait » ou « en retrait » qui s'observe très régulièrement dans certaines situations comme celle de formation, voire même dans toute situation d'apprentissage<sup>4</sup>, lors de laquelle un formateur, un Enseignant, doit gérer et transmettre, collectivement, des savoirs à un groupe d'individus, une classe. Et si les individus évitaient le contact ou attendaient certaines conditions pour pouvoir et vouloir le réaliser ? Selon le sens traditionnel de l'enseignement, le principe de transmission présente un « feedback » important en tant que premier mouvement de retour (action ou réaction) ?

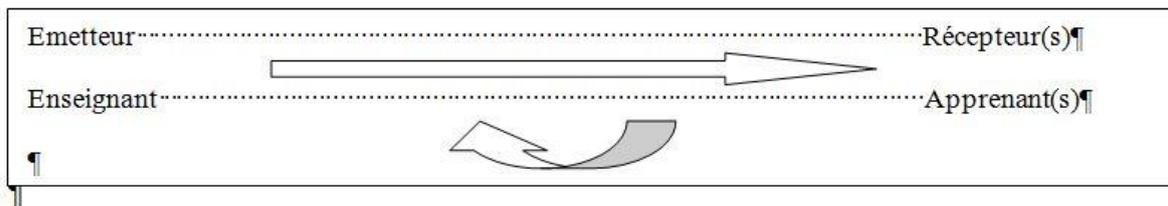


Figure 1 – Sens traditionnel de l'Enseignement ?

En effet, en toute situation d'apprentissage, quels que soient l'âge et les circonstances, les apprenants adoptent souvent ou régulièrement, plus ou moins volontairement une attitude dans l'expectative. S'interrogeant sur cette personne faisant ou tentant de faire autorité ou résistance apparente au changement qu'elle propose ou que l'information transmise provoque, les élèves présentent états, actions et réactions variées pour exprimer une absence d'envie de se prêter au « jeu », une contrariété peut être liée au passé –ceci pour un premier exemple concernant les aspects hypothétiques négatifs de la réserve- ou l'écoute de tout ce qui est dit, la concentration sur ce qui se passe et ce qui est à faire – pour un premier exemple concernant les aspects hypothétiques positifs de la réserve.

<sup>4</sup> Apprentissage au sens de formation en général (apprendre/acquisition de savoir) et non au sens plus spécifique de l'apprentissage professionnel (même si cette dernière situation fait bien partie des situations où l'individu se forme, où il apprend...).

Prudence aussi peut-être, par rapport à ce groupe d'élèves connus ou inconnus auquel l'individu est contraint d'appartenir sur une période donnée, durant une voire plusieurs années scolaires ? Mais avant de lancer une vérification du caractère vif de ce constat et de ce questionnement, la définition du terme choisi de « réserve » doit être éclairée.

Des nuances de sens permettent d'étudier les différents contextes des situations. En effet, le terme de réserve se retrouve dans maints discours et dans des domaines divers. Le point sur sa polysémie est essentiel car l'un des éléments de départ du raisonnement, réflexion première, était la confusion persistante entre droit de retrait et devoir de réserve (retour sur la dimension juridique du thème). En effet, dans le langage courant professionnel, est encore très régulièrement entendu « droit de réserve » alors qu'il s'agit d'un « devoir » de réserve<sup>5</sup> ; il s'agirait pour l'individu de se taire, ne pas se prononcer dans le respect de son supérieur hiérarchique, de son Institution. Cet aspect à distinguer du droit de retrait ; il s'agirait bien là de cas où il serait possible de s'abstenir d'agir pour la propre sécurité de l'individu<sup>6</sup>.

Des nuances de sens permettent donc de distinguer contextes et enjeux mais aussi de trouver des points communs complémentaires entre toutes les utilisations du terme. Cette alternance spécificités/généralités a pu donner une direction plus resserrée à notre étude. La langue, « instrument de pensée mais aussi instrument d'action » (Vygotski, 1997) montre comme potentielles actions, la communication, l'interrogation, l'expression, l'injonction, l'exclamation et ces éléments réunis, (re)trouvés rappellent son caractère mouvant. L'appui représenté par la rubrique du dictionnaire est confirmé comme plein d'intérêt et un approfondissement de la polysémie du mot est réalisé, pour préparer la pré-enquête dans un premier temps, puis faciliter la stabilisation des questionnements et des orientations théoriques dans un deuxième temps.

Différents sens sont d'abord trouvés dans le dictionnaire de langue générale. Les citations littéraires dans la partie introductive donnaient la part belle aux nuances de sens utilisées selon les mises en situation qui, mêmes plus communes, recouvrent des significations différentes.

La rubrique consacrée à ce mot dans un dictionnaire de langue française généraliste, d'abord prise en 2013 puis reprise en 2016 (*Dictionnaire Petit Larousse*, 2015, Hachette, voir visuel

---

<sup>5</sup> Loi n°83-634 du 13/07/1983 portant droits et obligations des fonctionnaires (Article 26127) : Devoir de réserve, de discrétion et secret professionnel dans la fonction publique.

<sup>6</sup> Et loi n°82-1097 du 23/12/1982 reconnaissant à tout salarié un Droit d'alerte et de retrait face à un danger grave et imminent pour la vie et la santé.

complet en annexe A1.1, p.11) peut permettre d'appuyer les premières pistes de sens évoquées. Il s'agit d'une étape préalable nécessaire avant de se lancer dans la focalisation sur le système complexe de la classe : le langage courant.

Terminologie du mot	Différents sens	Contraires ?
Réserve	Emettre des doutes, ne pas approuver totalement, restriction	Total
	Provision	
	Espace protégé	
	Attitude d'une personne discrète, qui se garde de tout excès	Familiarité
Réservé	Qui manifeste de la réserve, de la retenue	Démonstratif, exubérant
Réserver	Retenir d'avance ce que l'on veut avoir plus tard	

Tableau n°1 : Définitions du dictionnaire, en bleu, les aspects plutôt liés à l'individu, au « sujet »

Ce premier tableau met en couleur les aspects subjectifs de la réserve. En effet, cela relèverait souvent de l'attitude d'un individu qui vacille entre un sens implicite de retenue ou de discrétion ou, au contraire, un positionnement visible de refus de suivre ou de limites à ne pas franchir ?

Selon les rubriques consacrées au terme par le dictionnaire évoqué, d'autres cases semblent correspondre à un deuxième aspect de la réserve.

Terminologie du mot	Différents sens	Contraires ?
Réserve	Emettre des doutes, ne pas approuver totalement, restriction	Total
	Provision	
	Espace protégé	
	Attitude d'une personne discrète, qui se garde de tout excès	Familiarité
Réservé	Qui manifeste de la réserve, de la retenue	Démonstratif, exubérant
Réserver	Retenir d'avance ce que l'on veut avoir plus tard	

Tableau n°2 : Définitions du dictionnaire de langue, en rouge, les aspects plutôt liés à un « espace » et/ou un « objet »

Ce second tableau met en couleur les aspects objectifs de la réserve. En effet, la réserve semble désigner une zone aux limites plutôt déterminées où se cumulent des choses plus difficilement déterminables mais bien existantes et implicitement désignées comme importantes.

La première dimension relève donc d'un comportement humain, la deuxième de choses (objets non identifiés mais de nature vraisemblablement variable) rassemblées, mises de côté.

Une troisième dimension serait celle d'un lieu particulier non accessible librement ?

Qu'en est-il des espaces coopératifs de définitions ou encore d'autres ouvrages toujours consacrés aux définitions, au sens et aux sens des mots, qu'en est-il concernant le mot réserve auprès de ces autres sources d'information ?

D'autres sens sont ensuite trouvés selon des sources diverses. Depuis la navigation sur le net avec une page *Wikipédia* consacrée au terme réserve...

Cette source reprend bon nombre d'éléments prélevés montrant la réserve comme représentant, de façon stable et répétée, une zone à ne pas toucher ou à ne toucher qu'à des conditions très précises et encadrées (résumé complet en annexe A1.3, p.13). Pourquoi ? Comment savoir et comment pouvoir utiliser à bon escient et au bon moment cette zone sensible<sup>7</sup> très empreinte de la dimension santé ?

...Jusqu'à la consultation des spécificités par domaines (éléments complets en annexe A1.4, p.14) : Les dictionnaires, ces ouvrages réunissant les mots et leurs sens « ont vu leur nombre et leurs natures se multiplier au fil du développement des sociétés humaines et de nombreuses ressources existent selon différents types et usages <sup>8</sup> ». Si les dictionnaires de langue permettent de trouver l'usage courant d'un terme, d'autres permettent également de trouver un terme rare ou ancien. Ces outils peuvent être enrichis ou complétés par les dictionnaires des synonymes et des antonymes ou encore les dictionnaires analogiques qui procèdent par associations d'idées. Si la première étape du tour de définition relevait plutôt du dictionnaire de langue, la seconde de lexiques et de vocabulaires sur la toile, ici il est possible de poser un complément d'outils se tournant vers les pratiques comme à travers des « déclinaisons par répertoires (de données, d'événements) » ou par « disciplines (d'histoire, d'arts, de philosophie, de littérature ou encore de sciences sociales) ». Par exemple, dans le dictionnaire

---

<sup>7</sup> In [fr.wikipedia.org/wiki/reserve](http://fr.wikipedia.org/wiki/reserve) avec point marquant de « l'équilibre acide-alcalin dans le corps » in [biosante.attitude.info.free.fr](http://biosante.attitude.info.free.fr) et références Baroody, T. DC. (1991). « *Alkalize or die* » et Morter, T. DC « *Votre santé, votre choix* ».

<sup>8</sup> In <http://urfist.enc.sorbonne.fr/cerise/p.51.htm>

d'économie et de sciences sociales : dans les ressources de l'entreprise, les bénéfices non distribués sont « mis en réserve » pour une capacité d'autofinancement.

Et dans le Lexique pour l'action, la définition d'une notion de « réserve de fonctionnalité » expose une idée de « marge de sécurité dont dispose une personne par rapport à son seuil de fonctionnalité » (Pour l'action, 2016, EP&S, p.93).

Ce regard fédérateur de différents dictionnaires reprend le caractère essentiel de l'utilisation qui est faite de telle ou telle expression pour traduire sa pensée, sa volonté...

Et dans le domaine si particulier et si vaste des Arts (beaux-arts), une évocation de la « réserve » laisse parler à la fois la technicité et l'esthétisme :

« La toile est nouée en plusieurs endroits, creusant de larges espaces en réserve qui permettent aux grandes formes colorées de pleinement respirer<sup>9</sup>. »

L'artiste peintre cité entre lors de son parcours artistique en recherche de sens nouveau et de création plus libre. La réserve va jouer un rôle dans son processus de développement et certaines expositions donnent à réfléchir quant à ce positionnement particulier du « Maître ».

Ainsi, les aspects invariants de définition du terme relatent des éléments actifs disponibles et dont la protection et l'utilisation sont très conditionnées. Cela confirme la présence d'une zone, d'un espace physique et mental de l'individu devant compter sur une attention particulière et un système de précautions ?

Dimension « objet »	Dimension « sujet »
Espace sensible, zone protégée	Conditions pour action
Eléments actifs disponibles	Existence de doutes, de restrictions, approbation seulement partielle
Avoir ou faire des provisions	Discrétion

Tableau n°3 : Essais de distinction de ce qui relèverait de la dimension objective/de la dimension subjective :

Selon l'acquisition des premiers grands principes de définition de mon statut d'apprenti-chercheur, en master professionnel Education et Formation mention formateur et responsable de formation puis en master recherche, j'exploite la voie des contacts professionnels cumulés lors de mon expérience professionnelle en tant qu'Auxiliaire de Vie Scolaire pour l'aide à l'intégration des enfants présentant un handicap (AVSco puis AVSi, contrat d'Assistant

<sup>9</sup> Hantaï, S. Artiste. Commentaire selon l'œuvre intitulée « Meuns ».

d'Education –AED- à l'époque) et propose un échange à un premier Enseignant ainsi qu'à des élèves du *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* (SCCC, texte officiel européen fondant notre terrain d'investigation). Les acteurs rencontrés sont donc ceux reliés à l'école primaire et au secondaire, passage obligé de l'instruction obligatoire de 3 à 16 ans. Les élèves viennent de différents établissements scolaires de la localité et fréquentent mes cours de sport –discipline expression corporelle- du mercredi (contrat d'éducateur sportif, animateur loisirs sportifs en activités d'entretien et d'expression, diplôme fédéral).

Après cette première étude des sens, tenter de premiers contacts avec le terrain de la classe était nécessaire. Ainsi, un micro dispositif a été élaboré en 2012 comprenant un entretien express avec un Maître Pour l'Amélioration des Résultats (PARE) et une question unique à version double (une version élève et une version Enseignant) pour former pré-enquête et relever ainsi les premières réactions des acteurs de la classe sur le terme de « réserve(s) de l'apprenant » appliqué à leur terrain.

Un document d'aide à la réflexion leur est proposé (voir annexe A1.2, p.12) reprenant les trois grandes nuances de sens du mot réserve sorties du dictionnaire étudié précédemment.

Ces premières investigations explorent les pistes du transfert de la notion de réserve en sciences de l'éducation et testent les premières questions guidant la réflexion.

Il y a d'abord rencontre avec un premier Enseignant, ceci comme première étape de l'enquête exploratoire, une rencontre expresse avec un professeur des écoles, professionnel expérimenté<sup>10</sup>, est organisée en janvier 2013. Le professionnel tient alors en cette année scolaire 2012-2013 un poste particulier de Maître Pour l'Amélioration des Résultats (PARE) dans un établissement Ecole Élémentaire REP+ d'une circonscription du sud de la France. Si le terme de « réserve de l'apprenant » ou autrement dit « élève réservé », d'après ce premier contact avec le terrain de la classe, n'existe pas, n'est que très peu utilisé, d'autres termes liés sont proposés par le professionnel: distance, refus, tabous, besoins différents ou encore répétition... (voir transcription complète de la prise de notes en annexe A2.1, p.19). Pour autant ces termes ne semblent pas parvenir à recouvrir l'ensemble des aspects en jeu concernant la réserve de l'apprenant, situé quelque part « au cœur du métier de l'Enseignant qui doit faire passer à tout prix ses élèves à l'action » ? (Relance utilisée par l'intervieweur lors de l'entretien). Selon ces premiers propos (non enregistrés /transcription selon prise de

---

<sup>10</sup> La considération « expérimenté » est dès ce stade fixée à plus de dix ans d'ancienneté dans le métier.

notes), le terme semble bien amener réflexion sur un ensemble de choses liées à l'élève, jeune individu en recherche et construction de repères ainsi que son passage à l'action en classe.

Trois axes sont dégagés selon une étude et une grille manuellement réfléchie et des premiers éléments à retenir sont mis en avant selon les résultats d'analyse automatique du logiciel Dico<sup>11</sup>, fréquenceur (essai de classement des termes en trois colonnes selon les classes grammaticales des mots : noms/adjectifs/verbes, voir annexe A2.2, p.21).

Concernant le travail des élèves, les besoins des élèves	Concernant l'organisation, les décisions professionnelles de l'enseignant	Concernant les idées sur le thème « réserve(s) »
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Significatif qu'au collège.</li> <li>- Groupes moins nombreux, privilège des petits effectifs</li> <li>- Aspect volontaire</li> <li>- Besoin de grands signes d'autorité et d'autres, plutôt de marques de douceur.</li> <li>- Choisir l'ordre des activités et faire varier la gestion de la classe, répartition des tâches.</li> <li>- Besoin en discipline très réduit, très dynamisant.</li> <li>- Selon l'objectif visé, nous formons des groupes de niveaux homogènes, niveaux hétérogènes, les deux compositions apportent beaucoup de choses positives, principes du travail d'équipe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nécessité de répéter les relances de motivation et d'autorité réduite mais les points du programme à reprendre avec eux sont très précis et résultant d'un travail coopératif en amont avec les autres enseignants.</li> <li>- Nous, les enseignants, ne sommes pas là pour vraiment pousser les élèves au-delà de leurs limites, mais de donner les savoirs fondamentaux.</li> <li>- Au-delà du comportement neutre et similaire pour tous, doit apporter aux élèves ce dont ils ont besoin.</li> <li>- Pédagogie différenciée.</li> <li>- Prise en charge des groupes d'élèves qu'en mathématiques et en français, donc certains freins (...) je ne peux pas faire le lien avec d'autres activités et jouer comme le fait habituellement l'enseignant sur la transversalité.</li> <li>- Stratégies mises au point avec les autres enseignants, surtout dans l'optique de mon poste comme dans la définition des groupes d'élèves formés.</li> </ul>	<p>Trop de domaines, psychologique, systémique...</p> <p>La négociation</p> <p>La pédagogie différenciée</p>

Tableau 4 : Trois axes essentiels dégagés du discours du professeur sur la réserve de l'apprenant

<sup>11</sup> Véronis, J. In <http://sites.univ-provence.fr/veronis/logiciels/Dico/index.html>

 Concernant le travail des élèves, les besoins des élèves :

Commentaire/A retenir : Aspect volontaire, besoins différents, ordre et variations, groupes de niveaux différents, travail d'équipe...

 Concernant l'organisation, les décisions professionnelles de l'enseignant :

Commentaire/A retenir : Répétitions nécessaires, reprises précises et organisation groupes décidées en coopération (stratégies), donner savoirs fondamentaux et non pousser au-delà des limites, pédagogie différenciée, importance lien entre disciplines, jeu sur la transversalité...

 Concernant la représentation du thème de travail de recherche « réserve(s) de l'apprenant » :

Commentaire/A retenir : multi factoriel et croisement des domaines de pensée... Les domaines de la psychologie, de la systémie, de la négociation et de la différenciation sont évoqués.

Une question préliminaire aux acteurs de la classe, Enseignants et élèves, est posée, proposée selon le principe d'associations d'idées, liée aux techniques vivantes avec question individuelle (Grawitz, 2001, p.524). Elle est posée à des élèves de différents niveaux depuis le Cours Préparatoire jusqu'à la Troisième, interrogés oralement lors des cours des sections associatives sport expression corporelle que je mène en tant qu'éducateur sportif les mercredis après-midis: « Pour toi, qu'est-ce que la réserve de l'apprenant ou un élève réservé ? » (annexe A2.3, p.23). Un tableau Excel des résultats est esquissé en annexe A2.4, p.24 et l'annexe A2.5, p.25 présente la classification automatique Dico.

Puis la même question est posée à des professeurs de la même circonscription du sud de la France sus évoquée mais établissements non REP+ : « Pour toi/pour vous, qu'est-ce que la réserve de l'apprenant ou un élève réservé ? » (Annexe A2.6, p. 27). Un tableau Excel des résultats est également dressé en annexe A2.7, p.28. Le logiciel Dico d'analyse automatique est à nouveau utilisé pour un comptage des mots (annexe A2.8, p.29) ; une balance des réponses textuelles saisies est réalisée et des fréquences sont posées.

Ces résultats obtenus permettent de dresser un tableau de nuances de sens évoquées par les discours de ces quelques premiers acteurs de la classe, soient les réponses analysées de neuf Enseignants et de trente élèves.

	Axe 1 et 2	Axe 3	Axe 4
Apports Elèves/Enseignants sur la définition de la réserve de l'apprenant ou l'élève réservé	<b>Silence/ Timide</b> (Pas de prise de parole, peu de participation, introverti)  (Pas d'expression, d'affirmation, à part)	<b>Solitaire</b> (Seul, en retrait)	<b>Passif</b> (Non-actif)

Tableau n°5 : Axes de définition de la réserve des apprenants selon les réponses à la question préliminaire analysées par Dico

Les idées émergentes au fur et à mesure des premiers recueils de données, étape exploratoire, admettent des critères à prendre en compte pour dessiner le côté réservé de chaque individu, ici les jeunes visés en tant qu'apprenants :

- Timidité, introversion, peu de participation orale, peu de sociabilité
- Efficacité d'observation et d'analyse

Dans l'optique de l'analyse du comportement ou de l'attitude de ces mêmes individus élèves, selon le regard professionnel, la réserve semble être évitée par les praticiens de la classe. Trop complexe ou trop floue ? Les Enseignants soulignent pourtant assez naturellement les pistes de réponse concernant une origine éventuelle de la réserve : une certaine façon d'être comme expliquée par de la prudence, un besoin de prise d'indices et/ou une conséquence négative liée à l'absence de confiance et la présence de sensibilité accrue. Les facteurs à réunir et analyser sont cités dès ce stade : envie, caractère ou encore peur. Des indices liés à une certaine idée de visibilité des élèves peuvent encore ajouter à l'intérêt de la transposition au domaine de la classe selon cette optique de recherche de définition et de perspectives.

### 1.1.2 ...Au lourd cahier des charges caractérisant le métier enseignant

Suite du constat de paradoxe(s) dans la classe et le système enseignement-apprentissage, côté Enseignant, concernant le « réel » de son activité (Amigues, 2003), après un cours, une étude, une tâche, une action, la question se pose souvent de savoir ce qu'il en reste. Un premier élément de réflexion est celui de la frustration, si souvent dans un premier temps, ce sentiment se développe du côté de l'élève remettant en cause sa compréhension voire son travail, il se développe aussi du côté de l'Enseignant. En évaluation, si les notes sont mauvaises pour une

grande partie des élèves, par exemple, comme si rien n'était resté, cela impliquerait une remise en cause de l'enseignement, de l'activité de l'Enseignant.

### **Compétences communes à tous les professeurs<sup>12</sup>**

#### **Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune**

- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
- Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

#### **Les professeurs, praticiens experts des apprentissages**

- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la **diversité** des élèves
- Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

**Figure 2 – Extrait du référentiel de compétences du métier de professeur**

Les textes prescriptifs encadrant le métier, les « programmes officiels », avec les contenus d'enseignement et les objectifs à atteindre, n'ont de cesse d'évoluer<sup>13</sup> et donc de relancer les enjeux d'efficacité. Tout formateur a, en effet, beaucoup de choses, de plus en plus de choses, à faire faire à ses élèves ; et concernant l'Enseignant, à enseigner, à faire apprendre selon les nouveaux et successifs programmes liés au *Socle Commun des Connaissances, des Compétences et de Culture* (SCCC ou S3C)<sup>14</sup>, depuis l'école primaire jusqu'au collège, terrain de nos investigations.

Des prescriptions chargées et évolutives définissent et redéfinissent les contours des métiers. La réserve appliquée à l'élève fait du travail enseignant un « influenceur » direct du travail de l'élève selon le facteur premier et prégnant du temps. Un volume horaire précis est défini concernant les obligations réglementaires de service<sup>15</sup> : est compté un temps de service

<sup>12</sup> In <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

<sup>13</sup> Dernier en date, le B.O spécial n°11 du 26/11/2015 selon une entrée en vigueur à la rentrée 2016 pour les cycles 2, 3 et 4.

<sup>14</sup> Loi du 8/07/2013.

<sup>15</sup> Décret du 24 janvier 2013

hebdomadaire de 27 heures par semaine, 24 heures d'enseignement ajoutés d'une part des 36 heures en Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) annuelles, 48 heures de réunions et préparations annuelles, 18 heures en formation ou animation pédagogique annuelles, 6 heures annuelles de conseil d'école et 3 heures annuelles supplémentaires sur des activités professionnelles autres, soient 108 heures supplémentaires sur l'année.

La croissance des difficultés de métier montre le constat « d'une sur-prescription des tâches en même temps qu'une sous prescription des moyens pour y parvenir » (Saujat, 2012) amenant parfois un élan de course, un caractère d'urgence à l'atteinte des objectifs d'apprentissage et de progrès et mettant parfois en péril le temps nécessaire à la fois du développement de l'activité de l'élève ainsi que de l'analyse de sa propre activité. Cela amène à reposer les contours de cette dimension prescriptive forte caractérisant ce métier, pour donner au transfert du mot réserve en sciences de l'éducation, sa double dimension, activité de l'Enseignant et activité de l'élève comme étroitement imbriquées, et donc efficacité et réussite de l'un quand l'autre parvient aussi à gagner en efficacité et réussite.

Les premières pistes ouvrant la voie de l'analyse de l'activité enseignante se font tant au niveau pédagogique, qu'à celui didactique ou encore ergonomique. Selon la revue *Questions Vives* consacrée à la notion susvisée, différents phénomènes permettent de poser plusieurs questionnements liés à l'efficacité des actions (Clanet, 2012, p.15): celui des « niveaux de performances de l'élève » selon les « caractéristiques familiales » (niveau socio-économique ou culturel et conditions de vie) et selon les « caractéristiques individuelles » (passé scolaire, apprentissage *ante*, orientations, motivation et capacités cognitives et mentales) ; également le questionnement des difficultés d'apprentissage et la question des pratiques enseignantes « efficaces », cette dernière dimension comme « l'une des rares variables sur lesquelles il serait possible d'agir pour améliorer l'apprentissage des élèves (description, compréhension, explication) ».

Au sens ergonomique, l'efficacité est « le compromis entre le sens » -ce qui est fait dans le sens de ce que l'on voulait faire...- « et l'efficience » -ce qui est fait dans le sens de ce que l'on voulait faire, en s'économisant...- (Clot, 2008).

Contre le déterminisme, la fatalité ? En effet, ces gens de métier s'appliquent souvent une pression énorme pour parvenir à leurs « fins » et la création d'une aide potentielle à ceux qui tentent à tout prix de réaliser le passage à l'action ou à ceux qui acceptent souvent de reporter le moment peut représenter une avancée. Dans les deux « cas », dans les deux « postures » ou dans les deux « pratiques », les meilleures intentions pour les élèves sont clairement postulées. Et la « réalité » montre que tout professionnel se situe souvent entre les deux pôles.

Cet aspect de la classe constitue-t-il bien une source de « dilemmes professionnels » (Tardif & Lessard, 1999)? La définition ergonomique va dans le sens de donner des priorités, des directions pour des choix et une auto-évaluation des effets des décisions. A quelle fréquence ? Quotidiennement ou annuellement ? Les choix qui sont pris montrent quelles priorités données ou à donner ? S'agit-il d'un arbitrage permanent à effectuer ? Le calendrier scolaire ne donne pas vraiment de temps pour cela.

Un tour des points clés des textes prescriptifs en jeu constitue la dernière étape avant la stabilisation des formulations des questions de recherche tournant autour de ce que font les Enseignants de ce que font les élèves ; et donc de ce que font (et notamment ce que montrent et ne montrent pas) les élèves réservés de ce que font les Enseignants ; et de ce que font les Enseignants de ce que font (et notamment ce que montrent et ne montrent pas) les élèves réservés... Les relations d'interdépendance, d'ajout, d'inverse et de réciprocité seront questionnées.

Un tour des contenus permet de mieux appréhender le volume des exigences. Le terrain de l'Ecole qui suit un cadre prescriptif très complet, au moins en apparence, en est venu à l'intitulé : « Education Nationale ». Semblant stabilisé et désignant l'Institution elle-même (interpellée d'ailleurs parfois en tant que « gens d'en haut »), amène souvent à se demander si ce qui permet aux professionnels sur le terrain (dits parallèlement « gens d'en bas ») de tenir un cadre juste d'action tient bien du/des *curriculum* et de ses/leurs ambitions ? Mieux le professionnel sait ce qu'il a à faire faire à son public, mieux il agit et s'en sort mais au regard de la complexité de l'activité éducative et formative, c'est grâce à autre chose que les textes prescriptifs que les professionnels s'en sortent ?

Le S3C déjà cité, selon loi 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, dans son article 13, repose les fameux piliers souhaitant mettre tous les jeunes européens sur un pied d'égalité concernant les compétences (« être capable de ») à acquérir lors de cette période donnée. Il devient même la référence centrale du professeur des écoles et du professeur du second degré. Sur cette unité Ecole/Collège qui ne date pas de ces nouveaux textes mais qui semble trouver les véritables moyens de réalisation en 2013, le conseil Ecole-Collège<sup>16</sup> se réunit au moins deux fois par an. Il prépare un plan annuel d'actions et fait le bilan selon des indicateurs pour définir ou ajuster les besoins du secteur. Tout ceci est présenté ensuite au Conseil d'Administration (CA) du

---

<sup>16</sup> Personnels du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré et co-présidé par l'inspecteur de l'Education nationale de circonscription et le principal du collège ou son adjoint.

Collège et au CA des Ecoles. Au-delà de la simple liaison, il y a officiellement recherche de continuité selon un appui sur des spécificités données. La nouveauté : la création d'un cycle associant CM2 et 6<sup>ème</sup> mettant l'accent sur le cycle 3 dit des « consolidations » et valorisant ce fameux « pont » entre primaire et secondaire (voir tableau des cycles dans la partie « les évolutions ». Les équipes pédagogiques relevant du cycle 3 passent de nombreuses heures à se concerter pour organiser et réaliser cette « liaison » école-collège. Ce sont donc au total huit composantes du socle commun (quatre objectifs du premier domaine et les quatre autres domaines en termes de langage) pour lesquelles l'élève devra acquérir un niveau de maîtrise suffisant<sup>17</sup>. La mise en œuvre en est faite à l'aide des programmes de la scolarité obligatoire qui précisent pour chacun des cycles : les spécificités du cycle ; les contributions des enseignements au socle commun et les attendus de fin de cycle dans chaque enseignement. « Les enseignants doivent en organiser la progression et les modalités de mise en œuvre ». Le socle est le cadre auquel ils se réfèrent pour confirmer que les enseignements se situent dans la perspective de l'acquisition d'une culture scolaire commune.

La notion de progression visée amène naturellement à la notion d'évaluation des actions et donc des compétences ou potentiels de compétences. Quant à la liberté pédagogique, elle est et reste le souffle de ces nouveaux cadres catégorie A<sup>18</sup> de la fonction publique puisqu'elle permet de conserver les aspects complexe et humain de chaque rapport à l'individu et au groupe d'individus en formation gardant officiellement bien loin l'idée du « ce qu'il faut faire et comment il faut le faire » ou celle de « recette magique » souvent illusion ou à double tranchant. Il s'agit alors d'« une mise en œuvre » des contenus à décider, à sélectionner, à organiser par les professionnels. L'Enseignant se trouve-t-il donc « coincé » entre exécution et création ? Comment s'en sort-il pour former et évaluer, évaluer et former pour atteindre les objectifs de progression tant demandés.

Des évaluations se retrouvent-elles partout et pour tout ? La tâche première de l'Enseignant serait-il d'évaluer ? Evaluer quoi ? Selon la nouvelle approche par compétences, des ou les compétences des élèves, quelles compétences (Rey, 2014) ? Celles-ci dans leur caractère « non-acquises », « en cours d'acquisition » ou « acquises » ? Les capacités et potentiels sont bien pressentis, ressentis, les ressources individuelles et les ressources collectives sont exploitées avec une grande intensité.

---

<sup>17</sup> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015).

<sup>18</sup> Alignement des statuts de professeurs du primaire et du secondaire depuis la réforme, décret du 20/08/2014.

Les évaluations des élèves en premier lieu, sont en question. « L'évaluation consiste principalement en la représentation d'une production scolaire par une note » (Abernot, 1996, p.6). « Certaines productions sont à évaluer par une opération tenant de la mesure, d'autres doivent faire l'objet d'une appréciation » (*Idem*, p.7), selon des critères et des buts bien explicités. L'évaluateur aide ainsi l'élève à se situer dans l'ensemble des pistes de progression. Cette difficulté de métier est d'ailleurs relancée par les termes « sévérité » et « générosité » du côté de l'Enseignant ou encore « effet de stimulation » ou « effet de résignation » du côté de l'élève (*Ibidem*, p.14) et par le choix d'outils, la cohérence des actions pédagogiques.

D'autres lectures ajoutent des éléments et permettent de mieux s'y retrouver en termes d'évaluation : « entre mesure des produits, gestion des procédures et évaluation située » (Vial, 2012). Les choix effectués peuvent être dits non certains dans le sens où tout dépend là aussi des objectifs fixés et la prise en compte par l'Enseignant d'indicateurs ou d'indices plus ou moins révélés ? Des « critères », lesquels ? Ici se trouverait peut-être un premier point source de « malentendus scolaires » (Bautier & Rayou, 2009). En effet, selon les mises en situation, quelles correspondances entre interprétations des travaux de la part des Enseignants et niveaux réels des productions de la part des élèves ?

Si l'élève a 15/20	Si l'élève a 10/20
Alors qu'il n'a fourni que peu d'effort (cela lui a peu coûté, lui a demandé peu d'énergie)	Alors qu'il a fourni beaucoup d'efforts (cela lui a beaucoup coûté, lui a demandé beaucoup d'énergie)

Tableau n°6 : Deux exemples de notes, quelles interprétations donner en termes d'efforts ?

Le système de suivi et d'évaluation reste donc non aisé : au primaire, l'évaluation du travail fourni, les progrès dans les niveaux sont parfois symbolisés par des feux tricolores. Les moyens restent, pour autant, très variés avec un questionnement persistant sur les « attendus », le « jugement professoral » et le « faire la classe » (comme l'exemple de l'oral, enseigner par l'oral et enseigner l'oral). La difficulté réside dans le fait de savoir et pouvoir distinguer le comportement du travail, le comportement au travail, le travail sur le comportement/travail visible, travail invisible/activité, passivité... Et la fameuse notion (nouvelle ?) de

« bienveillance » (terme actuellement omniprésent) qui semble orienter l'action enseignante et donc évaluative vers la prise en compte du moindre effort ? Et/ou la mise en valeur continue des « réussites », c'est-à-dire à ce niveau, d'avoir suivi les éléments de consigne posés et remplir le maximum de critères de réalisation. Encore un cadre à respecter et il s'agit bien sûr d'entraîner l'élève à le faire et le montrer comme à travers un « renouveau des pédagogies actives (Piot, 2018)?

Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles		Positionnement Objectifs d'apprentissage			
		Non atteints	Partiellement atteints	Atteints	Dépassés
durant la	(nces)				

Figure 3 – Nouvelles catégories d'évaluation des acquis des élèves en école élémentaire (LSU)

Si l'instruction est maintenant rendue obligatoire dès l'âge de trois ans, les outils d'évaluation du travail et des niveaux des élèves ne sont pas vraiment les mêmes rappelant par exemple les caractéristiques spécifiques de la période scolaire préélémentaire. L'outil principal en pré élémentaire est le carnet ou livret de réussite (et/ou carnet de progrès ?) et celui en élémentaire (et collègue ?), le livret scolaire unique numérique (LSU(N)), plutôt succinct avec en termes d'objectifs, quatre cases : non-atteints/partiellement atteints/dépassés. Cette structure semble poser certaines difficultés de remplissage aux Enseignants. Pourquoi ? La case « Dépassé » sous-entend-elle une prise en compte de l'inné (« compétences qui vont vers la survie, la vie », ayant donc un caractère naturel ?) ? Elle aurait plutôt pour sens de « maîtriser les connaissances et les compétences attendues à la fin du cycle en cours... ». La description officielle du Livret Scolaire Unique demande, en complément des cases cochées, une « appréciation générale sur la progression de l'élève, seules doivent être saisies les informations pertinentes au regard du contexte, pas d'appréciations subjectives... ».

Les prescriptions sont toujours appropriées, adaptées à un contexte et selon le savoir-faire d'un professionnel de l'éducation qui se sert avant tout des temps hors classe pour finir

d'analyser les besoins en s'appuyant sur les productions des élèves et décider d'agir en conséquence, donnant toujours une suite constructive car enrichie. Ils n'ont de cesse d'analyser et de décider en conséquence. Les principes de circularité des apprentissages éclairent avec, par exemple, les aspects formatif et formateur de l'évaluation. Et en lien avec cet aspect, sont reconnus les enjeux du débat, encore non tranché, sur le moment le plus opportun des apports de corrections.

Les mises en réflexion vont donc vers un questionnement des ressources individuelles et de ce que l'Enseignant en fait. Comment le professeur s'en sort-il donc pour entraîner et évaluer l'action des élèves ? Il répond ainsi à ce que l'Institution attend des élèves ?

Un retour sur les objectifs d'apprentissage dans les programmes et les compétences travaillées permet de mieux appréhender les différents savoirs et savoir-faire professionnels en jeu: une reprise exhaustive des verbes posés (focus action, « faire faire » à l'élève) permet de préciser l'adéquation ou le décalage des attentes mis en lien avec les aspects ou les degrés de visibilité (Piot, 2014) appliqués au travail de l'élève.

Actions très visibles ?	Actions moins visibles ?
Parler, Participer, Réécrire, Faire évoluer, Orthographier, Conduire et Maîtriser, Assumer des rôles, Assurer, S'exprimer, Se déplacer, Mettre en œuvre un projet, Chanter et interpréter, Prendre des responsabilités, S'engager dans des projets	Ecouter, Adopter, Comprendre, Interpréter, Observer, Acquérir, Identifier, Distinguer, Utiliser et représenter, Calculer, Résoudre, Reconnaître et utiliser, Comparer, Estimer, Mesurer, Mémoriser, S'appuyer sur, Moduler, Poser, S'approprier, Nommer et localiser, Relier, Dégager des caractéristiques

Tableau n°7 : De la recherche de visibilité des actions de l'élève (attendues selon les programmes)

Pour reprendre l'axe de contenu « langage » par exemple, les deux premiers verbes d'action du tableau précédent sont : « Parler » et « Participer ». Bon nombre de formations comme l'animation pédagogique dirigée par un Inspecteur de l'Education Nationale (I.E.N) du Nord<sup>19</sup> confirme l'importance des références aux recherches en lien avec ces nouveaux focus et thèmes liés au volume de parole, comme à travers la distinction Grands/Moyens/Petits

<sup>19</sup> P.M Fontaine, IEN. (2012). Animation pédagogique : *S'approprier le langage – Les « petits parleurs »*.

parleurs (Florin, 1995) qui pose l'observation de moments de regroupement et d'ateliers avec l'adulte et son rôle très central.

L'élève aurait un rôle relativement « réactif face aux sollicitations magistrales ». Attention aux « règles implicites de la conversation » avec ces précisions : « réponse attendue, formulation brève et claire, concurrence forte dans la prise de parole ». Ces éléments sont suivis des recherches objectivant de plus en plus l'effort de prise de parole, l'acte/action de type oral (Péroz, 2010): « cela s'apprend et s'entraîne » (Charmeux, 2000), cette (ré)affirmation redonnant toute l'importance de l'action pédagogique, à former et évaluer également ?

Les évaluations des Enseignants eux-mêmes ensuite sont questionnées. Comment le professeur s'en sort-il pour évaluer son action et spécialement sur le passage à l'action des élèves ? Il s'agit, par cette question de mieux appréhender ce que l'Institution attend des Enseignants et ce que le professionnel attend de lui-même ?

Le référentiel métier n'a lui aussi, eu de cesse d'évoluer, allant même récemment jusqu'à parler de tendre à une véritable « obligation de résultat » (Lessard & Meirieu, 2004) pesant sur les épaules des professionnels enseignants ?

L'obligation de résultat y est définie de plusieurs manières : en référence aux apprentissages des élèves, en tant que « responsabilité d'un collectif de travail », en rapport avec « les moyens, processus ou procédures de travail », en fonction de « la compétence d'un enseignant moyen », « compte tenu de son expérience »...

Encore un rappel de la dimension juridique de plus en plus forte dans le métier. Pourquoi et Comment ? Pour pousser à plus d'efficacité ? Quelle efficacité ? Et l'efficience dans tout ça (comme déjà évoqué) ?

De nombreux questionnaires tentent de faire parler le métier et qu'est-il vraiment fait des données collectées ? Des enquêtes officielles sont régulièrement menées pour jauger le ressenti de l'activité professionnelle.

**34. En tant qu'enseignant(e), dans quelle mesure parvenez-vous à agir de la sorte ?**  
Veuillez cocher une seule réponse par ligne.

	Pas du tout	Dans une certaine mesure	Assez bien	Beaucoup
a) Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Rédiger de bonnes questions pour les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Gérer les comportements perturbateurs en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Motiver les élèves qui s'intéressent peu à leur travail scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Aider les élèves à développer leur esprit critique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Amener les élèves à respecter les règles en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Calmer un élève bruyant ou perturbateur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Utiliser diverses modalités d'évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Expliquer les choses autrement lorsque des élèves sont dans la confusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation de la technologie numérique (ordinateurs, tablettes, tableaux interactifs par exemple)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 4 – Extrait du questionnaire 2018 de la sélection Thalys

Un classement des idées articulées dans les questions aux professionnels est également tenté, toujours pour ouvrir des pistes d'adéquation ou de décalage dans les attendus et les représentations des acteurs à investiguer.

Action du professeur :	Action de l'élève :	Objets de travail :
Amener à, Aider à, Rédiger de bonnes questions, Gérer comportements, Motiver, Exposer clairement les attendus, Calmer, Utiliser diverses modalités, Expliquer autrement, Appliquer différentes méthodes, Encourager à travers le numérique.	Se rendre compte, Valoriser, Perturbateurs, S'intéressent peu à leur travail, Développer leur esprit critique, Respecter les règles, Confusion.	Avoir de bons résultats scolaires, Fait d'apprendre.

Tableau n°8 : Synthèse des items pouvant être mis en lien avec la réserve de l'apprenant « conditionnant » (?) le passage à l'action

Le professionnel se pose-t-il ce même type de questions à lui-même ? Ou à la découverte de ce formulaire, ressent-il un décalage, une inadéquation avec sa réalité de travail ou « réel de travail » (Champy-Remoussenard, 2005) ? Si oui, quelles questions lui permettent d'ajuster son/ses action(s) et augmenter ses marges de manœuvre à travers l'augmentation des marges de manœuvre de ses élèves ? L'intérêt du rapprochement du nouveau mot clé « Pouvoir d'agir » (Clot, 2008) est confirmé, ceci plus au sens ergonomique que philosophique même si l'idée Spinozienne du système « contraintes/liberté » reste en arrière-pensée. L'étude des

points clés des contenus du système enseignement-apprentissage a mené à de nombreux paradoxes.

L'importance de (re)donner, reprendre les directions des différentes évolutions des textes cadres est confirmée par les affirmations selon lesquelles le métier aurait changé, changerait et/ou devrait changer encore ? Ceci pas dans n'importe quel sens...

Les évolutions des prescriptions et des cadres ensuite permettent de chercher les directions officielles suivies. Le métier Enseignant est caractérisé par un système de textes prescriptifs évolutif (réformes successives) et en cascade : depuis la loi jusqu'aux circulaires d'application. Nombre impressionnant d'instructions et d'orientations que le professionnel doit rapidement assimiler vu la rapidité de déroulement d'une seule année ou d'un cycle scolaire (enchaînement de trois années). Cette organisation complexe est basée sur une hiérarchie des normes et un référentiel métier bien détaillé. Les textes encadrant le métier d'Enseignant (et de formateur en général) connaissent des évolutions successives multiples, aux contenus variés et chargés et aux approches parfois contraires ? Contradictaires ? Ou simplement complémentaires ?

Les organisations de contenus sont actuellement qualifiées de spirales pour guider les progressivités. Il s'agit pour le professionnel de s'y retrouver dans et entre ce qui relève de l'interdisciplinarité ou encore de la transversalité, tous ces nouveaux dispositifs relevant d'approches précises et croisées tentent de plus en plus de prendre en compte le long terme. Le nouveau dispositif du Parcours Educatif Artistique et Culturel-PEAC) en est un exemple concret. Mais comment les professionnels s'en sortent pour appliquer tous ces axes tout en gardant du temps et de la marge pour l'autre caractéristique essentielle définissant le métier et garantissant d'autant plus la prise en compte des individualités : la liberté pédagogique ?

#### **Cycle 4 des approfondissements**

##### **Palier 3**

3ème

4ème

5ème

#### **Cycle 3 des consolidations**

##### **Palier 2**

6ème

CM2

CM1

#### **Cycle 2 des apprentissages fondamentaux**

##### **Palier 1**

CE2

CE1

CP  
**Cycle 1 des apprentissages premiers**  
 Grande Section  
 Moyenne Section  
 Petite Section

Tableau n°9 : Les cycles d'apprentissage depuis l'école primaire jusqu'au collège

La direction de cette évolution est confirmée en 2014 et 2015 avec une nouvelle révision du contenu du S3C<sup>20</sup>.

Et cette redéfinition des piliers et des intitulés représente-t-elle une véritable fin des distinctions habituelles des matières/disciplines du français/mathématiques/histoire-géographie ?

Les termes de champs disciplinaires ou de domaines d'apprentissage semblent être préférés.

Evolution des textes prescriptifs du Primaire et Secondaire <sup>21</sup>	SCCC 2013-2014	SCCC 2016
COMMUNICATION ET LANGAGE	La maîtrise de la Langue Française	Les Langages pour Penser et Communiquer
MATHEMATIQUES ET METHODES	La maîtrise des principaux éléments de Mathématiques	Les Méthodes et Outils pour Apprendre
CULTURE GENERALE	Une culture Scientifique et Humaniste pour libre exercice de la citoyenneté	La formation de la Personne et du Citoyen
LANGUES ET SYSTEMES	Pratique d'au moins une langue Vivante Etrangère	Les Systèmes Naturels et les Systèmes Techniques
AUTRES FORMES DE COMMUNICATION ET FONCTIONNEMENT	La maîtrise des Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication	Les Représentations du Monde et de l'Activité

Tableau n°10 : Evolution de la prescription concernant les objectifs du SCCC

<sup>20</sup> *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCC)* selon le bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. In [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr).

<sup>21</sup> <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>.

Quatre lignes constituent ce tableau, quelle interprétation peut-il en être faite ?

Ligne 1 : Apprendre à s'exprimer ?/Ligne 2 : S'approprier ?/Ligne 3 : Partager et assumer ?/Ligne 4 : S'approprier/Ligne 5 : S'approprier (une/la/des/les culture(s)) ?

A eu lieu un passage de la « maîtrise de la langue » à « les langages pour penser et communiquer » comme le reflet de l'évolution de la place de l'oral, de la contrainte, de l'exigence ou opportunité sociale à échanger, de la communication. Ce socle de connaissances est censé inspirer, fonder les actions professionnelles selon la présentation de deux objectifs majeurs déclinés selon les domaines et champs disciplinaires : comprendre et s'exprimer dans « les langages pour penser et communiquer » mettant définitivement fin au « simple » objectif auparavant visé, « savoir restituer » et permettant ainsi le développement des démarches coopérative, collaborative et des ateliers, exercices de type débats ou encore de créativité avec des liens artistiques et culturels. Si l'interdisciplinarité est débattue dans sa faisabilité et son efficacité, la transversalité des domaines demande aux « citoyens de demain » de faire des liens et de savoir se situer quand ils font des choix de résolution de problème ou des sélections de présentation de projets rappelant, d'ailleurs, les pistes développées et affirmées par les théories des apprentissages et de la complexité (Morin, 2000).

Les enjeux sont multiples : le langage se voit et se décline désormais en « des » langages qui poussent et distinguent techniques acquises dans certains domaines (comme l'informatique) et art (au sens général de savoir-faire) formé dans toutes les situations (comme savoir se présenter, émettre une réponse ou exprimer finement son idée). Y-a-t-il un lien à faire avec l'époque où la transmission orale était d'usage et unique façon de fonctionner ? Les phases d'entraînement semblent être bien données : répéter et construire un message puis en comprendre son sens et/ou inversement. La dimension culturelle prend donc toute sa place dans cette réflexion sur les formes et les fonds du métier.

Et quel nouvel effort demandé aux élèves que celui de développer l'art oratoire (déjà évoqué selon le tableau des exemples d'attendus des élèves (verbes « parler » et « participer »). Voilà un premier exemple concret de passage à l'action essentiel. La notion d'effort en soi représente l'une des pièces de travail les plus importantes du professeur mais d'autant plus l'effort de prise de parole ou de positionnement par l'expression orale... Là aussi, comment les Enseignants s'en sortent pour apprendre à leurs élèves à « fournir des efforts ». La notion de prise de risque(s) à réaliser devient sous-jacente. Si les professeurs reprochent souvent un manque d'investissement, de participation orale de la part des élèves, concernant l'Enseignant, l'Institution semble constater des difficultés dans l'enseignement de cette action. Le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) de 2010 basé sur

l'observation des pratiques (enquêtes 1998-1999) dans ses conclusions affirme un manque de travail de l'oral dans les enseignements en tant qu'objet de savoir. Le côté outil ou moyen d'apprentissage serait clairement mieux servi, sous-entendu plus facilement décliné. Alors quels nouveaux moyens ont permis de rendre applicable en classe les deux aspects ? Quelles formations continues ont été mises au point ? Dans le domaine de la formation continue, formation d'adultes, sont de plus en plus remarquables des modules intitulés « Prise de parole en public », qu'en est-il dans les plans allouant de nouveaux moyens aux Enseignants ?

Où ces préconisations sont-elles ressenties comme charge supplémentaire reposant sur les seules épaules des professionnels ? Les individus, professionnels ou non de l'éducation, présentent des comportements divers face aux exigences institutionnelles et de terrain qui doivent sans cesse être prises en compte, selon les temps et les contextes. En effet, il s'agit bien d'adapter ces nouveaux objectifs à atteindre selon les profils d'élèves au risque de les voir se refermer comme un « coquillage » à qui on ne peut imposer d'adopter une « aisance orale sans faille » (Cain, 2013); la question d'approches différenciées reprend alors tout son caractère complexe et sa dimension délicate. Les mises en place demandent justesse dans le développement des apprentissages comme celui de l'oral et par l'oral. Si les prescriptions sont bien vues comme guidant le métier d'Enseignant, sont-elles donc à interpréter ? Les nouveaux programmes, non pas qu'ils annulent les contenus et le sens des anciens qui se sont succédé (2002 puis 2008 puis 2015) mais bien qu'ils représentent une nouvelle étape, un nouveau regard, réorganisent les cursus en parcours et permettant de réfléchir selon deux hypothèses : les élèves doivent absolument se lancer, passer à l'action, parler et dire des choses en classe, dans les activités pour la première hypothèse. Celle-ci sous-entend pour le professeur de prévoir des sollicitations constantes et un aspect contraignant fort. La seconde hypothèse amène l'idée que faire des efforts comme passer à l'oral, verbaliser efficacement ne peut relever d'un acte « forcé » sous peine de voir tous les objectifs visés dont le développement des connaissances et de la personne complètement réduits, voire annulés. Cette hypothèse de travail montre un caractère plus souple du passage individuel à l'action et permet bon nombre d'aménagements.

Le rapprochement du domaine sportif est à nouveau réalisé car du côté des prescriptions, la partie consacrée au cycle 3<sup>22</sup> en Education Physique et Sportive (EPS) présente bien plus précisément et plus clairement ses objectifs : « mobiliser ses ressources pour réaliser la meilleure performance possible ». En repère, « des aménagements sont dits possibles pour

---

<sup>22</sup> Programmes officiels 2015, cycle 3, EPS.

permettre aux élèves d'exploiter au mieux leurs ressources pour produire une performance maximale, source de plaisir ». Il s'agit de « privilégier la variété des situations permettant d'exploiter les différents types de ressources dans un temps d'engagement moteur conséquent avec des retours sur actions permettant aux élèves de progresser ».

S'agit-il d'appliquer cette approche lors des enseignements qui pourraient être dits plus « assis », statiques, lorsque l'élève est derrière son bureau en classe et doit fournir un engagement plus « mental » que « physique » ? Ou ceci peut paraître trop risqué vu la prégnance trop forte de la notion de « performance » en sport et donc non applicable ? La distinction « effort physique » et « effort mental » fera partie des points forts de l'ancrage théorique à venir, précisé par des questions de recherche plus claires.

### **1.1.3 Eclairage des questions de recherche**

Les questions de recherche relèvent donc directement de préoccupations (plus que de difficultés ?) de métier : comment les professionnels de l'éducation décident-ils de la force de leur sollicitation ? Mesurent-ils l'efficacité de leurs actions selon les retours, les productions, l'engagement des élèves (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019) ? Et poursuivent-ils ainsi leurs actions ? Quelle prise en compte opèrent-ils et comment interprètent-ils cette retenue de la part des apprenants ? Quelles précisions peut-on tirer des moyens souvent préconisés et exploités tels la remédiation et le renforcement (Bruner, 2011 ; Lieury & Fenouillet, 1998), quand et comment ?

Caractériser ainsi ce qui permet d'accompagner efficacement les jeunes individus vers le passage à l'action, à l'acte ou l'action plus visible devient condition substantielle pour réussir la construction de la définition de la réserve de l'apprenant vers une conceptualisation complète de la réservation grâce au descriptif et à la compréhension des pensées et des actions concernant l'activité enseignante ainsi que celle des élèves.

Dès ce stade, un sens large est bien admis c'est-à-dire que tout élève peut-être à un moment donné ou à un autre dans ce positionnement. Pour autant ces attitudes peuvent être dites particulières et occupant voire préoccupant ces acteurs de la classe en interactivité régulière, en interactions répétées. Car ce fait, ce positionnement peut porter significations relevant tout autant de la difficulté que de la force. L'aspect groupe à l'école et la dimension collective de la classe sont constamment sollicités par l'Enseignant en action sur son terrain et par le regard du chercheur en étude et intervention sur ce terrain.



Figure 5 – La/les réserve(s) de l'apprenant, (pré)occupation majeure du métier enseignant ?

La Réserve connue ou reconnue comme retenue et les Réserves vues ou revues comme ressources amènent les Enseignants à interpréter l'attitude de leurs élèves comme relevant d'un non-engagement ou dans tous les cas, un engagement uniquement partiel ? Et donc à conclure du propre degré d'efficacité de leurs actions individuelles, quel sera le reflet de leur propre engagement (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019)? Le retrait d'un ou de plusieurs élèves est, quant à lui, assez visible avec des indices révélateurs très caractéristiques comme le corps en arrière, la tête tournée/détournée ou les yeux vers le bas (piste méthodologique de faire représenter ces traits par les élèves sous forme de dessins). Quant aux ressources d'un ou de plusieurs élèves, elles amènent à percevoir l'intention comme avoir relativement des choses à dire, à vouloir faire, à réagir à certaines choses mais également à écouter « activement » (activité très présente en classe de pouvoir répondre à des questions de compréhension juste après la lecture d'un document). Quant à la préparation, elle prend son point de départ dans les sollicitations des élèves par les Enseignants et peut donc être constituée comme entraînement (vers un « art » /une capacité d'improvisation ?). L'École, la classe reprennent alors le contrôle des moyens nécessaires pour assurer et assumer leur rôle essentiel dans la préparation des élèves à se révéler aux espaces et aux temps à venir, de l'avenir.

La question de ce qui retient l'élève construit notre raisonnement. L'élan d'analyse des pratiques enseignantes actuelles rencontre la façon de faire et de penser de grandes équipes de recherche telle l'équipe Escol, (Circeft, Paris VIII), qui parlent d'un « grand cumul » ; une mise en perspective originale est suivie et réalisée pour servir la réflexion professionnelle avec la question des « attendus » et des « malentendus » déjà évoqués (Bautier & Rayou, 2009): si les premiers ne sont pas clairs pour les professionnels, comment les Enseignants les éclaircissent-ils pour eux-mêmes puis pour les élèves et comment traitent-ils les

incompréhensions générées? « Les *curricula* ont évolué et les conceptions des formations et des pratiques ont tenté de suivre ». Il est important de tenter d'appréhender « ce qu'il se passe en termes de débat, de compromis, de dilemmes » (Nonnon, 1991) pour parvenir à une mise en œuvre des « régulateurs de difficultés ». Par exemple, la connaissance de la notion de « tâche » et, plus largement, la maîtrise du processus de « travail », ces éléments clés sont encore trop souvent affaiblis par ces « malentendus » créés par les nombreux objectifs posés comme à atteindre à tout prix. Les acteurs ne se comprennent pas toujours et pourtant s'écoutent, s'activent ensemble.

La tâche scolaire est un objet à connaître et reconnaître. « Faire faire quelque chose à quelqu'un, une tâche, dans le but de lui faire apprendre quelque chose ou de tendre à un changement, un développement » rappelle les éléments de définition de la didactique (organisation des situations de formation, des situations d'apprentissage) mais ne relève pas que de cette dimension. Quand l'Enseignant fait la classe, les étapes de mise au travail, de dévolution de la tâche aux élèves sont essentielles. La distinction retrouvée entre tâche, ce qui serait prescrit (Daunay, 2013 ; Charpentier & Niclot, 2013) et activité, ce qui est effectivement réalisé par l'agent (Leplat, 2008). Et pour rappeler que la notion d'activité intègre aussi ce que pense le sujet, ce qui est fait, ajouté de ce qui ne se fait pas (Clot, 2008 ; Ria, 2017). Et l'action est vue comme l'actualisation des actions réalisables dans la situation (Clot, 2001). De nouveaux principes viennent en proposer une nouvelle lecture.

Une amélioration des connaissances peut être faite selon le principe des « apprentissages adaptatifs » (Tricot, 2016). La réserve de l'apprenant en tant que retenue à l'action ne peut qu'être intéressée par les nombreuses études sur les différents types de tâches qui apportent en indices de lisibilité des exigences en classe : il devient capital de raisonner à différents niveaux d'apprentissage, « de la connaissance intuitive à la connaissance scolaire », « des connaissances primaires et secondaires » sont à distinguer des « connaissances spécifiques ». Les connaissances sont ainsi revisitées selon les processus d'apprentissage et certaines approches sont préconisées aux professionnels pour faciliter la bonne réalisation des tâches et des engagements concrets dans ces tâches (Geary, D-C, 2008/ Tricot & Sweller, 2014). Ceci révèle ainsi des degrés d'activité ? Des degrés d'efforts à fournir ?

## Tâches : une vision plus riche

	<b>PASSIF</b> <i>Recevoir</i>	<b>ACTIF</b> <i>Sélectionner</i>	<b>CONSTRUCTIF</b> <i>Générer</i>	<b>INTERACTIF</b> <i>Collaborer</i>
Écouter un cours	Juste écouter	Répéter, apprendre par cœur, prendre des notes verbatim	Reformuler, schématiser, poser des questions	Confronter son schéma avec autrui, fabriquer un schéma ou des notes communes
Lire un texte	Juste lire	Lire à haute voix, souligner, surligner, résumer avec des copiés-collés	Auto-explication, fabriquer des tableaux, des schémas, résumer avec ses propres mots	Elaborer et fabriquer sur la contribution de chacun. Mettre en discussion les schémas de chacun
Etc.				

(Chi & Wylie, 2014)

Figure 6 – Nouvelle classification des types de tâches scolaires

Selon les principes et mécanismes des « apprentissages adaptatifs », l'individu apprend son environnement avant de décider d'agir dans et sur cet environnement. L'exemple « du bébé qui connaît dès cinq à six mois les intonations et différences de son mais ne va pas agir (lancer des essais de communication) avant un an », est souvent repris. Qu'en est-il en grandissant, l'élève se plaît-il à faire des essais ou n'agit-il visiblement que quand il est sûr de lui et de ses capacités ?

Une amélioration des connaissances se fait également selon la distinction de différents types de tâches. Et donc différents types d'effort se rattachent-ils à chaque type de tâche ?

L'oral, la prise de parole est un exemple à la fois d'augmentation de visibilité de l'état de ses connaissances et de ses compétences : l'élève montre ce qu'il sait et ce qu'il sait faire. Mais c'est aussi un exemple d'objet de travail à part entière puisque la parole est, à la fois, un reflet et un support de sa pensée : l'élève réfléchit et agit sur ce qu'il montre de l'état de ses connaissances et de ses compétences- ceci en amont de son expression et après-coup, pour servir les prochaines expériences- Qu'apporte l'observation de cette dimension dite « risquée » de la classe ?

Si les données fondamentales semblent, pour la plupart, provenir de la fin du XXe siècle, où en est-on en ce XXIe siècle et sait-on vraiment ce qu'il faut faire ou éviter au niveau du « savoir parler et savoir écouter » en classe ? Le fameux « taisez-vous » semble bien faire partie des incontournables pour poser un cadre d'apprentissage certain et être efficacement garant d'une qualité d'enseignement mais on ressent bien que l'Enseignant se sent comme

« pris au piège » entre le contrôle de la prise en main de sa classe et la libération des pensées ; car la parole innove et crée ainsi qu'elle peut faire dommage. Cette prise de conscience professionnelle porte une grande attention et la question de comment mieux « voir » ceux qui parlent trop ou pas assez et aider à les gérer, les canaliser. Oraliser suppose d'avoir les capacités physiques de produire des sons puis la volonté d'exprimer une idée, l'intention de faire acte de langage, de communication mais au-delà du jeune âge lors duquel on dit « ça y est, il/elle sait parler » parce qu'il/elle est audible et compréhensible, à quel moment peut-on dire que l'individu est maître de ses messages oraux ? La question se pose même jusqu'à l'âge adulte avec les modules de formation de plus en plus présents et proposés intitulés « Prise de parole en public » déjà évoqués concernant les Enseignants. De plus, il y a bien une distance entre l'art oratoire et le simple mais essentiel acte de communication qui consiste à se positionner face à son environnement, lui signifier présence ou réagir à ses sollicitations.

Des champs d'étude se croisent et sont bien décrits prônant la place ainsi que les composantes d'une « didactique de l'oral » (Aubert-Gea, 1999) : didactique de l'oral (In didactique du français), pédagogie de l'expression orale, didactique des mathématiques, sociologie de l'éducation, linguistique... confirmant la dimension duale de l'oral dans les apprentissages, à la fois moyen d'apprendre et objet à apprendre : alors quels apports dans le développement de l'enfant et des apprentissages ? Une nouvelle reprise de la pensée Vygotskienne est réalisée : « le langage est utilisé comme outil de pensée » amenant le concept de médiation sémiotique. Avec cet objectif général de l'oral selon les didactiques, d'aider à produire, « formuler des énoncés clairs », quels sont les enjeux de cette étape en classe et ailleurs ? Est-ce celui-essentiel - de construire sa pensée ? Celui d'entrer en échange avec les autres, c'est-à-dire avec cet adulte et référent que représente l'Enseignant, et ces élèves et pairs que représentent les autres éléments de la classe, donc ainsi réussir à se socialiser en toute sécurité ? Si l'on reprend les travaux sur le profil déjà évoqué de « petits parleurs », doivent-ils parler pour bien apprendre ? À l'école primaire, le langage est un domaine d'apprentissage primordial à développer, ceci dès le plus jeune âge, dès l'entrée à l'école maternelle où l'enfant est alors âgé de deux à trois ans et commence tout juste à utiliser le dialogue oral pour communiquer avec son entourage. Il s'agit alors d' « Apprendre à communiquer » (Simonpoli, 1991) : ces traits sont confirmés puisque « le fait de peu parler entraîne une réduction de leur possibilité d'échange, une limite à l'accroissement des compétences langagières et des capacités de contrôle de la production et une limite au développement du passage à la verbalisation, à la créativité, à la décontextualisation ». Cela induirait que les petits parleurs sont de potentiels

élèves en difficultés ? Décrocheurs ? Ces risques sont alors à bien connaître et maîtriser par les Enseignants ? Comme à travers le concept d' « embrayeurs de conversation » ?

Quelques pistes d'observation peuvent, d'ores et déjà, se poser : le Professeur laisse l'Elève prendre la parole quand il le souhaite, quand il se sent prêt ou le Professeur lui impose des moments de sollicitation ou d'interrogation pour le pousser à s'adapter, lui faire prendre conscience de la nécessité de participer à un moment donné ?

Il semble évident que certaines raisons existent et peuvent expliquer cette forme d'appréhension ou d'aversion qu'ont les jeunes individus pour la participation orale, en collectivité ou même en groupe restreint (ceci confirmé par la pré-enquête). Il peut s'agir d'une peur de l'erreur que certains enfants ont du mal à supporter, qui induit parfois des moqueries et renforce le manque de confiance en soi de l'élève. Dans le même schéma, il pourrait aussi être question d'une « méfiance » du regard du groupe-classe, certains enfants semblent redouter la réception que pourrait avoir leur auditoire à leur participation orale et le « jugement » que cette participation peut provoquer. Parfois aussi, quelques élèves semblent avoir besoin d'un certain temps, pouvant se traduire par plusieurs jours, mois voire années et donc le temps de connaître et d'accepter son auditoire, avant d'oser communiquer devant et avec le groupe-classe. Dans ce cas, est-il pertinent de les encourager à la prise de parole immédiate ou vaut-il mieux attendre, reporter ? L'oral serait « l'Arlésienne de l'école » (Charmeux, 2000) ; les acteurs sont pourtant unanimes sur son importance mais également sur sa dimension perpétuellement risquée. Il y aurait trop peu de véritables outils dégagés (comme pour évaluer). Et sur le droit à la parole, l'auteur de confirmer que « ce droit n'est effectif que pour ceux qui savent la prendre et la tenir » ; et « ceux qui se taisent ne sont pas toujours des gens qui n'ont rien à dire, c'est même souvent le contraire... ». Est-ce encore le cas aujourd'hui ? Ou les nouveaux programmes mettent-ils officiellement fin à ce constat à la fois de recherche et de terrain ? La distinction objet/moyen est déjà évoquée avec un double enjeu de la pratique : des potentiels énormes de compétences avec un développement des situations variées d'apprentissage et d'évaluation (sur tout le cursus scolaire et de formation). Ce savoir-faire enseignant doit utiliser l'envie de parler pour dépasser les « simples » bavardages qui, souvent, dispersent ou déconcentrent ? La « parole du Maître » reste-t-elle encore et toujours prédominante ? Les risques d'une activité d'oral (Wirthner, Martin & Perrenoud, 1991) sont toujours bien visés et calculés (sélection/image personnelle/conflits...). L'intérêt pour cet aspect fort du « faire la classe » est présent dès le début de carrière avec des Enseignants débutants déjà guidés par ces préoccupations. En effet, un certain nombre de

mémoires professionnels<sup>23</sup> sur le thème de l'oral en atteste. Les items du tableau présenté dans les travaux sur les différents types de tâches (Tricot, 2017) apportent beaucoup dans les essais d'analyses des attendus.

	ACTIF	CONSTRUCTIF	INTERACTIF
Lire un texte (Déjà vu ci-dessus)	...	...	...
Réciter par cœur un texte	L'écouter, déclamé par un autre (se servir d'un exemple)	S'approprier les principes du texte et décider/ressentir façon de l'interpréter soi-même)	S'entraîner avec d'autres, se préparer en se confrontant à d'autres, simuler l'action
Répondre à une interrogation	Réagir en exprimant son envie d'essayer de répondre	Réfléchir avant de répondre à ce qui est attendu par l'interrogateur ou la forme donnée à la question	Oser poser d'autres questions pour être sûr de la compréhension, échanger avec les autres interrogés pour vérifier même compréhension
Préparer et présenter un exposé	Se servir d'outils d'information et en retirer les informations clés	Trouver ou reprendre un modèle d'exposé ou un guide du formateur	Confronter ses sources et croiser les variables pour suivre un angle réfléchi de présentation et se démarquer
S'exprimer sur un thème	Donner son avis tel qu'il vient	Réfléchir à ce qui a déjà été dit et ce qui n'a pas encore été dit	Prendre en compte avis/réflexions des autres pour avoir démarche complémentaire /enrichissante

Tableau n°11 : Reprise des axes de Chi & Wylie appliqués à certains pans du programme officiel de l'Ecole

Après la tâche de s'exprimer à l'oral, l'effort de parler, qu'en est-il de la tâche de s'exprimer à l'écrit, l'effort d'écrire ?

Des différents types d'écrits (Bucheton, 2014) sont à distinguer et expliciter pour donner à l'élève, lui faire prendre conscience de ce dont il a besoin. « L'élève doit d'abord savoir quoi écrire et comment parvenir à l'écrire » selon une phase collective donnant des exemples puis une phase individuelle où il peut se lancer. Également reflet de ses intentions et de sa pensée, une évolution constante a permis, à ce niveau-là aussi, de donner du temps. L'apparition d'un véritable statut pour les « écrits intermédiaires » montre à quel point l'activité réflexive des

<sup>23</sup> Trois exemples : Delayen, J. (2012). *Les « petits parleurs »*. In Hal archives-ouvertes.fr. /Deya, M. (2015). *Développer la prise de parole chez les petits parleurs à travers un album de littérature de jeunesse*. In Hal archives-ouvertes.fr./Visseaux, M. & Sifaix, S. (2017). *Comment les enseignants du primaire font-ils pour gérer tous les profils de parleurs en classe ?* In <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01665141>

jeunes individus demande patience et structuration. Et si l'oral fluctue, évolue et change aisément, l'écrit reste telle une trace d'une compétence à l'instant t demandant au rédacteur toute son attention et sa concentration, confirmé par l'aspect toujours sous-jacent de l'évaluation. Des travaux récents en linguistique sur l'importance des parties supprimées des écrits (Ghienne, 2019) ajoutent de la force à cette idée de construction dans le temps et dans l'espace de la classe pour ce type de tâche.

Et le lien entre les types de tâches relevant de l'oral et ceux relevant de l'écrit est permis par le langage. Et il est maintenu et renforcé par l'Enseignant et ses manières de faire la classe avec des « mobilisations différenciées des élèves et de leurs habiletés, pouvant être différenciatrices » (Bautier, 2005). Le « besoin d'étayage » est tel qu'il s'agit d'améliorer, favoriser « l'articulation entre la matérialité de la tâche et les apports cognitifs visés de la tâche ». Des points communs concernant le passage à l'action, l'expression, la réalisation, se dégagent par ces deux exemples, pour tous types de tâches : le retour sur l'effort devient essentiel, ceci selon le ressenti de l'individu à faire agir : la distinction « effort perçu et effort consenti » (Lieury & Fenouillet, 1996 ; Delignières, 2000) peut être un point de départ.

En lien direct avec les choix du professeur : comme « il sait déjà » mais l'Enseignant va pousser l'élève à réfléchir à sa méthode, au temps investi. D'autres façons de faire plus rapides sont-elles possibles ? Effectuer une comparaison par rapport à d'autres méthodes amène la question de « conformité ». Cette notion est bien présente avec une démarche de s'affranchir progressivement de la forme pure et éviter ainsi le « trop scolaire » ? Mais également du « regard des autres » et trouver le juste équilibre entre l'attachement et le détachement de ce que pense les autres vers une affirmation des « profils de chacun » et adapter les demandes soit aux forces soit aux faiblesses de chaque élève ; pour un enseignement, une formation complétant le parcours d'apprentissage...

En lien aussi avec les autres élèves de la classe : comme « d'autres savent mieux répondre », ça ne servirait à rien pour l'élève de répondre ? Une « prise de risques » est à éviter ? « Le regard sur les autres » est déterminant et la question de comment favoriser l'union des forces ou former l'idée que chacun est une force pour le groupe peut enfin se poser ?

Le temps d'une revue de littérature précise et organisée est arrivé.



## 1.2 Les fondements théoriques liés à la notion de réserve

La présente recherche, ne trouvant que peu de littérature directe sur le terme de réserve(s), que ce soit au niveau individuel (personnel) ou au niveau professionnel (collectif), trouve dans cette difficulté, force puisque nécessitant une « approche multi référentielle » (Arduino,1993). En effet, un appui sur des références théoriques pluri-disciplinaires, un cadre théorique composite, a pu constituer un canevas de positionnements complémentaires et de raisonnements riches vers une problématisation ambitieuse et une prise de données sur le terrain la plus efficace possible car très appuyée (sur différentes théories –Beuchot & Al, 2003).

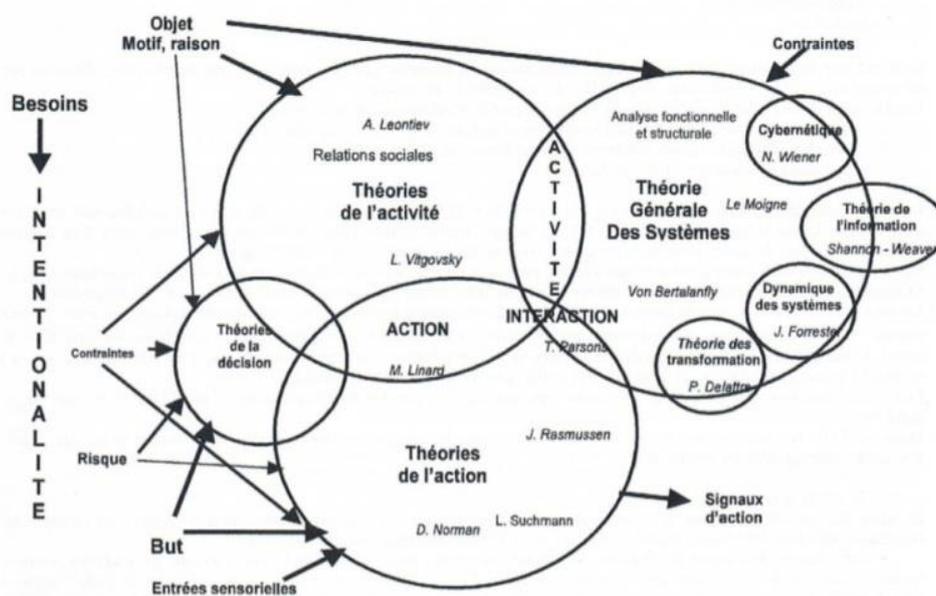


Figure 7 – Connexions entre théories d'appui, focus sur les théories de l'activité

Depuis une première approche philosophique autour des thèmes du savoir et de l'apprendre, le raisonnement passe par les grands classiques comme les quatre stades de développement qui présentent langage, représentation, opérations pré-opératoires, opérations formelles... structure comme pouvoir déductif (Piaget, 1931). Ces premières lectures arrivent ensuite aux sciences cognitives selon lesquelles « l'apprentissage est composé de l'attention, de l'engagement actif (test immédiat et répété), du retour d'information (prédiction et erreur) –où « il faudrait de l'imprévisible »- et de la consolidation (automatisation/sommeil) –où il y « aurait régularités pour insight et combinaison explicite/implicite) ». Avec, par exemple, la question de la « conscience et de l'entraînement au contrôle exécutif (capacité à inhiber les comportements indésirables) » (Dehaene, 2018).

Sur l'apprendre, le faire apprendre, le savoir, l'évolution vers le système par objectifs et compétences, les interactions en classe, une focalisation est donc opérée à travers l'appel à un cadre théorique transversal mais resserré autour du nouveau terme réserve: Les premiers contours cités, ajoutés de ces questions de recherche plus précises et orientées, amènent une consultation des références théoriques liées plutôt de près que de loin, aux interactions Enseignant/élèves, au passage à l'action de l'élève, à la mobilisation des ressources nécessaires pour le faire, le décider, l'entraîner. Ce focus confirme la sélection du positionnement Vygotskien (historico- développemental), avec un fond restant philosophique « Spinoza, au-delà de Freud » (Clot, 2015) mais articulé de façon pratique (Piot, 2014). Et les premières données de pré-enquête confirment la nécessaire consultation, confrontation aux grandes références théoriques fondant la situation complexe de la classe, de ses interactions<sup>24</sup> et donc de l'activité d'enseignement et d'apprentissage ; aussi, dans ce que les Enseignants et les élèves font, ce qu'ils cherchent à faire ; la part belle est donnée à l'arrière-plan des actions des acteurs, soit le « non-réalisé mais le pensé » (Vygotski, 1997), le retenu, le non-fait et l'empêché (Clot, 2002).

Il existe tout de même dans la littérature scientifique une utilisation du terme même de « réserve » : « réserve de force cachée », « réservoirs d'énergie » et « stocks de savoirs ».

Le rythme de l'activité peut être interrompu, celle-ci « dépassant donc largement le simple agencement des forces ». Il s'agit ainsi de « récréation sous l'impulsion du matériau ancien en réserve et régénéré ». Dans l'histoire du conflit, de l'activité, de l'affectif, tout cela tourne bien autour du sujet... Et la question du motif (ou « objet » ou « raison » selon le schéma ci-dessus) de l'action (Léontiev, 1976), donne des pôles de réflexion comme la notion de « générateur », autant d'objets à manipuler par les acteurs de la classe. Quelles bases, directions et fondements peuvent donner ces théories à notre thème de recherche? Quel est le sens (objectif et personnel) de la réserve? Quelle est la signification (aux plans social et collectif) de la réserve (expériences)? Entre dimension singulière, il y aurait une réserve de l'apprenant très liée au langage (corporel ou non, verbal ou non) rapprochant de la notion de culture (Chnane-Davin, Félix & Roubaud, 2011), et dimension plurielle, il y aurait des réserves chez l'élève (disponibles ou non/mobilisables ou non), reflet même de l'engagement de l'Enseignant (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019).

---

<sup>24</sup> Positionnement pour cette recherche partant de la théorie historico-développementale-culturelle vers le mouvement relevant de l'interactionnisme socio-discursif.

### 1.2.1 Une réserve au singulier

Entre attitude de discrétion et posture de refus, il y a un écart conséquent et pourtant l'hypothèse de la réserve de l'apprenant ou de l'élève réservé amène l'individu à se rendre finalement visible par sa volonté (?) d'invisibilité. Il s'agit donc ici de rester sur l'aspect de retrait, de retenue qui rend les élèves concernés peu visibles ; mais finalement aux yeux des autres peut-être plus qu'aux siens ? Ne voulant pas dire sans énergie pour autant, un dynamisme peut en effet bien être aussi présent mais simplement moins visible et c'est tout l'enjeu.

Dans le domaine de la communication, la notion de jugement est très présente comme en tant que reflet anticipé d'un contenu et d'une relation à venir, à construire (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1972). Dès le moment où l'acteur entre dans une pièce, où il rejoint un groupe ou bien encore où il prend la parole, l'environnement tente de se faire une idée de ce que l'attitude sous-entend ou apprend de l'individu présenté.

Et ce qui se joue le jour de la rentrée, quand se rencontrent professeur(s) et élèves, est souvent déterminant. La découverte est souvent unique et très spéciale, entre observation et application, de/dans tous faits et gestes, donnant l'importance que chaque individu accorde à l'impression donnée à son environnement.

Et puisque l'une des premières formes visibles de non-action ou de moindre action est la « retenue » du jeune individu en temps de classe, à l'école, une attention particulière est portée sur la notion liée d'engagement.

Selon le fil de l'activité et les apports des théories de l'activité, la réserve peut être vue ou liée aux pendants de l'action Enseignante, un « reflet de l'efficacité de l'Enseignant » (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019) confirmant l'aspect visible du mouvement recherché mais aussi la collecte des aspects moins visibles. En effet, un approfondissement lié au fil directeur de l'activité Enseignant/élève permet d'y voir autre chose que l'aspect mobilisation des ressources (cet aspect sera détaillé dans une seconde partie), soit un premier niveau de lecture toujours liée à la discipline sportive mais facilement transférable : l'activité enseignante est ainsi posée en tant que condition de l'engagement de l'élève (*Idem*, p.161). Cette « façon dont le sujet est impliqué subjectivement dans son activité, c'est-à-dire ce qu'il mobilise ou investit pour agir dans la situation donnée ». Selon la confirmation de la formulation de la question première de recherche : Comment l'Enseignant utilise les éléments de retrait des élèves dans son action pédagogique et (co)produit l'engagement des élèves au quotidien ?

Il est donc possible de prendre comme point de départ la retenue d'action des acteurs de la classe.

Quand l'élève préfère ne montrer aucun (ou le moins possible) de signes visibles permettant cette analyse par autrui. Cela en devient finalement plutôt visible et donne une autre forme de visibilité. Et si cette attitude est poussée, prolongée, cela se traduit souvent par une posture physique en retrait : si debout, sur le côté, à part du/des groupes et si assis (comme à un bureau), le corps enfoncé dans la chaise et tête relativement vers le bas, espérant que rien de trop engageant ne lui soit dit ou demandé ?

Ou quand-même à distance, l'écoute et le suivi restent bien présents, toujours parties intégrantes de l'activité ? La retenue de l'élève pourrait-elle être vue comme l'autre versant de la réticence didactique exercée par l'Enseignant ?

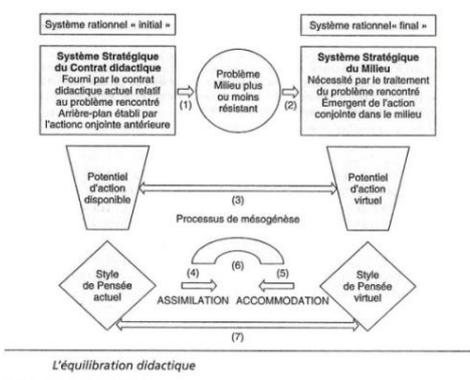
L'Enseignant donc retient des informations à travers la réticence didactique qui est une composante de la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2011): Ce « jeu » social qui traduit la préparation aux événements amène dans le domaine de la classe et surtout du quotidien scolaire, à la définition de la grammaire didactique en tant qu' « ensemble d'éléments mis en place par l'Enseignant » (*Idem*, p. 59) ; le « jeu didactique permet de confirmer la relation duale (action conjointe), l'interaction première prégnante entre le formateur et le formé ».

Alors comment la forme scolaire pourrait/devrait se modifier pour mieux créer le mouvement de tous ou du plus grand nombre ? En faisant que l'élève puisse passer à « une autre forme d'apprentissage », qui abandonne l'idée d'enseigner « classiquement » ? Comment agir plus finement « en tenant compte à tout moment des représentations des élèves » ?

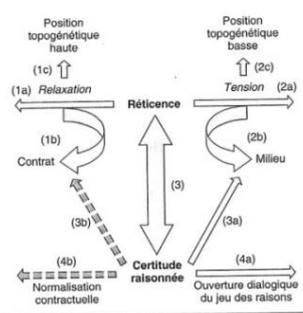
L'Enseignant retient donc des informations pour une mise en mouvement de son élève. La clause *proprio motu* (*Ibidem*, pp. 67-69) rend compte efficacement de cette mise en mouvement nécessaire à déclencher chez l'élève par l'Enseignant pour que les apprentissages se réalisent. La réticence didactique fait donc du jeu didactique un pari quotidien à relever par les acteurs de la classe.

À chaque action de l'élève, qu'elle soit langagière ou autre, le professeur rétroagit et provoque d'autres actes de la part des élèves (Defrance, 2012).

Une description de ce mécanisme d'équilibration se trouve dans le schéma suivant. Celui-ci a pour but de fixer un premier ensemble de topiques, relatives à la relation milieu-contrat, ensemble qui fasse système.



7 Je m'inspire ici de la caractérisation due à Dilma Fregona (1995) et retravaillée par Claire Margolin (2002, p. 11) qui explicite qu'un milieu « est de nature alliée s'il ne permet que l'action du sujet, mais n'est pas susceptible de produire des rétroactions ». Je travaillerai de nouveau cette question importante dans la suite de l'ouvrage.



Équilibration didactique, réticence, incertitude, normativité

Commentons brièvement le schéma ci-dessus, qui fournira une topique descriptive à certaines des analyses qui vont suivre.

- a) On pose que l'équilibration didactique est le processus par lequel un certain équilibre dans la relation contrat-milieu est atteint, qui permet de faire avancer le temps didactique, sans altération ni glissement des jeux, de manière que le nouveau système stratégique produit par cette équilibration soit en meilleure adéquation avec le réel (= naturel = ou « culturel »). Sur la nature et la structure de cet équilibre, les analyses qui suivent vont nous permettre, je l'espère, de progresser.
- b) La réticence didactique (taire plutôt que dire le savoir, le cacher plutôt que le montrer) joue un rôle majeur dans l'équilibration contrat-milieu. Elle est le produit, comme les analyses précédentes l'ont montré, d'un travail à la fois énonciatif et sémiotique.
- c) Lorsque le professeur a tendance à *relâcher la réticence* (flèche 1a), par des moyens énonciatifs et/ou sémiotiques, il oriente davantage la relation didactique du côté du contrat, en laissant percevoir ses intentions, en activant des habitudes, en orientant les élèves vers la mise en œuvre de capacités déjà-là. C'est le sens de la flèche 1b. Pour qu'une telle relaxation fasse avancer le temps didactique, il faut que le contrat offre des formes d'assimilation, en particulier des techniques sur lesquelles s'appuyer, qui puissent peu ou prou assimiler le milieu. L'équilibration se déplace vers le contrat.
- d) Lorsque le professeur a tendance à *accroître la réticence* (flèche 2a), par des moyens énonciatifs et/ou sémiotiques, il oriente davantage la relation didactique du côté du milieu. Puisque l'élève ne peut compter sur le professeur pour guider ses options, il s'en remet à l'exploration du milieu et à ses éventuelles propriétés d'adidacticité. C'est le sens de la flèche 2b. Pour qu'un tel accroissement de réticence fasse avancer le temps didactique, il faut que le milieu donne prise, par ses propriétés d'adidacticité, à des heuristiques qui permettent de problématiser. L'équilibration se déplace vers le milieu.
- e) La gestion professorale de la réticence est ainsi en corrélation étroite avec la construction de la certitude épistémique de l'élève (flèche 3). On peut poser les deux conjectures fondamentales liées suivantes.

Figure 8 – Détails de la réticence didactique

Les premiers principes arrivent alors à « une vision écologique et interactive de la classe » (Doyle, 1986) posant les bases temporelles (importance du temps/des temps de classe) comme très essentielles et dont l'organisation se situe bien dans les mains du professeur. Les notions de « rupture » et d' « affrontement » (Dewey, 1913) sont reprises à la rencontre de ce qui est connu, au sens de différent de l'inconnu. Comme, par exemple, les apports des analyses de l' « affect » (Clot, 2015) en tant que véritable « première arythmie « de » et « dans » l'activité » (Bonnemain, 2015) selon la théorie du rythme : le prévu est ajouté de l'imprévu, le déjà vécu mais toujours différent, pas encore vécu, vivant, clé du mouvement (Deleuze, 1990). Du « pouvoir d'être affecté » (Clot, 2008) dépendrait une partie essentielle du pouvoir d'agir de tout acteur.

L'Elève retient-il aussi ? En effet, et si l'élève retenait aussi tout de même, bon nombre de signes, pour limiter la mise en mouvement, l'engagement. Ceci rend ainsi difficile (voire « impossible » ?) la mission de l'Enseignant (comme l'évoque Sensevy) ? Le fil de l'engagement permet d'aller plus loin que le constat de l'attitude en classe (physique et

morale). Evitement ou empêchement ? Conscience (Clot, 2002) des événements en termes de causes et de conséquences et donc du risque ?

Les notions didactiques ajoutées/complétées ou revisitées par les notions ergonomiques sont en effet bien liées à l'apparence donnée par l'élève lorsqu'il est en classe, qu'il travaille et qu'il apprend. Puisque l'Enseignant retient certaines informations, l'élève procède-t-il de même en ne donnant que partiellement ce qu'il a à donner, en ne montrant qu'un peu de ce qu'il aurait à montrer ? Dans quelle mesure ce retrait, cette distance (dans la posture, l'écoute et la réflexion) peuvent-ils freiner ou faciliter le travail de l'élève dans la réception, l'acquisition et l'appropriation de l'information, et comment l'Enseignant parvient à gérer ce paramètre pour atteindre les objectifs d'apprentissage du cycle auquel l'élève appartient, passant par méthode et compréhension ? Comme déjà évoqué les causes peuvent être diverses (enfants inhibés, manquant d'assurance ou ne trouvant pas leur place dans le groupe classe, ce qui peut, dans de rares cas, se traduire par un mutisme et un refus de communiquer, d'enfants montrant indiscipline ou bien inattention, d'enfants avec des difficultés d'ordre physiologique ou linguistique, dues à un trouble spécifique ou à un retard du langage, ou encore d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français...). De la prise en compte et du suivi « des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide », il y a eu et il y a, en conséquence, « une nouvelle organisation du travail enseignant » qui se pose. Et tous ces éléments liés aux possibles causes rappellent que « les raisons des difficultés comme celles des réussites peuvent être partiellement attribuées à des habiletés cognitives et de littéracie des élèves », vues directement ou par « indices » (Bautier, 2005). La difficulté du professionnel va donc être de prendre en compte ces élèves (des « types d'élèves très différenciés » ou plutôt tous ses élèves ?) et de les aider à communiquer et à participer aux activités diverses de classe et selon leurs ressources concrètement ou potentiellement disponibles. Est rappelé l'enjeu d'un autre passage, celui de « difficultés d'élèves » à de véritables « difficultés de métier » (Bautier & Rayou, 2009).

Prenant les difficultés scolaires de façon constructive et communicationnelle, le constat est fait selon lequel l'élève, souvent, ne comprend pas ce que l'on attend de lui. Alors il préfère régulièrement attendre ? Et la remise en question de l'action du professionnel est primordiale pour entrevoir comment parvenir à mieux se faire comprendre (en termes d'objectifs et de compétences à développer ou acquérir) et à être plus efficace dans l'enseignement-apprentissage aux élèves du « savoir se lancer », essayer. Reste le questionnement à trouver les pistes de pratiques tenant compte de cette théorie. « Les difficultés d'apprentissage des

élèves, ici, sont prises comme non-individuelles et non-ponctuelles mais bien « socialement situées ». « Globalement, les Enseignants et les élèves font ce qu'on leur dit de faire mais pourtant, les inégalités scolaires continuent d'augmenter... ». Où se situe donc l'ancrage de ces difficultés ? Cela ramène l'éternel débat entre l'inné et l'acquis :

- La dimension biologique :

« Il y a une plasticité ici. Cela dépend vraiment de l'environnement. Personne n'a intrinsèquement des gènes vulnérables ou une physiologie vulnérable »

(Obradovic, J., Bush, R., Stamperdahl, N., Adler, J-E, Thomas, N. & Boyce, W., 2010).

- Et la dimension sociale :

« L'homme est un animal social ». (Walon, 1977).

Les éléments évoqués ci-dessus prennent toute leur ampleur depuis l'introduction de cette variable sociale dans l'apprentissage selon laquelle « tout le monde peut » (grande idée du mouvement de réforme réalisé par le plan Langevin-Wallon). Tout dépend finalement du projet éducatif comme quand celui-ci met en avant la variable « Société des individus », c'est-à-dire la place dans la vie réelle, avec un/des environnements. Tous ces éléments rappellent l'importance, déjà évoquée, des éléments de contexte (Bernié, Jaubert & Rebière, 2008) ou demandant contextualisation (Marcel, 1997), des paramètres des situations et donc du cadre de l'action située (Clot & Béguin, 2004) : ces mouvements dans les situations de travail (Bronckart, Bulea, Fillietaz, Fristalon, Plazaola-Giger & Revaz, 2004) dont les situations éducatives (Fillietaz & Schuber-Léoni, 2008) et mettant en avant une « cognition située » (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019). Et les gestes professionnels, qu'ils soient ordinaires et/ou extraordinaires (Grimaud & Saujat, 2011), ramenant à l'idée essentielle de « l'inscription corporelle de l'esprit » (Varela, Thompson & Rosch, 1992).

L'exemple du prisme de l'introversité est prégnant. Si les termes de « timidité » et de « discrétion » sont parlants, ils dévoilent tout de même la difficulté dans la mesure des contours de la personne, encore plus de la jeune personne, ici l'enfant, l'élève dont la personnalité est en cours de construction. Ici est (re)questionnée la fameuse importance du facteur biologique.

« Le caractère, c'est l'argile dont est fait chaque individu dès sa naissance, la personnalité, c'est la forme sous laquelle se modèle lentement l'argile » (Berger, 1979).

Si l'observation montre l'élève fermé, la notion d'introversion apporte beaucoup d'éléments expliquant, facilitant la compréhension de ces comportements souvent dits « particuliers ». Son étymologie donne le sens de « tourné vers l'intérieur » et non vers l'extérieur (antonyme extraversion), ceci selon le domaine clinique psychiatrique (Jung, 1977). L'extraversion pousserait l'enfant vers l'extérieur tandis que l'introversion le pousserait vers lui-même. Ce point extrême de l'introversion permet finalement de confirmer l'existence d'une échelle de degré de discrétion. Comment différencier timidité, inhibition, discrétion et introversion ? Cet aspect important montre très vite les limites de ce type d'analyse et l'enjeu de dépasser tout essai de classement purement psychologique, psychanalytique et psychiatrique est confirmé car source possible de fausses interprétations. Et les experts eux-mêmes d'avouer que ces types de profils n'existent pas de façon absolue, ceci remettant en cause, au moins de façon relative, l'affirmation d'« un idéal extraverti » dans nos sociétés modernes tentée (Cain, 2013). Des témoignages d'individus de culture américaine sont reconnus plein d'intérêt car ils illustrent un grand nombre de points/paradoxes d'actualité (Le Nouvel Observateur, 2014). En effet, ceux qui semblent en retrait selon cet aspect sont parfois ceux qui s'avèrent les plus sensibles à leur environnement, à ce qui se passe autour d'eux (Kagan, 1965 ; Aron, 1996). La dimension culturelle reprend bien toute son ampleur amenant à l'exemple du langage et donc de la langue.

L'exemple du prisme de la langue se retrouve également dans de nombreux travaux. Dans les années quatre-vingt, « il n'y avait pas de parole au travail » (Boutet, 2005). Il en était de même concernant la parole en classe, l'utilisation quotidienne de l'expression orale est également une nouveauté des dernières décennies. Cela est donc venu accentuer l'enjeu de la maîtrise de la langue (voire même plus aujourd'hui avec « les langages »). Et s'il n'y a aucune maîtrise, la langue devient une « barrière » en classe. La part langagière du travail est définie par « ce que demande le travail comme part de langage pour être accompli » (*Idem*, 2016). Le parallèle entre langage et travail, l'un devenant le reflet de l'autre, est fait. La question du discours sur le travail est devenue essentielle et une plus grande attention des professionnels est portée sur les possibles « situations de déficit » ou terme préféré de « décalage » (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019) pouvant aller vers le contraire du bien-être, donc la souffrance (Dejours, 1998). Aujourd'hui, il y a capacité collective de verbaliser le travail, l'activité de

travail, son contenu. Il y a eu évolution et cela a fait basculer les métiers sur des compétences (ceci dès les années 90). Aujourd'hui, ont le vent en poupe, les métiers du consulting où les compétences peuvent pourtant être dites « peu visibles ». Et de parler du travail immatériel ou encore reprendre la question de l'évaluation. Pourtant « la voix est bien un élément matériel désigné souvent comme instrument invisible » (Boutet, 2016). Le domaine du français, langue seconde et langue étrangère apporte en termes de réflexion d'action. Car il faut que les acteurs se parlent et se comprennent. Le projet CECA a su montrer les efforts des acteurs pour se comprendre, « partager la même culture » (Chnane-Davin, Félix & Roubaud, 2011).

...Après les éléments liés à l'affirmation de retenue, le raisonnement arrive à la question de l'engagement des acteurs de la classe. La théorie historico-culturelle (Vygotski, 1986) et son approche du développement (défense et création) permettent d'approfondir la question du passage de l'acte de penser (dont on a posé le principe que tout le monde en est capable) à l'acte d'exprimer (ici résiderait plus de difficulté ?), serait-ce l'engagement ? L'engagement est « la façon dont le sujet est impliqué subjectivement dans son activité, c'est-à-dire ce qu'il mobilise ou investit pour agir dans la situation donnée » (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019).

La pensée peut donc être vue comme première action de défense puisqu'il s'agit d'une réaction à un stimulus extérieur. Le langage est vu comme une autre action de défense mais illustre bien que ce qui est dit et exprimé et a le potentiel de dépasser ce qui était demandé initialement. Vers la reconnaissance progressive d'un processus de création...

Une évolution peut avoir lieu partant de la pensée et du langage...

Penser est une action en soi. Le fait est qu'elle n'est pas forcément visible par l'environnement et les acteurs ; et c'est d'ailleurs souvent le but de ne pas tout de suite formaliser, matérialiser les éléments de pensée qui ont avancé...

« La pensée et la parole ne sont pas liées entre elles par une relation originelle. Cette relation apparaît, se modifie et prend de l'importance au cours de leur développement même. » (*Idem*, p.426)

Actes et actions, les processus intellectuels et les fonctions verbales révèlent l'enjeu des réflexions sur la question de ce qui est à faire, la généralisation par exemple comme mode spécifique de reflet de la réalité dans la conscience. Quelle analyse est possible ? La question des unités de base ou des « significations » (de la pensée et du langage) se pose dès ce stade,

soit la question du sens (nature psychologique ou sociologique ?). Le mot est à voir dans sa nature physique, soit sonore (le son) mais aussi dans sa nature psychologique (le sens ?). Et deux possibilités : soit l'intention d'agir est bien présente, des indices permettent d'en être sûr ; ou l'intention d'agir n'est pas présente, voire inexistante, aucun élément ne permet d'en « voir » la moindre existence/présence.

Quel critère de visibilité est donc à retenir ?

- La Pensée en tant qu'action/engagement non visible ? L'élève qui pense est bien actif mais cela ne se « voit » pas forcément.

- La Pensée en tant que pause à l'action ? L'élève qui pense n'est pas actif mais deux nouvelles possibilités : soit il donne une autre forme d'activité comme une respiration, une distanciation prévoyant un retour, soit il délaisse complètement l'objectif fixé par l'Enseignant dans la classe (effet de « décrochage » ?) car il s'en empêche ou s'en exclut lui-même, car cela lui demanderait trop d'efforts, comme participer, prendre la parole.

Comment les professionnels parviennent-ils à dégager des pistes de solutions permettant d'ériger un panel de moyens efficaces pour aider les élèves à fournir des efforts de visibilité et exploiter ainsi leurs capacités, selon un niveau fidèle et progressif à travers le passage à l'action, le « goût » de l'essai, en lien avec la zone proximale de développement<sup>25</sup> ?

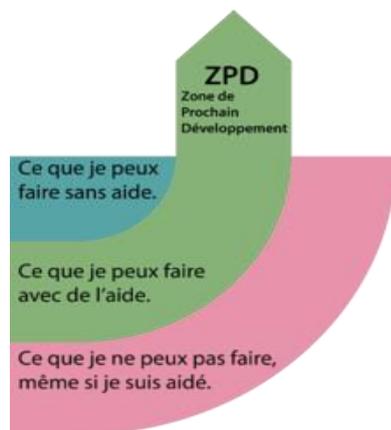


Figure 9 – Schématisation de la Zone Proximale/Prochaine de Développement

Comment l'Enseignant accompagne l'élève pour passer de la capacité première à la capacité seconde et augmentée, puisque sans aide. Avec la notion d'expérience est précisée que l'Enseignant fait, agit pour tendre à ce que l'élève fasse et agisse un jour seul et parvienne au

<sup>25</sup> In [https://fr.wikipedia.org/wiki/Zone\\_proximale\\_de\\_developpement](https://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_developpement)

développement de son activité. Par exemple, le schéma ci-dessous est utilisé dans le cadre de l'activité universitaire.

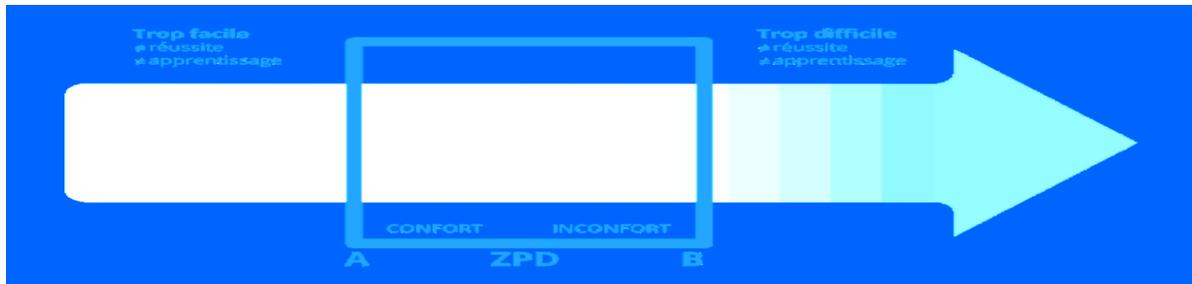


Figure 10 – Visualisation issue des travaux de l'université du Québec (Le Tableau, 2016)

Entre « trop facile » et « trop difficile », une « zone de confort » suivie d'une « zone d'inconfort », semblent être posées comme le « carré » central des cheminements d'action. Et l'Enseignant cherche à organiser les situations à la limite entre les deux ? Ou à alterner ? Avec la notion d'étayage est confirmée l'importance du rôle de l'Enseignant qui se doit de comprendre le processus développemental ainsi que la nature des passages entre langage intérieur et langage extérieur.

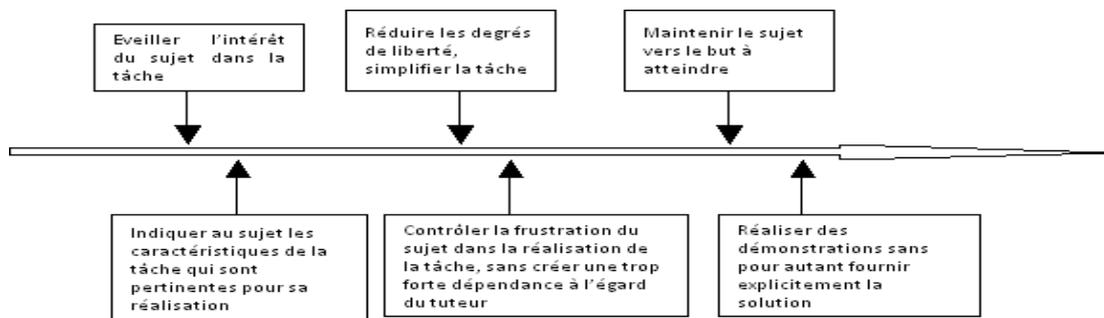


Figure 11 – Schéma des six fonctions d'étayage (Bruner, 1991)

Ces schémas synthétiques tentent d'éclairer des questionnements de recherche : vers la mise en lien et/ou le passage de la ZPD au système de compensation/surcompensation ? Se rapproche ainsi le prisme de la/des « difficulté(s) scolaire(s) ». Peut-être pour faire rapport entre apparence/aspect visible des apprenants et niveaux/capacités. Ce que l'Enseignant « voit de », et « fait de » ce qu'il voit (Bruner, 1987). Soit un retour à l'action, à l'activité : Une grande part de l'activité enseignante qui va avec l'étayage est représentée par la médiation et

la remédiation. Selon « les caractéristiques sociales et sémiotiques de processus interactionnels spécifiques, s'étudie l'ensemble des formes d'aides apportées à un sujet pour qu'il se développe ou reprenne le cours du développement entravé/contrarié ». Soit une « intervention de l'Homme sur et pour l'Homme visant l'émancipation » (Vinatier & Laurent, 2011) ou encore « l'autonomie et la connaissance » (Varela, 1989).

S'agit-il d'une histoire de différenciation ? « Différencier » l'enseignement, sujet délicat car complexe dans la mise en œuvre au quotidien, dans la classe. Les dispositifs se sont multipliés pour formaliser les différences de situations : PAI, PAP, PPS, PPRE ... (Félix, Saujat & Combes, 2012). On parle même d'« outillage » du professionnel qui aurait, dorénavant, à sa disposition une palette de cadres pour décliner, rendre accessible à tous, ses objectifs, ses programmations. Un grand nombre de dossiers à remplir allant vers des demandes d'aide et des élaborations de plans de réussite. L'illustration ci-dessous parle de « millefeuille » de dispositifs<sup>26</sup>.

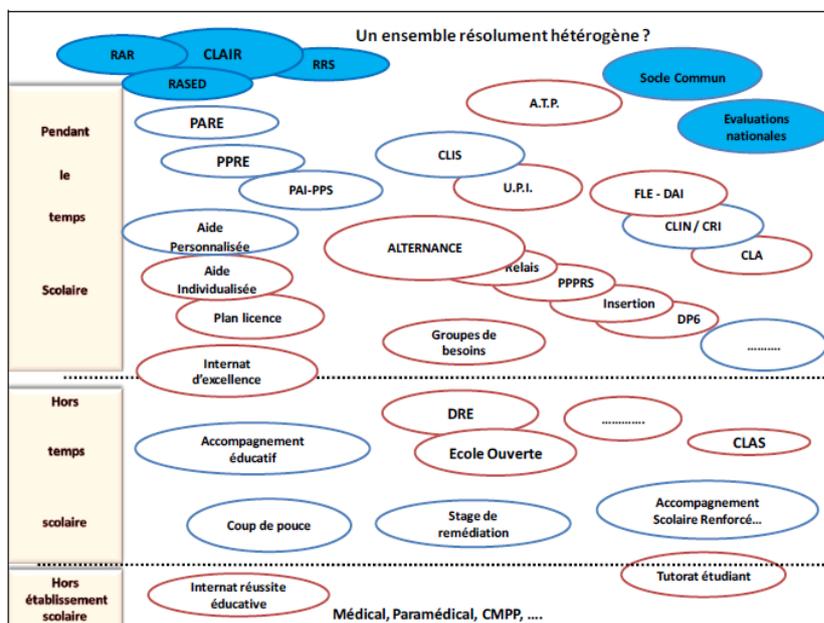


Figure 1 : millefeuille de dispositifs<sup>5</sup> de prise en charge de la difficulté scolaire

Figure 12 – Visualisation des dispositifs d'aide (Félix, Saujat & Combes, 2012)

Et l'« Enseignement explicite » présente l'activité faite avec des pratiques différenciées explicites ou des démarches différenciées explicites. Et la fameuse pédagogie explicite par

<sup>26</sup> Dans cette figure 12, la légende appartient aux auteurs qui dans leurs travaux avaient indexé en note n°5 (figure 1 pour eux).

laquelle les moyens se multiplient pour se faire comprendre et faire produire au mieux (affichages, supports, temps...). Il s'agirait d'un nouveau « jeu » dans la classe ? L'Enseignant fait des réglages dans les paramètres établis ? Il s'agit simplement de faire varier les modalités de la classe ? C'est bien « plus complexe que ça » (Gardou, 2012). Alors en classe, quelle variation donner aux tâches ? « Complexe » car il s'agit de ne pas tomber dans la pérennisation des situations de difficulté ? L'importance de se familiariser avec les « processus de différenciation » est renforcée (Bautier, 2005).

Nouvelle reprise d'une évolution, « avant, le modèle ségrégatif de l'école était le principe », sous-entendu plus maintenant ? Le nouveau paradigme de l'« Ecole inclusive » selon lequel l'école n'est plus un lieu de sélection mais un « patrimoine commun dont chaque enfant fait partie de droit » (Gardou, 2012) est l'une des sources actuelles de débats. Les gestes professionnels restent essentiels (Grimaud & Saujat, 2011/Gal-Petitfaux & Saujat, 2019) pour tendre à cette nouvelle réalité.

Le nouvel exemple du prisme du handicap entre enfin en compte. « Adapter l'enseignement ». Les situations de handicap restent-elles des cas vraiment à part ? Ou simplement elles mettent en jeu la différenciation de façon poussée ? Cas spécifiques et donc à l'opposé de la classe dite « ordinaire » ? Le nouveau paradigme de « l'inclusion » (loi 2005) ou plutôt maintenant de l'« école inclusive » (selon les dernières circulaires officielles) amènerait un « changement de philosophie, des plans inclinés de tous ordres sont à faire » (Gardou, 2012). La dénomination « élèves à besoins éducatifs particuliers » (EBEP) semble faire partie des pratiques/gestes/outils émergents. Ces nouveaux élans de reconnaître enfin les potentialités ? Comme les « potentialités créatives » (Karray, 2016). Tous ces éléments peuvent largement être mis en lien, considérés comme les résultats/influences des théories Vygotskiennes et nous faire passer naturellement du raisonnement de la pensée et du langage à celui de la compensation et de la surcompensation, ceci selon notre positionnement, choix de l'approche ergonomique du système éducatif et de formation.

... Cette évolution amène à la compensation et surcompensation : l'organisme individuel est enfin vu comme le « siège d'une réserve de force cachée ». De la pensée et du langage à la compensation et surcompensation, appliquées à tous (Vygotski, 1983) selon la notion de « défaut » et de « force » ? Dans « déficience et défectologie » (Barisnikov & Petitpierre, 1994), le principe de substitution des fonctions psychologiques est posé et détaillé selon les processus de pensée et les processus de mémorisation ou de mémoire. « Se rappeler » est

défini comme le fait de reproduire des situations antérieures avec des processus de souvenirs étant enfant et de régulation de pensée dès le stade de l'adolescence. Ces deux périodes expliquées par l'auteur comme les prémisses du développement. La collectivité y est confirmée comme conditionnant à la fois ces prémisses ainsi que les différentes fonctions psychiques comme celle de conflit.

Au contact du milieu extérieur, se manifeste un conflit provoqué par la dysharmonie entre l'organe (ou fonction défectueuse) et la tâche à effectuer. Ce désaccord agit de manière à accroître les voies et les stimuli de compensation et de surcompensation (...) le défaut devient alors le point de départ et la force mobilisatrice fondamentale du développement psychique de l'individu (...) phénomènes psychiques de prévision et d'intuition ainsi que leurs facteurs actifs (mémoire, attention, intuition, sensibilité, intérêt...) (Adler, 1933)

Il y a ainsi rapprochement des notions de « force » et de « compétences » (Stern, 1923 cité pp.39-41). Ces bases des mécanismes et modes de fonctionnement introduisent ce certain regard qui montre « l'organisme (individuel) sujet comme le siège d'un potentiel d'énergie et de force cachée » (*Idem*).

« Dans les moments d'épreuve, il mobilise les réserves cachées de force accumulée, les concentre à l'endroit du danger puis, sans les épargner, il libère des doses de contrepoison bien plus grandes que la dose du poison qui le menace... et plus grand degré de protection... » (*Ibidem*)

L'organisme de l'individu est donc révélé comme réserve de force cachée (Clot, 2008): Cela inverserait le raisonnement puisque si dans un premier temps, on aurait tendance à considérer la réserve comme une difficulté, une faiblesse, celle-ci se révélerait « à la façon Vygotskienne et Canguilhemienne, une source de puissance créatrice puisque l'individu non seulement serait capable de se défendre face à un danger, un événement néfaste mais il va pouvoir encore mieux développer sa panoplie d'expression et d'action » ? La vision d'une réserve de force cachée confirmant qu'il faut aller chercher l'élève et ses capacités ? Selon quel but (réflexe de), quelle orientation, quel effort, quels « obstacles » (*Idem*, p.103) ? Selon la connaissance d'un mécanisme de défense, de compensation et de création, de surcompensation appliquée à toutes les situations (celles dites ordinaires, souvent distinguées des situations de handicap, ceci remis en question par le paradigme de l'école inclusive ?). Et ce second niveau, d'ailleurs déjà utilisé pour analyser les situations et actions d'Enseignants débutants (Saujat, 2002), ce mécanisme de « sur défense et de création », « à partir d'un modèle de la surcompensation qui transforme l'intoxication en immunité... » (Clot, 2001). « En fait, la surcompensation est une des deux issues finales possibles de ce processus... »

(Barisnikov & Petitpierre, 1994). (Sur)Compenser peut alors être vu comme une action d'un autre niveau de pensée et d'agir. Ceci amène à l'importance de l'expérience. Du côté de l'élève, quelle importance représentée par l'expérience scolaire (Rochex, 1995)... Comme l'expérience de la communication : « Apprendre à communiquer » (Simonpoli, 1991) relève d'une nécessité première, l'enjeu évoqué est ici technicisé précisément autour du premier âge et des élèves de maternelle qui enclenchent -dès les premiers niveaux de classe- les marqueurs et références de leurs expériences. Et comme essai d'outil, les « embrayeurs de conversation » (*Idem*, pp. 47-48) qui conduisent l'Enseignant à prendre très au sérieux son rôle d'organisateur de « situations stimulantes », « signifiantes » amenant l'expérience vécue par les plus jeunes dans leur(s) environnement(s). Cerner ce qui se joue dans l'ajustement des interactions en classe n'est pas aisé car les profils discrets sont souvent appréciés par le professeur qui a pour première occupation et préoccupation la gestion du cadre de la classe. Cet aspect mis de côté, c'est, bien sûr, pour mieux comprendre où en sont les élèves, de leurs apprentissages, que le professeur reproche paradoxalement un manque d'investissement, une absence d'effort ou de prise de parole, comme pour encourager malgré tout à se montrer, s'exercer et se laisser évaluer. Tout ceci confirme l'intérêt de cette rétention d'information de la part de l'Enseignant affermissant la construction progressive des savoirs et l'amélioration de leur gestion ainsi que de l'énergie qui les anime, véritables objets circulant dans la classe mis en mouvement par les sujets. « Vers une pédagogie de l'étayage » grâce au travail, à l'art de « construire des situations pour apprendre » (Lescouarch, 2018).

### **1.2.2 Des réserves au pluriel**

Après s'être questionné sur l'enjeu de la mise en mouvement du sujet ou la façon de gérer « les oppressions qui sont si terribles car elles empêchent des mouvements... » (Deleuze, 1990), du corps et de l'esprit du sujet (Varela, Thomson & Roche, 1992), la question de l'objet/des objets (dans le corps et dans l'esprit et autour) à mettre en mouvement se pose et avance pas à pas vers le prisme du pouvoir d'agir ou la façon de « restaurer ce mouvement là où il se trouve entamé, l'encourager en le sollicitant » (Clot, 2008).

Qu'est-ce que l'Enseignant tente au quotidien de bousculer, d'aller chercher ? Peut-être ces objets sont-ils à reconnaître comme immatériels mais il s'agit bien d'objets « comme la voix » qui peut être reconnue comme tel (Boutet, 2016). Comment bien les appréhender et bien les exploiter ? L'une des nuances de sens du dictionnaire parlait de « choses gardées de côté, à

n'utiliser qu'en cas de besoin... ». Et les aspects questionnant la réserve en tant que posture en retrait, retenue à l'action, frein à l'initiative d'expression, détaillés précédemment, sont bien en lien avec la notion de « ressources à mobiliser » selon différents « degrés d'effort ». Avec des besoins de remédiation et d'étayage, les acteurs semblent passer par/se situer sur des zones de confort mais également des zones d'inconfort. Tout « l'art »<sup>27</sup> d'enseigner et d'apprendre se situerait donc dans une alternance adroite des passages dans différentes zones ou étapes de travail ? Tout donner ou beaucoup engager au moment programmé par l'Enseignant ou plus largement l'Institution demande effort puisque mise en mouvement et prise de risque...

D'autres éléments sont tirés du domaine du sport où la notion de « ressources disponibles » est très présente. Dès le moment où l'individu se met en mouvement, il doit, pour ce faire, « utiliser de l'énergie et améliorer ou du moins maintenir sans cesse la gestion c'est-à-dire l'équilibre de son énergie » (Seznec, 1996), de l'ensemble de ses ressources (comme de son savoir)...

Alors à quel niveau de visibilité de l'élève et de ressources mobilisées par l'élève, le système enseignement-apprentissage est-il optimal, c'est-à-dire efficient ? A réfléchir selon les deux objets reconnus présents et accumulés dans et par l'organisme individuel : l'énergie et le savoir.

Les réserves de l'apprenant étudiées au pluriel montrent, dans l'activité, la grande influence réalisée par les manières de faire la classe et tout le travail que cela demande pour les organiser.

L'idée de stocks d'énergie amène la nécessité d'une prise de conscience par l'élève des efforts à fournir, cet état (l'élève réfléchit) et cette action (l'élève fait quelque chose de visible pour l'environnement) est bien recherchée par l'Enseignant en même temps qu'une visibilité facilitée du niveau d'effort par divers outils s'inspirant d'ailleurs souvent de l'échelle de Borg (1970).

De nombreux sites toujours en lien avec la nutrition et la santé rappellent l'intention du créateur de cette échelle, le docteur Gunnar Borg, de représenter l'énergie sollicitée pour réaliser ou tenter de réaliser une activité donnée. De 6 à 20, ces indices multipliés par 10 donnent approximativement la fréquence cardiaque pour un certain niveau d'activité<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Au sens de « métier », de « professionnalité ».

<sup>28</sup> In <https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/borg-scale>

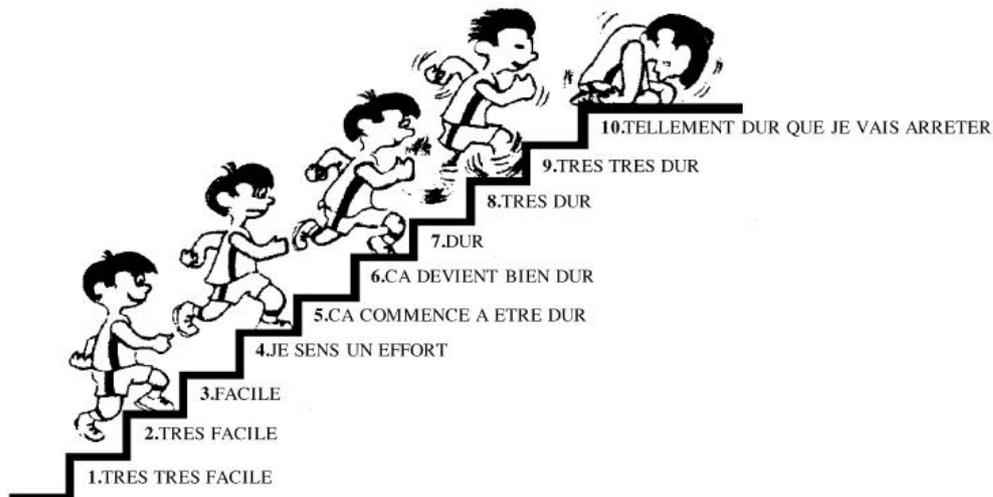


Figure 13 – Echelle de Borg

L'effort est un « engagement volontaire de l'individu qui mobilise ses forces afin de poursuivre l'exercice entrepris » (Delignières (Dir), 2000). Des exemples concrets d'efforts à fournir (p.7) et la plus ou moins relative distinction entre effort mental et effort physique (p. 25) permettent de retenir un premier grand principe : « La capacité de travail de l'être humain est variable puisqu'il peut s'investir plus ou moins dans la tâche et c'est cette régulation volontaire de l'investissement que les spécialistes des sciences cognitives nomment « effort ». La notion d'échelle (*Idem*, p.11) est reprise pour faciliter la vision des encours d'apprentissage et de développement et propose des distinctions mais surtout procède à des rapprochements essentiels : voir l'organisme comme un ordinateur, jouer sur les effets des encouragements liés à la performance de chacun ou encore reconnaître la ligne fine séparant mental et physique...

« Les sciences du sport apparaissent ici comme un observatoire particulièrement approprié : champ pluriel tant au niveau des disciplines que des objets, il abrite de multiples configurations épistémiques marquées par une coexistence de paradigmes concurrents et donne à voir divers types de dialogue entre eux. »

(Quidu, 2011)

Les stocks d'énergie seraient en premier lieu, selon les principes de la physiologie, « ce que possède un système s'il est capable de produire du travail (donc des efforts). « L'effort, en

tant qu'apport d'énergie, renvoie à un potentiel énergétique activant les processus de traitement de l'information (processus cognitif) et contrôlant leur fonctionnement... » (Kahneman, 1973). ». Les modèles cognitivo-énergétiques (Kahneman, 1973/Norman & Bobrow, 1975) parlent ainsi de « potentiel énergétique » car à la différence d'un ordinateur, l'individu réalise des « opérations de façon variable, selon des capacités variables » (liées à différents états comme l'état de forme ou de fatigue ou comme l'état de motivation ou de non-motivation).

Quels sont ces stocks d'énergie ? La schématisation des étapes de traitement de l'information selon les modèles dits sériels (Sanders, 1983) montre trois réservoirs d'énergie (Delignières, 2000)<sup>29</sup> à mieux connaître pour mieux les influencer (*Idem*, pp 36 et 37) : L'éveil/L'effort/L'activation. Ici aussi, l'action est mise en étapes pour mieux voir, comprendre et « agir sur » au sens d'influencer. Cette organisation des idées reprend et dépasse la vision première de l'effort... « Un processus cognitif a besoin, pour fonctionner, de disposer d'informations à traiter et d'être alimenté en énergie. Cet apport d'énergie, nommé effort, module l'efficacité du processus et détermine la qualité du produit obtenu. » (p. 34).

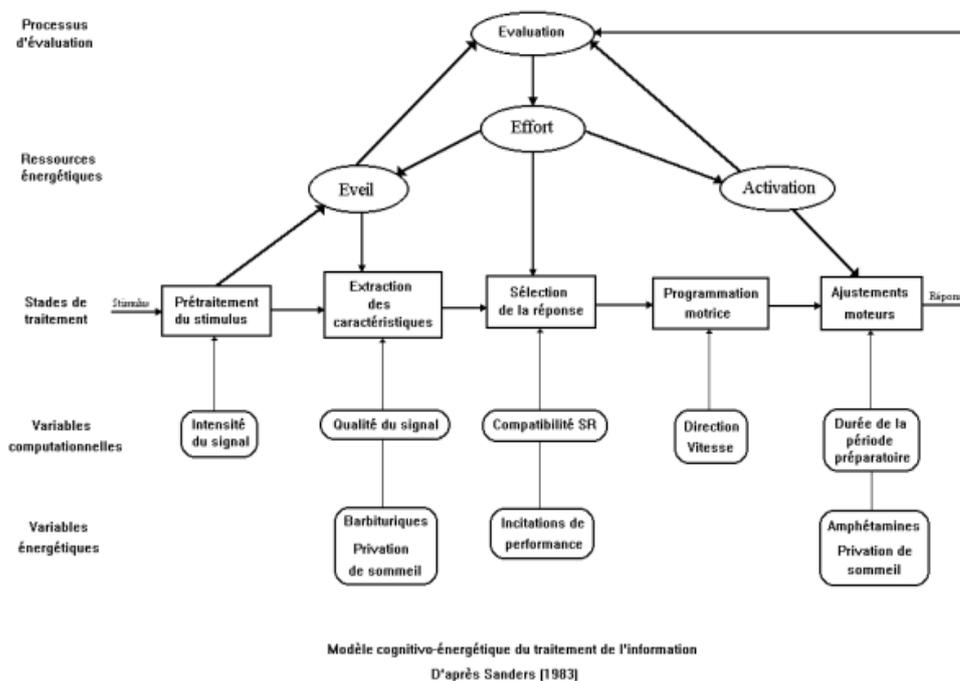


Figure 14 – Schématisation des réservoirs d'énergie (Delignières, dir., 2000)

<sup>29</sup>Cours de DEA sur les modèles cognitivo-énergétiques. In <https://didierdelignieresblog.files.wordpress.com/2016/03/modelescognitivo-energetiques.pdf>

Ainsi selon le cadre des modèles sériels, il y aurait succession de stades allant du stimulus à une réponse (p. 35) et l'efficacité de ces différents stades de traitement serait sélectivement affectée par certaines variables de la tâche...

« Variables computationnelles » :	Effet, stade affecté...
Qualité du stimulus	Impact sur le stade de l'identification du stimulus
Nombre d'alternatives	Impact sur le stade de la sélection de réponse

Tableau n°12: Lien entre stimulus et effets engendrés sur les stades d'action

« Mais des variables énergétiques liées au contexte impacteraient également l'état énergétique du système ou niveau d'activation et d'investissement des ressources... ».

« Variables énergétiques »	Niveau d'activation
Drogues	Excitation/Sédation
Etat du sommeil	Baisse
Encouragements	Incitation/Augmentation

Tableau n°13 : Lien entre stimulus et effets engendrés sur l'organisme et ses réserves d'énergie

Et sur le tableau représentant le modèle, l'auteur précise (p. 36) : « Le stade d'identification du stimulus est sous la dépendance d'un premier réservoir énergétique : l'éveil (arousal). Le stade de prétraitement sollicite avant tout des processus automatiques et n'est donc pas dépendant des ressources. Par contre, le niveau d'éveil augmente en fonction de l'intensité du stimulus... vers une définition opérationnelle du concept d'effort et de ses attributions » ?

Deux fonctions majeures lui sont assignées : le contrôle direct de certains processus cognitifs et la régulation de l'état énergétique de l'organisme. » (p. 37). Mais alors si le sujet sélectionne bien ce qu'il utilise pour agir et dose ce qu'il donne et exploite, quand et comment se produit le dépassement, la sortie de la zone habituelle dite de confort ? Quand y a-t-il retour sur la notion de besoin ? Comme face à un danger ? Un événement inhabituel ? Tout ceci pour tendre à savoir gérer des quantités d'énergie ?

Et comment savoir utiliser ces stocks d'énergie ? Regard d'abord général, comment tous les profils d'élèves commencent cette formation ambitieuse dès l'école primaire ? Si les Enseignants expérimentés savent jouer de leurs méthodes et démarches pour détourner les difficultés, les Enseignants débutants, dont « la préoccupation première est le développement de leur expérience professionnelle » (Saujat, 2002), ont-ils déjà conscience de la complexité de cette formation des plus jeunes au monde de l'effort et de l'action ? Si oui, comment parviennent-ils à se situer entre les deux points extrêmes de la démarche : éviter de trop brusquer les élèves qui n'apprécient pas l'exposition et les risques (et se lancer eux-mêmes dans une course effrénée) ou bien persister dans l'action pour leur permettre de tenter leur mise en danger par le goût de l'essai ou l'expression de leurs idées (et chercher chez les élèves une auto motivation/sollicitation/stimulation).

Et si l'engagement des acteurs de la classe et les apports de la recherche sont significatifs du côté du behaviorisme et du domaine sportif, les buts sont de faire avancer les comportements en s'appuyant sur l'interdépendance des performances, ceci confirme la vision de l'activité à poursuivre pour trouver « la mesure des causes et effets des actions de chacun » (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019).

Avant même l'analyse des ressources à mobiliser, mobilisées, non mobilisées voire même non mobilisables (Bautier, 2005), le lien entre productions des élèves et efficacité de leur Enseignant est à suivre comme à travers les gestes professionnels et les cinq niveaux d'engagement recherchés par l'Enseignant selon les approches anthropologique et ergonomique de l'Activité (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019) :

- l'obtention et le maintien de l'ordre, de la discipline dans la classe ;
- la participation des élèves dans les tâches ;
- l'investissement des élèves dans le travail ;
- l'apprentissage des élèves soit la transformation de leurs acquis à court terme
- le développement des élèves avec la recherche d'effets à long terme (Durand, 1996).

Cela amène enfin la confirmation de notre positionnement sur la relation Enseignant/élève : la vision écologique et interactive de la classe (Doyle, 1986).

La participation et l'investissement obtenus, sont vus, encouragés et évalués mais comment ? Quelle est l'incidence des objets de/dans la classe sur les apprentissages et le développement personnel des élèves ?

Le temps d'engagement des élèves dans la tâche est révélé comme « une condition pour apprendre et se développer ». Et les gestes professionnels ainsi que l'engagement de l'Enseignant (soit son Activité) comme « une condition de l'engagement des élèves » (Gal-

Petitfaux & Saujat, 2019). Comment les gestes professionnels de l'Enseignant favorisent ou non les implications ? Les notions de genres et de styles professionnels (Clot, 2008) amènent à distinguer les gestes et les discours pour faciliter l'appropriation même des postures et positionnements professionnels...

Ces principes confirment que les acteurs ont, chacun, leur part à jouer dans le système. Selon quelle proportion ? Est-ce important et possible de le savoir ou bien s'agit-il d'une entreprise vaine car les paramètres sont trop changeants, aléatoires comme le révèle l'enjeu avancé de la sortie de réserve de l'élève influencée par l'Enseignant.

Par exemple, selon la situation, un engagement de la part de l'Enseignant à 80% et celui de l'élève à 20% donneraient quels résultats ?

Et l'Enseignant qui se focalise/focalise toute son énergie sur l'élève, l'action de l'élève : il attend la mobilisation de quelle proportion des ressources de/par l'élève ? 100% ? A la manière d'un préparateur sportif ? L'enjeu de « donner le goût de l'effort » (Delignières, 2000) est essentiel, comme un cap à passer ? Ceci rappelle l'idée de second souffle...

La mesure de la capacité est risquée. Entre acquis et inné, comme déjà évoqué, les profils et situations peuvent surprendre, varier. Le rôle de l'Enseignant devant organiser les conditions de l'exercice est primordial (étape de passation de la consigne et rappels des critères de réalisation...).

Le parallèle avec les avancées théoriques en éducation physique et sportive, didactique du sport et sociologie du sport, continue de se justifier. Dans le domaine du sport, la notion de ressources disponibles est très présente. Et ce qui se joue au moment de la mise en mouvement, du passage à l'action demande de questionner les sources d'énergie et les facteurs de gestion telle la retenue, l'économie ou au contraire le lâcher-prise, l'engagement complet. Comme en physiologie, l'importance des sources d'énergie en classe dépendrait du temps d'effort exigé et des stocks de savoirs également accumulés.

Sont bien présents, des stocks de savoirs. Les éléments théoriques précédents peuvent donc permettre de reconnaître un second aspect des réserves, constitué par les ressources encore disponibles, les potentiels de savoirs que l'élève ne semble pas pouvoir ou vouloir (ou savoir ?) utiliser pour le moment de travail et d'apprentissage organisé ; ce qui amène le professionnel à savoir comment l'individu stocke, accumule, engrange l'information reçue/perçue ?

- Reçue par l'environnement familial : depuis la naissance, communication et langage dans un ou plusieurs contextes donnés.

- Reçue par l'environnement social : fréquentation de la crèche, de l'école maternelle où l'accomplissement se déroule avec une grande partie de l'enseignement qui s'appuie quasi exclusivement sur l'oral et la socialisation.
- Reçue par l'environnement de loisir : activités sportives et culturelles (éveil/gym/danse/...).
- Reçue par l'environnement lié à la santé : suivis de santé ou de prévention d'affections variées (médecins/allergologues/orthophonistes...).

Et l'information est aussi perçue avec les différentes compréhensions que l'enfant fait des événements et ce qu'il en fait en termes d'action. Avec les différentes compréhensions que l'enfant fait des exigences de son environnement, particulièrement le milieu scolaire, quelles significations sont données aux sollicitations ? Cette question relèverait-elle de l'intuition ? Entre questionnement sur la nature des savoirs comme à les reconnaître préformés ou innés (Piaget, 1931) ? Un lien est à faire avec le mouvement de la Maïeutique et l'idée de « faire accoucher le savoir » ? Le lien est fait de façon plus certaine et pratique entre « intention et potentiel d'action » (Clot, 2008).

Le temps passe et l'individu accumule bon nombre de savoirs : connaissances pour le savoir, compétences pour le savoir-faire et autres...

L'Enseignant utilise d'ailleurs souvent l'étape préalable de l'évaluation diagnostique quand il s'agit de situer son élève dans les niveaux d'acquisition, les niveaux d'apprentissage. Encore faut-il donc que l'élève sache et veuille bien aller y puiser, les exploiter et les montrer. Soit une professionnalité de l'Enseignant déterminée par la capacité à faire « émerger le milieu de vie de l'élève » (Donny & Flavier, 2019) ? Alors quelle est plus précisément cette deuxième catégorie de stocks ? Et comment sont-ils utilisés ?

Quels sont donc ces stocks de savoirs ? Les différents stocks d'apprentissage sont précisés par les diverses théories déjà citées : Les théories de l'effort et les théories de la motivation se rejoignent sur le stock de mémoire : les différentes mémoires (Delignières, 2000, p.26) et la notion « d'activation » (p.28) peuvent permettre de « voir les Enseignants comme des entraîneurs » (p.61). Ceci serait vu comme une des pistes d'action avec/sur l'aspect « dilemme » de leur activité qui tente de donner le « goût de l'effort » (p.77).

Ce stock mémoire (lien avec les connaissances antérieures et l'organisation avec celles actuelles ou en cours d'acquisition) est confirmé par les théories de la motivation : le point de départ est posé par cette question : « Faut-il secouer ou dorloter les élèves ? » (Lieury & Fenouillet, 1996) déjà évoqué : essai et condition de la capacité de mémoire parmi les outils d'apprentissage tendant à l'objectif de « rencontrer l'opportunité d'organiser subjectivement

l'information (Tulving, 1962) et s'améliorer dans ce jeu de stratégies », influencé par les « renforcements » de l'Enseignant. Dans le domaine plus précis de la mémoire encyclopédique (ME) (Lieury & coll., 1995 a et b) est fait exemple d'effort à fournir ; une référence au « stock de connaissances que les individus possèdent dans différents domaines » qui résulterait de la « constatation que les tests d'intelligence sont d'assez mauvais indicateurs de la réussite scolaire contrairement à des questionnaires de mémoire encyclopédique sur les matières scolaires » (Lieury, 1991 ; Lieury et al, 1992).

Cela amène ainsi au questionnement d'un deuxième type de stock de savoirs : l'intelligence comme l'aptitude à résoudre les problèmes mais surtout comme la capacité de les voir, de poser les bonnes questions c'est-à-dire d'établir des rapports. Selon des facteurs innés, constitutionnels non modifiables et des facteurs acquis susceptibles, eux, d'amélioration. Ainsi, « si l'on ne peut augmenter l'intelligence des étudiants, on peut au moins leur apprendre à mieux s'en servir » (Durkheim, 1888) ?

Et comment utiliser ces stocks de savoirs ? L'intérêt confirmé est celui de mieux comprendre les impacts des renforcements pédagogiques, positifs et négatifs, mettant en jeu les apprentissages de savoirs appelant l'utilisation des mécanismes de mémoire et/ou d'intelligence pré-cités. Dans l'approche confrontant les variables de la mémoire encyclopédique en géographie et l'influence de l'informateur, de l'évaluateur, une distinction est posée concernant la/les manières possibles de donner l'information : en touchant plutôt l'ego (Nicholls, 1984) ou en focalisant sur la tâche elle-même. Cette expérience permettait de se questionner sur quelle motivation (comment ?) pour une utilisation optimale de la mémoire (quoi ?) prise en tant qu'outil d'apprentissage (quand ?) ? Et quelle mémoire (quoi ?) est mise en jeu pour optimiser la motivation, gage de réussite (comment ?) ? Un ensemble de conditions et de contraintes liées aux capacités mémorielles d'apprentissage est à appréhender pour tenter de trouver comment les utiliser. Sur le questionnement des pratiques pédagogiques diverses : des renforcements positifs seraient donc à distinguer des négatifs ?

Sont-ils à renforcer négativement ? Et donc à exploiter à plus de 100% ? La méthode qui consiste à « secouer » l'élève : cette première façon de faire (au sens de pratique pédagogique ou de geste professionnel) consiste à souligner largement les incompétences (renforcement négatif). Elle ne semble pas créer d'effets néfastes sur les élèves de niveau élevé car les résultats obtenus au test sont approximativement les mêmes ; mais elle semble demander plus de précautions concernant les élèves de plus faible niveau car les résultats analysés montrent

une augmentation de probabilité de résignation. Au gré de telles expériences, les élèves forment et forgent ainsi des « stocks » de savoirs qu'il s'agirait donc ensuite de faire apprendre à utiliser, à réutiliser quel que soit le contexte ou en tous les cas, quand on en aurait besoin avec la notion de « bon moment » ou celle de « répétition » ? Et s'agit-il de tout utiliser ou partiellement, selon les besoins ? L'exemple de la préparation et de la réalisation aux/des jeux olympiques est parfait pour trouver un panel de questionnements et d'éléments de réponse.

Sont-ils à renforcer positivement ? Et à exploiter à moins de 100% ? Et la méthode qui consiste à « dorloter » l'élève : cette seconde façon de faire (au sens de pratique pédagogique ou de geste professionnel) consiste à souligner largement les pistes de compétences (renforcement positif) même s'ils sont quasiment inexistantes. Et s'agit-il d'apprendre à n'utiliser que certaines parties, les plus pertinentes et visant la réussite dans la durée ? Cette idée rejoindrait, équivaudrait à la vision « écologique » avec le principe de la conservation d'une marge, d'un reste perpétuel ?

Tous les enjeux et déterminants de la clinique de l'Activité développés dans mon équipe de recherche ERGAPE devenue CLAEF sont retrouvés et m'appuient dans mon choix du travail de confrontation des acteurs de la classe, des Enseignants et des élèves de classe primaire et de classe secondaire ainsi que de la production d'une activité sur l'activité elle-même. En préciser les liens entre/se servir des objets et des sujets afférents à notre approche sera le moyen pour parvenir à de vraies avancées et les travaux du laboratoire PAROLE ET LANGAGE de ma codirection restent les points d'appui quant aux fins détails des sélections, des analyses de données et des éclairages de tensions entre langage et pensée.

### **1.2.3 Eclairage de la question des profils d'élèves face à l'Enseignant**

L'activité en classe a pour visée première (Qui ?) l'élève, jeune individu confié par sa famille à l'Institution, l'Ecole dite « de la République ». Tous les Enseignants ont cette idée en tête, l'importance de leur public et ont même, parfois, des difficultés à garder la distance conseillée et la capacité à se couper du monde du travail après les horaires officiels. Des premières « figures » ou « profils » d'élèves sont esquissés par nos références théoriques comme figent les représentations et appréhensions diverses des professionnels et quels en sont les apports ? Des directions opérationnelles pour nos investigations ?

- « L'élève outsider » (Chnane-Davin, Félix & Roubaud, 2011) :

Ce profil permet la reprise de la clé de la langue. Quelles sont les manières efficaces de transmettre l'implication dans la réalisation de la tâche ? Il s'agit de transmettre le « goût de l'effort », de donner l'envie de faire ou éviter des attitudes de refus ? Sur le fait de confrontations parfois insurmontables, de réductions de diversité comme celle de la linguistique, « les ressources linguistiques qu'ils (les élèves) détiennent restent dans leur majorité, inexploitées à l'école » (Billiez & al., *Idem*, p.234). Cette affirmation va jusqu'à dégager une figure d'élève « outsider » qui serait exclu ou rejeté, de fait ? Dans les conclusions du chapitre (*Ibidem*, p.151) consacré aux « pratiques enseignantes et activités des élèves », est avancé le thème de l'« émotion » qui a effet sur l'activité de l'Enseignant : « cette émotion, associée à la très grande variété d'histoires scolaires autant chaotiques que douloureuses, traduit probablement une forme de malaise professionnel (Nonnon, 2007), en prise directe avec la représentation de l'enfant immigré dans l'espace scolaire et de l'effet outsider ». Culture, parcours, « émotions » et leurs effets sur les représentations des acteurs, ce positionnement va encore plus loin que l'idée de « décalage » et d'« asymétrie des langages » décrits tant à l'oral qu'à l'écrit.

Cet effet sur l'activité de l'Enseignant, allant même jusqu'à confirmer la force de changement que cet acteur peut donc proposer, confirme les références en sciences du sport et sciences de l'intervention et son affirmation de l'activité de l'Enseignant en tant qu'une des conditions de l'engagement de l'élève (Gal-Petitfaux & Saujat, 2019). Soit « un déplacement du regard », ceci pour permettre d'augmenter les possibilités d'action et d'effets en résultant. L'engagement de l'élève devient alors une variable comportementale observable, mesurable. Il est défini selon une progression de cinq niveaux d'engagement visés par l'Enseignant et en tant que manière dont le sujet est impliqué subjectivement dans son activité (ce qu'il mobilise ou investit pour agir dans la situation donnée)...

- « L'élève hérétique » (Sembel, 2011) :

Ce profil permet la reprise de la clé du rapport au savoir. La nouvelle approche sociologique du « travail scolaire » redonne toute l'importance de ce qui se passe dans le groupe classe très encadré (par le professeur, par l'école et toute l'Institution) : il s'agit de voir le travail des élèves non pas comme « ce que demande l'école » mais plutôt « le rapport des élèves à ce que demande l'école » en termes de savoirs et donc de comportements, à travers « distance et conflictualité » (*Idem*, p.101). Ce fameux rapport au savoir est à reprendre et à utiliser comme

filtre des activités et le travail scolaire devient donc alors véritable objet d'étude socio-historique. Avec la notion d'élève « hérétique » (*Ibidem*, p. 115) qui enrichit le raisonnement sur l'élève réservé à enquêter et avec cet ensemble de choses à faire, « tout ce qui est fait par l'élève dans le cadre prescriptif scolaire et en tant que travail intellectuel »... Comme une recherche de ce qui serait le « réel de l'activité » de l'élève ? Soit l'ensemble des efforts intellectuels et le rapport avec les efforts à fournir en classe. Cette approche rappelle l'approche sportive déjà détaillée croisant physiologie, sciences cognitives, psychologie et tente de réfléchir, à la fois, sur les savoirs, les pratiques et l'aspect pas seulement physique ou mental des attendus ainsi que l'enjeu de mieux connaître le rapport à l'effort (Delignières, 2000/Travert, 2019).

Le regard est, grâce à ces nouvelles approches, porté sur les pratiques et les interactions comme gravitant autour de ces éléments objectivés. Avec l'historique de la « tension anthropologique liée au travail, entre acteur et système ». Et quel apport serait possible par « l'opposition entre économie et simplification de l'apprentissage » (l'institution et la résistance ?) et « l'économie de la subjectivation par le travail » (l'élève et la question de la sélection ?). Mais également une opposition entre « intérêt intellectuel et émulation intellectuelle » reprend les questions de notre système étudié. Vers une figure historique inédite du « travailleur scolaire hérétique » avec un rapport particulier d'autonomie à l'institution montrant un « désengagement conflictuel », notion d'« Eigensinn » (Lüdtke, 1995, pp.91-100). Cette dernière référence relance le rapport intention/perception et outside (Lüdtke, 2008) /inside ...

Ces éléments clés innovants (ou originaux ?) sur le travail scolaire à faire faire ou fait par les élèves prolongent le regard sur les tâches mises ensemble, au service de l'agir enseignant (Perrenoud, 2000).

- « L'élève hors-jeu » (Sensevy, 2010) :

Ce profil permet la reprise de la clé du mouvement. Si le « jeu » est maintenant plus clair avec l'idée officielle de « contrat » (Chevallard, 1988) et celle plus officieuse d'« entente » (?), il reste tout de même de nombreux points dans la relation et l'interaction en classe qui « exclut » (Bourdieu & Champagne, 1992) ; comme le « défilement du temps didactique » ou encore « l'action didactique conjointe » qui serait « sélective » (Sensevy, 2010, pp. 156-176). La « multiplicité inhérente à l'instance Elève » (*idem*, p.171) confirme les besoins ou les pratiques fondés sur le champ lexical de la différence (« différentiel », « différenciation », « hétérogénéité », « sélection », « capital d'adéquation »...). Et également cœur des

difficultés : le « processus de secondarisation propre à la substitution d'un rapport scriptural scolaire à un rapport oral pratique du monde ». Vers une baisse de ces besoins et de ces pratiques quand la forme scolaire aura été modifiée et aura réussi à accéder à l'ensemble des capacités de tous les élèves ? Comment y parvenir ? Par l'utilisation de l'outil de mesure « distance à la performance attendue » (DPA) (Maurice & Murillo, 2008) actualisant la mesure de l'écart entre savoir en jeu, inculqué par le cours et le potentiel de l'élève, sa connaissance initiale ? La connotation est à nouveau sportive appliquée et le lien avec la zone proximale de développement re confirmé...

Ces éléments qui sont et deviennent, à tout moment, des éléments de savoir pour l'Enseignant, enrichissent les pratiques professionnelles, qui avaient elles-mêmes, initialement, éclairé les savoirs, les théories par la conscience de tout ce qui peut être développé, à travers le prisme de l'expérience : chez l'élève, cette zone de stock de ressources en savoirs et en énergie serait ainsi objet de savoir, celui d'enseigner/d'apprendre à utiliser ? Le parcours du professeur des écoles semble donner quatre ans pour forger les bases d'expérience : M2-PFSE/T1/T2/T3... : un « savoir-faire les interactions » en classe, Enseignant/Elève, Enseignants/Elèves et Elève/Elèves et comment les mener efficacement ? L'élève va faire et apprendre selon ce que l'Enseignant lui indique, alors quoi et comment lui dire pour qu'il le fasse de façon optimale et donc qu'il apprenne ? Et ici, qu'il apprenne à utiliser ses qualités, ses capacités et qu'il apprenne à gérer ses efforts... Jusqu'à dire, finalement, que les élèves sans difficulté n'auraient pas vraiment besoin du professeur ?

Un autre exemple d'outil de professionnalisation (ingénierie de formation) à disposition des Enseignants dits « débutants » intitulé Neopass'Action<sup>30</sup> dévoile une séquence vidéo sur le thème « comment faire parler les élèves ? ». La présentation confirme que, même pour les élèves qui savent bien exploiter leurs ressources, l'influence du professeur participe à poursuivre le développement. La création de cette ressource a été suivie d'une appropriation des ressources la composant (ici, banque de données vidéo en situation...) par les professionnels, les collectifs de travail... Outil, contenu, relations créées et développées entre les deux... Se voir pour changer mais qu'est-il montré sur la vidéo ? Des pans d'activité ordinaire ? Extraordinaire ? Fait ou surfait ? La question du regard, du fait de se sentir observé, puis du fait d'observer rappelle toutes les composantes de la classe. Ceci ajouté à la forme de l'outil : des espaces auraient été laissés pour une meilleure appropriation par

---

<sup>30</sup> <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

l'utilisateur. Cette conception peut être vue comme relevant d'un regard artistique (parallèle fait avec le travail de l'artiste Simon Hantai) et/ou ergonomique (évolution du référentiel de compétences/éthique et droits et devoirs) dans le droit fil des intrigues des attendus du métier. Entre objets posés et prise en main de ces objets par les sujets, la réserve aurait quel rôle à jouer ?

Une relance de la formulation des questionnements est maintenant possible. Le métier d'Enseignant est forgé sur les failles autant que sur les forces de nos sociétés. Sa polyvalence demande rigueur et exigence mais son impact sur les jeunes générations en font un point d'ancrage pour l'organisation de situations à la fois rythmées et apaisées. Tout un « art » qui ne demande qu'à « parler » ?

Notre questionnement est confirmé comme en lien avec la professionnalité : le travail individuel et le travail d'équipe nous permettent de parler de « l'art » du travail collectif ? Les notions de « limite(s) » et « d'épreuve » (Saujat, 2012) constituent de vrais piliers de la formation des Enseignants débutants qui devront durer dans le métier. Le caractère essentiel et nécessaire de la capacité à « s'économiser », à faire attention à « l'hyperactivité » vient calmer l'idée de vouloir trop en faire et donc aussi trop faire faire. Eviter de s'épuiser pour peu de résultats à la clé relance le fameux calcul ergonomique du coût et du bénéfice de chaque décision et chaque action. Au passage très conditionné de l'intention à l'action correspond le ressenti d'un pouvoir d'agir faible du côté de l'élève, et si l'Enseignant ne parvient pas à faire bouger, changer cet état, « ressenti » de son côté aussi d'un faible pouvoir d'agir ? Le contraire est donc recherché informellement et officieusement par l'acteur de terrain et plus formellement et plus officiellement par l'apprenti-chercheur en sciences de l'éducation, spécialement par l'approche/l'inspiration de la clinique de l'activité.

Pour confirmer l'avancée vers le point clé du pouvoir d'agir (Clot, 2008), un dernier tour de ce qu'il y a à faire faire aux élèves est effectué : le travail scolaire, les tâches dites « scolaires » en question :

« Restituer, savoir faire, s'exprimer, communiquer, élaborer... »

Une mise en œuvre d'actions est toujours rendue possible par l'observation des comportements ?

« Sérieux, engagé, impliqué, participant, essai... ». Est-il possible d'amener tous les élèves (ou le plus grand nombre) à cela ?

Et quel discours pédagogique est le plus approprié ?

Un discours « instructeur » (« secouer ») ou un langage « flatteur » (« dorloter ») : quel langage attaché au discours est utilisé par l'Enseignant lui-même ? Selon l'idée de terrain de rendre la mission « possible » et donc agréable car en santé. Ce que les élèves font serait enfin vu comme le reflet de ce que les Enseignants font, et inversement, comment ? « Provoquer les apprentissages » : ce dont on est sûr, c'est que l'on ne peut pas forcer ni contraindre. Et pourtant, les Enseignants, par enchaînement de compositions, compromis, adaptations parviennent à faire faire, peut-être pas à tous, pas tout, mais beaucoup et à beaucoup d'élèves...

Par la question de la compréhension de ce qui décide l'élève à s'engager, la réserve de l'apprenant est vue comme le passage progressif d'une utilisation maladroite à une utilisation adroite des ressources individuelles d'action : donner le « goût de l'effort » par rapport à l'estime de soi, entre autres facteurs engageants. Des exemples de dispositifs de projet d'école avec les situations bien encadrées : la « phase individuelle importante », un « premier abord de l'activité par écrit rassure » selon différents modules de formation et d'accompagnements des jeunes Enseignants suivis et étudiés dans le cadre du Master 2 MEEF, promotion 2016. « Ce qui attise la curiosité » (Astolfi, 2014) ou encore « la manière dont l'activité est présentée » sont des idées renforçant l'importance de la liberté pédagogique et l'intention de l'Enseignant pour former les réflexions et intentions des élèves. Le groupe constitue un « travail coopératif délicat à organiser », fait réfléchir sur le « choix des groupes comme homogènes ou hétérogènes », à alterner selon les objectifs poursuivis et les supports et les médias d'enseignement sont hyper sélectionnés et mis en étapes pour favoriser la médiation (Moal, 1991) et la re-médiation (Nonnon, 1991). Le détournement de la difficulté, l'éclaircissement sont recherchés pour une meilleure entente et une compréhension plus fine vers un renforcement et une consolidation des acquis.

La question de ce que fait l'Enseignant de ce qui retient et de ce qui « engage » l'élève est éclairée.

Intention de l'élève	Action de l'enseignant ?	Action de l'élève
Penser à (quoi faire et comment le faire)	Rappeler le pourquoi ? (Buts)	Faire, produire des efforts (d'écoute, d'attention, de mémoire, de réflexion, de décision...)
	Eclairer, préciser la tâche et critères de réalisation et d'évaluation	Parler, demander et/ou prendre la parole (s'exprimer suite à interrogation ou selon sa propre initiative) ou écrire
Hésitation	Encourager, précipiter le mouvement	Essai, recherche
Précipitation	Faire attendre, patienter, faire réfléchir sur le moment opportun	Recherche, ajustement

Tableau n°14 : Essai de visualisation du passage de l'intention à l'action, cœur de l'activité enseignante

De ce langage utilisé par les Enseignants et de ces actions sur la réserve des élèves viennent les éléments permettant élaboration d'une problématique complète. En effet, puisque l'élève est un jeune individu dont l'organisme est constitué d'une réserve de force cachée, soit un ensemble de réservoirs d'actions et stocks de savoirs disponibles, s'agit-il d'aller systématiquement chercher ces zones de réserves ? Et si oui, comment le faire ? Le choix est continué d'aller interroger les professionnels sur le terrain, voir ce que font les gens de métier. L'Enseignant laisse-t-il l'élève passer à l'action de lui-même ? Naturellement ? Quand l'élève le veut ? Quand il se sent prêt ? Et si oui, quelle suite de l'activité quand l'hypothèse est faite qu'il arrive souvent que l'élève ne se sente finalement jamais vraiment prêt, qu'il n'a souvent pas envie de se prêter au jeu. Sans vouloir ouvrir la « boîte noire », il s'agit de réaliser un tour complet des freins et accélérateurs d'action pouvant permettre de mieux comprendre ce qui se joue dans les approches et les décisions arbitrées, décidées, ajustées par les Enseignants chaque jour de classe.

Conceptualiser la/les réserve(s) de l'apprenant confrontée(s) à l'action sous le terme (néologisme) réservation pour développer le pouvoir d'agir à un double niveau : celui des élèves pour qu'ils progressent et deviennent de plus en plus autonomes dans la construction de leurs savoirs et (parce que) celui des Enseignants pour qu'ils optimisent les gains de leur propre activité et, ainsi, être sûrs de durer et faire perdurer leur professionnalité (puisque'ils parviendraient de plus en plus et de mieux en mieux à faire travailler et progresser tous leurs élèves). Le pouvoir d'agir est donc bien pris pour notre étude/enquête, par l'entrée du champ ergonomique et celui de la psychosociologie du travail.

Notre questionnement est confirmé être à double dimension : peut-on parler d'effet « boomerang »<sup>31</sup> ou d'effet balancier (Roubaud, 2020)? Le professeur s'attache bien à faire agir les élèves, les faire s'exprimer, parler et, bien sûr, mieux parler et davantage s'engager, s'impliquer. L'Enseignant donne, l'élève prend et fait donc redonne et l'Enseignant continue de donner... Ainsi de suite... Jusqu'à ce que des risques, des périls apparaissent de façon prononcée : regard de l'autre ou encore erreur (Roubaud, 2002/2005) à assumer... Alors, également reconnu en cœur de métier mais en tant que partie plus difficile à saisir : enseigner/faire apprendre à l'élève à mieux exploiter ses capacités. Avec l'objectif essentiel de tendre vers l'autonomie, la propre construction de son *curriculum* de savoirs.

Cela confirme l'intérêt du terme « parcours » comme une appropriation des bases essentielles à son développement. Avec une grille de lecture du jeu didactique (Sensevy, 2010), les précautions à appliquer au niveau de l'ego et les manières d'encourager l'action relevant du domaine sportif et du domaine ergonomique, le constat est maintenant plus clair et permet de se focaliser sur les points délicats du métier dont ces profils de la classe, plus ou moins durablement « discrets ».

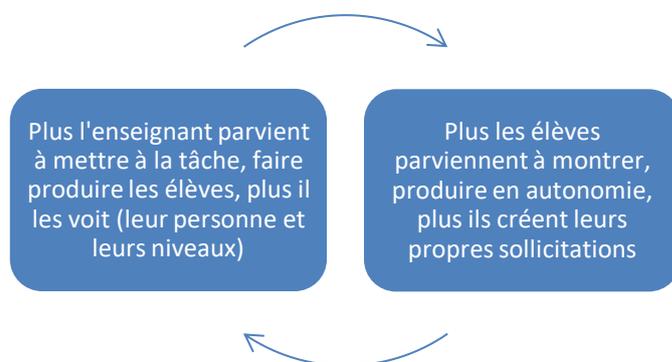


Figure 15 – Mise en lien entre le pouvoir d'agir de l'Enseignant et celui de ses élèves

L'Enseignant est attentif à l'apparence donnée par ses élèves. Par la conceptualisation de la réservation, cette retenue à l'action qui soit inspire force soit difficulté (cette bipolarité est fixée comme à explorer/exploiter), sera proposée une lecture et une compréhension de l'apprenant améliorée ?

<sup>31</sup> Notion déjà utilisée en psychosociologie et décrit l'effet contraire produit quand on tente de persuader quelqu'un de quelque chose...

L'expression et l'influence sur l'expression font partie des objectifs car elles sont à augmenter et/ou à améliorer ? L'exemple de l'élève qui ne répond que s'il sait ; ou encore celui qui répond avant même d'avoir réfléchi. Ou encore celui qui répond comme « le copain » (premières esquisses de figures ?). La question de l'attitude en classe, en groupe-classe, en cours, en situation d'apprentissage est reposée.

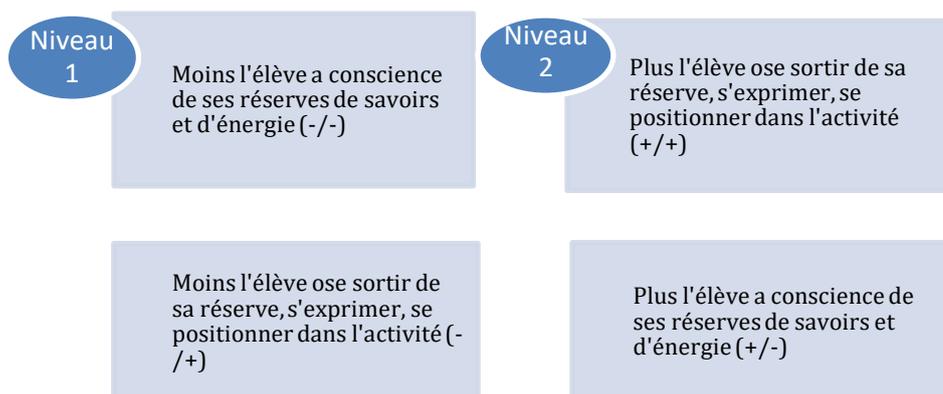


Figure 16 – Mise en lien entre aspects de la réserve en tension selon l'activité de l'Enseignant

L'objectif essentiel est de participer à outiller l'action du professionnel sur/avec l'action du jeune individu. S'il y a meilleur fonctionnement, cela viendra favoriser également/en retour l'action du professionnel. Si le développement du pouvoir d'agir des élèves est renforcé, cela renforce le pouvoir d'agir de l'Enseignant et renforce encore le pouvoir d'agir de l'élève, cercle vertueux ou effet balancier.

### 1.3 Eléments de la problématique

Même si en ergonomie, la résistance au changement n'existe pas, de réelles difficultés, pour mettre l'élève en mouvement, l'inciter à se montrer, lui permettre de mobiliser ses ressources, construire ses ressources vers l'autonomie, sont à étudier. Concernant l'énergie, comment l'Enseignant s'en sort-il pour canaliser ou « booster » ? Concernant les savoirs, comment l'Enseignant enseigne-t-il l'organisation des connaissances, la mise en connexion des informations et la conscience ainsi que la confiance en ses capacités ? Le principe confirmé retenu est celui du lien entre dimensions biologique et sociale : « La reconnaissance d'interactions mutuelles entre les lois sociales et biologiques dans le développement de l'enfant constitue la prémisse générale. » (Vygotski, 1983, p.121). Cette logique du « vivant » (Hubault, 1996) montre plusieurs niveaux d'action qui s'enchevêtrent : ce qui est demandé de faire, ce qui est fait, ce que cela demande pour que ce soit fait, ce qui n'est pas fait, ce qui est vu et ce qui n'est pas vu, ce qui se voit et ce qui ne se voit pas et ce que cela fait.

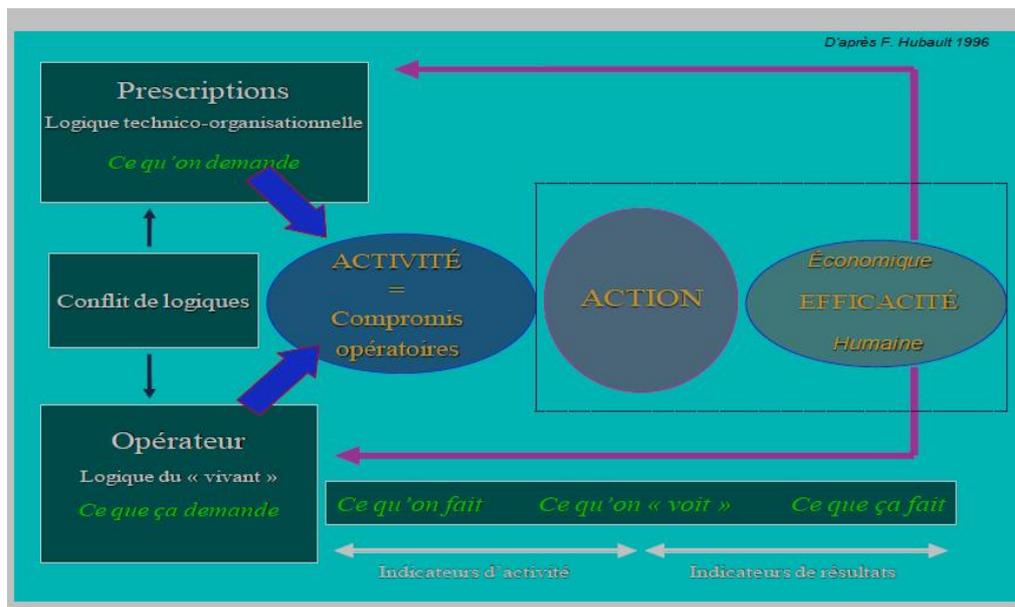


Figure 17 – Schématisation de l'activité et des variables en jeu (Idem, 1996)

Entre action et réaction, les acteurs (ou « opérateurs ») cherchent des « indicateurs » (Saujat, 2010) pour leur activité d'abord et concernant l'Enseignant, pour l'activité de leurs élèves. Ces indicateurs permettraient de continuer d'agir selon le fil de l'activité (tel un « process » selon le langage de l'entreprise ?) mais également pour suivre le fil de résultats obtenus (tel le « produit » selon le langage de l'entreprise ?). L'école, la classe n'est ni une entreprise, ni une

usine ni un commerce, c'est un lieu unique qui prépare à la préparation, prépare à l'improvisation, entre exécution et création pour des mouvements du pouvoir d'agir ou un pouvoir d'agir en mouvements.

### 1.3.1 La question de l' « amélioration » du pouvoir d'agir des acteurs

Le mouvement est ancré dans les fonctionnements individuels et collectifs. Instinct de vie ou de survie, il s'agit d'aller toujours vers une destination, un autre point (B si celui de départ était le point A). Soit progresser, améliorer, ceci donc « entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation » (Flavier, 2016).

« Comment gérer « les oppressions qui sont si terribles car elles empêchent des mouvements... » (Deleuze, 1990) et restaurer ce mouvement là où il se trouve entamé, l'encourager en le sollicitant » (Clot, 2008).

Le « pouvoir » tel qu'il intéresse notre recherche est donc celui des possibles, celui conjugué pour l'Enseignant en « il peut », pour l'élève en « il peut » (quand « il veut » ?) et donc en « ils peuvent » ensemble. Il ne s'agit donc pas de mettre en premier plan, le sens purement stratégique lié aux jeux de dominations. Ce positionnement des possibles confirme la nécessaire transformation de la forme scolaire. Car l'agir existe malgré son manque de visibilité parfois ; sous-entendu la réflexion voire même la « réflexivité » de façon systématique ?

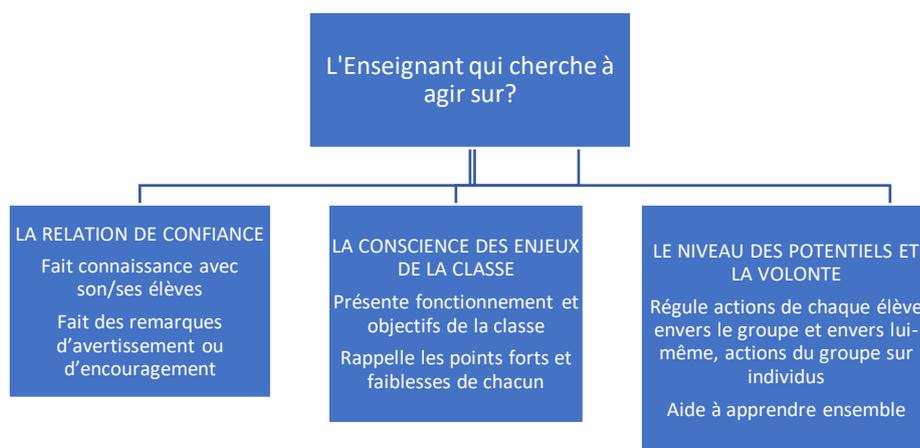


Figure 18 – Aspects de l'action du professeur

L'Enseignant voit, ressent, mesure, cherche sans cesse à capter bien plus que l'attention. Il cherche à « déclencher quelque chose... ». Ce sont ces élans qu'il s'agirait d'investiguer ? Le contexte de groupe, d'activité collective fait de l'Enseignant un point fédérateur à la fois dans le groupe et en dehors du groupe. Ou quand il laisse faire l'élève selon son ressenti face à l'activité, la question d'imposer/contraindre ou bien laisser du temps est à son apogée. Ce que l'Enseignant attend est en lien avec les attendus officiels (dans le sens de « préformés » ?) comme dans certaines activités, des mots-clés sont attendus suite aux demandes du professeur... En didactique, les phases successives vont aider ou ne pas aider à révéler certains états, certaines intentions (comme dans la « phase découverte »...).

La construction de l'outil de lecture réservation est motivée par une participation au développement/accroissement des pouvoirs d'agir interdépendants des acteurs de la classe selon l'émergence d'un « savoir apprendre à améliorer » (« learn to improve ») et tenter de suivre cette ambition d'« accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer » (Bryk, 2017).

Une unification des interprétations des causes et des sources de réserve(s) selon leurs rôles de frein ou d'accélérateur pour l'étape définition est pensée. Une inspiration des autres concepts (tel le travail scolaire ou encore la zone proximale de développement) très proches pour l'étape appropriation est posée par la notion de figures.

Selon la prise en compte et l'interprétation de cette retenue de l'élève par le professionnel, notre analyse pourra recueillir des éléments probants. En effet, cette retenue constatée est directement liée au questionnement du professionnel sur les raisons de cette attitude. Il s'agit donc bien d'une double activité pour l'Enseignant, celle de questionner l'état et l'action de ses élèves et celle de questionner les siens propres ? Et si, du côté de l'élève, la raison envisagée était celle d'éviter le moment du passage à l'action ? Et si la raison envisagée était celle d'éviter la réalisation d'effort(s) ? Ces élèves réservés ne font pas grand-chose ? Se désintéressent-ils de ce que la classe fait et de ce qui est à faire ? Le professionnel se pose souvent, pendant et après les cours, de nombreuses questions de ce type, en termes par exemple, « d'accrochage ou de décrochage » (Flavier & Méard, 2016).

Il arrive que cette retenue soit constatée et interprétée comme pour éviter le moment. Comment l'Enseignant fait-il pour sortir les élèves de leurs réserves ? Les pistes, ici, sont posées selon une perspective de rapprochement de la discipline sportive qui facilite la visibilité des actions de chacun. A travers la notion de « performance » par exemple ? Eviter

de reporter, apprendre à faire face ou accéder à la demande de report, à la formation ou formulation de demande de délai...

Il arrive que cette retenue soit constatée et interprétée comme pour éviter l'action, l'effort ? Quelle suite est donnée si l'Enseignant parvient à faire produire les élèves mais si l'étape pour faire construire devient à nouveau difficile, freinée, voire bloquée ? Les pistes, ici, sont de faire émerger les connaissances et les compétences de chacun et de transmettre la/les méthodes pour garder et améliorer (stocker) – l'idée de « bagage » peut être évoquée rappelant le terme de « métier » d'élève. Tous ces éléments tentent d'être traduits pour éclairer leur reflet de difficultés du côté de l'élève et/ou de difficultés du côté de l'Enseignant.

Notre analyse se fera selon les décisions influençant la force de la sollicitation. Sanctionner d'un zéro serait-il une piste d'action possible dans le sens d'efficace, ayant des effets ? Cet exemple est à valeur très limitée car la perspective de fin du système de notes est imminente, ceci discuté tout au long des années des investigations. Ou changer les modalités de réalisation pour « tendre une perche » serait une autre possibilité d'action tout comme en prévoyant une séance de rattrapage ? Le nombre d'idées est illimité mais deux tendances peuvent, d'ores et déjà, être posées : agir en insistant, c'est-à-dire décider de pousser au maximum ou agir en relâchant la pression, c'est-à-dire décider de laisser ponctuellement plus d'options.

Cela peut se traduire par une décision de pousser. Quels indices seraient à l'appui ? Des efforts peuvent être vus à différentes étapes comme, par exemple, une recherche d'idées, un entraînement et une répétition de gestes, une mise au propre et une présentation avant rendu. Les élèves qui vont trop vite, qui réalisent les tâches le plus vite possible pour « en finir » peuvent être concernés. Le terme scolaire « travail bâclé » est encore souvent trouvé. Les Enseignants décident parfois de « contraindre » jusqu'à que le travail soit réalisé et/ou qu'il soit réalisé comme vu par la classe entière, en classe entière (enseignement et apprentissage de la méthode). D'autres professionnels décident plutôt de préférer un report du moment de réalisation. Comment rendent-ils cela possible et de même valeur ?

Cela peut se traduire par une décision de laisser. Quelles limites sont à anticiper ? Des surprises persistantes, des irrégularités amènent l'Enseignant à se méfier des apparences. L'élève semble parfois faire ou penser à autre chose mais, finalement, a canalisé son attention

et n'a rien perdu du suivi et de l'écoute de l'enseignement, de ce qu'il se passait et la réalisation de la tâche s'avère finalement très correcte. Les indices du « bavardage » ou du regard des élèves (« les autres ») sont souvent mentionnés... Ce positionnement met la responsabilité et l'autonomie des élèves au cœur de la vie et du travail et de l'activité en classe.

### **1.3.2 Le fil de l'Activité pour décomposer réserves et action des acteurs**

« Problématiser, c'est reprendre l'initiative par rapport aux aléas d'une histoire professionnelle » (Crinon, Marin, Riyou & Ricard, 2005). Le travail du chercheur tente ainsi de se mettre au service du métier ? De la formation ? De la connaissance ? Du savoir-faire ? Tous les éléments préliminaires ci-dessus permettent, maintenant, de coordonner les questions professionnelles servant (au sens de nourrir) la recherche :

Dans l'activité de classe, à l'école, s'articulent activité de l'Enseignant, activité de l'élève et activité des élèves.

« L'activité est d'abord un mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet ou une amputation de celui-ci, un mouvement d'alternance fonctionnelle entre sens et efficacité. Le premier, fruit de l'échange, est source d'énergie ; la seconde sortie ou offerte par la technique est source d'économie. » (Clot, 2008).

Alors, comment utiliser ce visible, « activités réalisées » et ce non-visible, « activités suspendues/contrariées/empêchées/contre-activités » de l'élève ? Le défi est de parvenir à répondre à cette question en réunissant discours des professionnels et en tirant des significations des « dits et non-dits » des professionnels eux-mêmes. Les travaux théoriques (stocks de savoir et d'énergie/compensation et surcompensation), et les matériaux sélectionnés (réponses et discours) font avancer le raisonnement selon un effort de déconstruction puis de reconstruction des faits et données analysés.

Sur les questionnements d'ordre professionnel utilisés par le chercheur : Comment cette attitude en retrait, cette retenue dans l'action, cette attente de l'élève pour réfléchir et observer forment les intentions et les façons de faire de l'Enseignant et, inversement, comment les façons de faire de l'Enseignant (gestes professionnels), ses actions et interventions (activité) forment les actions et façons d'agir de l'élève ? Autrement dit, comment, réciproquement, les gestes professionnels tentent d'influer sur ces différentes formes de retenue et de retrait des élèves et comment ces « autres » formes d'action sont perçues et traitées par l'Enseignant ? Il

Il y a confirmation de deux constantes du côté des élèves : les résultats et les comportements des élèves (Projet CECA, Chnane-Davin, Félix & Roubaud, 2011) et ils représentent l'enjeu réel de la réserve puisqu'ils conditionnent l'action pédagogique. Selon les théories de l'apprentissage en point de départ, la réserve remet ensemble les processus et les savoirs en jeu ? Et quelle mise en perspective des différents principes de transmission des connaissances ? Comme selon le cheminement depuis la progression déterminée et la compréhension des situations d'action vers l'interactionnisme, en passant par l'idée de la maïeutique d'accoucher le savoir ? Ou plutôt du côté de la construction des connaissances avec le constructivisme : selon les principes du constructivisme, avant l'apprentissage, l'esprit n'est jamais vierge et les connaissances antérieures peuvent être des freins à l'acquisition de nouvelles connaissances. Les principes dont découlent les mouvements permanents selon Deleuze et Clot, nous permettent de poser les éléments clés de la réflexion sur et selon l'activité.

Et/ou l'assimilation et l'accommodation et la question de l'acculturation ? Question de la culture et les différences entre culture d'oral/culture d'écrit (annexe A1.5, p.15) ?

Amenant à mesurer toute la difficulté d'étudier le sujet de l'activité et son statut (connaissant/agissant/apprenant/enseignant)...

Le cheminement du raisonnement basé sur la/les réserve(s) de l'apprenant et cette évolution, ce passage peut d'abord se schématiser sous formes de briques posant les mots clés de la réflexion. Il s'agira ensuite de retrouver le/les mouvements appropriés/adéquats.



Figure 19 – Enjeux du passage de l'intention (action pensée) à l'action visible (action exprimée)

Les Enseignants peuvent-ils voir faciliter leur lecture et leur compréhension de l'élève et leur action sur lui par un nouveau concept de « réservation » qui mettrait ensemble les deux

formes premières de réserves dégagées (retenue/ressources) et l'intention de l'élève d'agir et ainsi dans le même temps, augmenter leur propre pouvoir d'agir<sup>32</sup>?

Le concept de pouvoir d'agir est d'apparition récente dans le champ de la psychologie du travail et de l'ergonomie (Clot, 1999 ; Rabardel, 1995 ; Clot, Faïta, Fernandez & coll., 2000) ; il est, de ce fait, encore en construction. Pour la clinique de l'activité dont les références centrales sont à la fois dans les théories de l'activité et le champ clinique, le pouvoir d'agir « mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leurs milieux professionnels habituels. » [...] Il « est hétérogène » et « augmente ou diminue en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action. » [...] « Le pouvoir d'agir signe l'efficacité dynamique de l'activité, ses métamorphoses entre sens et efficacité. » (Clot 2008, p. 13). Le développement du pouvoir d'agir correspond « à l'efficacité dynamique du bien faire, ce rayonnement de l'activité à l'opposé de l'activité désabusée. » (*Ibid.* p. 18). Cette approche du pouvoir d'agir des sujets est liée à des méthodologies articulant production de connaissances et transformation des situations<sup>33</sup>. A priori, l'Enseignant parvient à mettre en mouvement le corps et l'esprit de l'élève et ce qui se joue lors du passage de l'intention (action pensée) à l'action (action exprimée, plus visible) est essentiel. Donc, le transfert en sciences de l'éducation de la notion de réserve de l'apprenant étant posé et le passage à l'action des élèves influencés par l'Enseignant étant focalisé, la problématique de recherche guidant méthodologie et analyse peut être, enfin, posée.

### 1.3.3 Affirmation de la problématique

La définition de l'objet de recherche est réalisée plus clairement et de façon plus complète selon la confrontation de deux objets distincts mais connectés, la réserve et le passage à l'action. Cette affirmation permet de formuler la problématique de recherche ainsi :

A quelles conditions la réservation peut-elle devenir une ressource pour le pouvoir d'agir des Enseignants et des élèves ? L'objet d'étude est unique puisqu'il est constitué par un pari : former un nouveau concept de réservation pour parvenir à exploiter l'ambivalence de la situation de classe et des actions de ses acteurs, élèves et Enseignants qui « jouent » sur, travaillent avec la/les réserve(s) de savoir(s) et d'énergie(s). Ce nouveau terme tente ainsi l'association de deux idées antinomiques (négatif/positif), deux notions contraires selon le

---

<sup>32</sup> In <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2006-3-page-87.htm>

<sup>33</sup> In <https://journals.openedition.org/pistes/2808/http://www.moodstep.com/happyview137-yann-le-bosse-le-pouvoir-dagir/http://www.injep.fr/article/lempowerment-pouvoir-par-tous-pouvoir-pour-tous-6082.html>

langage courant et les langages plus particuliers : réserve/réservé comme non-impliqué, inhibé et action/actif comme en mouvement, dynamique. Le projet est donc posé comme passant par l'élaboration d'une grille d'analyse et d'interprétation/de théorisation pour un concept disponible et maniable par la recherche et le métier. Cela supposera, dans un deuxième temps, des pistes d'appropriation, d'application et d'utilisation -au sens ergonomique- voire ergologique ( ?) (Schwartz, 1998). Ceci tend donc à faire du concept non pas seulement une réalisation purement théorique mais bien un concept-outil (Douady, 1984) par et pour la pratique/les pratiques du métier Enseignant et du « métier » élève.

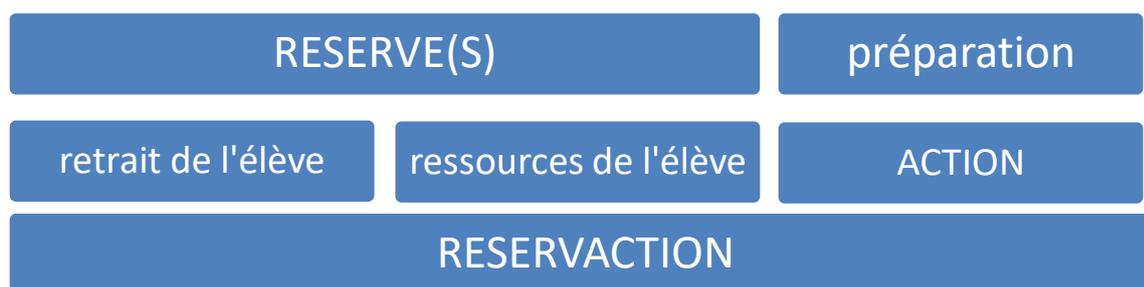


Figure 20 – Eléments de recherche pouvant permettre de passer de l'objet/sujet réserve à l'outil réservation

Sont posées des variables pour répondre à la question des ressources : Ces fameuses ressources parmi lesquelles la réservation se voudrait positionnée comme disponible, utilisable, maniable parce que reflet de toutes les autres ressources mais aussi distincte car issue d'un croisement des matériaux.

Une variable n°1, intitulée « réserve de l'élève » au sens de retenue, amène à constituer un essai de définition, de précision des objets d'études (à l'intérieur de l'activité précédemment détaillée) :

- En ce qui concerne l'objet d'étude : la réserve de l'apprenant en tant que retenue à l'action, en tant qu'objet principal de l'activité de l'Enseignant.
- En ce qui concerne la conceptualisation : un aspect singulier et un aspect pluriel de la notion de réserve mis ensemble pour amener un panel complet de causes ou plutôt des sources de réserve conditionnant le passage à l'action, le mouvement vers le (plus) visible. Il s'agit de mieux voir donc la co construction de ces réserves, l'influence de l'Enseignant sur la sortie de réserve et l'utilisation des ressources toujours en lien avec l'efficacité.

Donc la réserve de l'apprenant dans sa dimension retenue (image plutôt négative à interroger) et dans sa dimension ressources (image plutôt positive à interroger) se voit en tant que reflet

de l'activité de l'élève et reflet de l'activité de l'Enseignant et ces aspects pourront permettre de mieux connaître, mieux comprendre et mieux transformer les situations.

Une variable n°2, intitulée « réserve de l'élève » au sens de ressources, amène à réaliser un ajout et un croisement à la variable n°1: un essai de décomposition, distinction des objets d'études :

- En ce qui concerne le pouvoir d'agir : tous les possibles ouverts, les marges de manœuvre exploitées par les acteurs, compensation pour défense et surcompensation pour défense et création ; préparer (puis improviser ?) le passage à l'action.
- En ce qui concerne l'interaction Elève/Enseignant : la double activité ou action conjointe, interaction dans sa dimension sociale, psycho-sociale, ergonomique.

Des hypothèses de travail pour répondre aux conditions de reconnaissance/validité de l'outil : Ces fameuses conditions permettront de rendre opérationnel cet outil de lecture/de compréhension et de transformation. Elles prennent comme point de départ deux hypothèses guidant les investigations.

L'hypothèse n°1 suppose que l'élève devrait prendre des risques, devrait se lancer à un moment donné pour former apprentissage et développement personnel.

- Ce qui fait réagir : par exemple, l'objectif d'évaluation, de formation ?

Là, l'élève ne peut plus se permettre de « regarder », observer et laisser faire; il devrait lui-même se montrer, passer à l'action, se positionner et réaliser l'objectif ou tout du moins le chemin vers l'objectif.

- Ce qui fait agir : par exemple, l'objectif de préparation, d'entraînement ?

Là l'élève ne peut plus se permettre de « regarder », observer et laisser faire, il devrait lui-même faire l'effort de se montrer, passer à l'action, se positionner et réaliser l'objectif ou tout du moins le chemin vers l'objectif.

L'hypothèse n°2 suppose que l'Enseignant devrait utiliser, exploiter les hésitations, les difficultés des élèves dans le rapport au savoir et le rapport à l'effort pour forger la réalisation partielle ou complète des potentiels.

- Ce qui fait produire : encouragements et renforcements ?

La question des élèves les plus faibles ainsi que les plus forts. Les extrêmes ? Et ceux du milieu, sans effets sur eux ?

- Ce qui fait construire : corrections et reprises ?

Le moment et la façon choisis par l'Enseignant sont délicats et primordiaux en ce qui concerne les effets de l'influence sur le travail des élèves.

L'enquête de terrain se lance donc selon un déploiement de dispositif en plusieurs étapes (voir annexe A2.9 p.30):

- Des questionnaires pour obtenir les déclarations des acteurs cités ;
- Une expérience de débat en classe pour mettre les acteurs au travail sur la question même qui les concerne;
- La constitution d'un corpus de bulletins scolaires et de livrets pour vérifier et approfondir l'émergence de profils d'élèves réservés. Quelle mise en lien est possible avec les niveaux évalués et communiqués ? Quel classement de types d'appréciations et de renforcements apposés par les professeurs peut-on réaliser ?
- Un journal de bord pour aider la prise d'indices et consolider les liens entre objets et sujets s'ouvre, dès ce stade. Pour mieux se positionner aussi, en tant qu'apprenti chercheur, la posture d'intervention/de présence relevant plutôt d'une optique de recherche collaborative que de celle des sciences de l'intervention.
- Et des entretiens semi-directifs amènent enfin un véritable dépassement du niveau déclaratif des différents questionnaires. Ceci par des essais de mise en dialogue des individus, professionnels rencontrés, avec eux-mêmes.

Les références liées aux sciences du langage amènent à faire le parallèle avec les « figures de signification » (Brossard, 2004) pour parvenir à dépasser l'élan de définition ? Et de nombreuses étapes ont été réalisées pour rendre les avancées théoriques opérationnelles (Bronckart, 2001) et tendre à une réelle appropriation.

## 2.METHODOLOGIE DE RECHERCHE PLURIELLE

La présente recherche se situe globalement du côté de l'Etude et non de l'Expérience ; et plus précisément de l'Enquête. Je tente ainsi de me défaire de mes formations initiales de juriste et de journaliste et d'aller vers la démarche scientifique : utilisation des techniques et outils d'enquête tels que le questionnaire et l'entretien. Ma présence et mes interventions n'ont pas cherché -en tous cas pas dans un premier temps- à mettre en place des dispositifs bousculant directement le quotidien de l'activité professionnelle mais bien de recueillir le plus précisément possible les éléments décrivant et définissant la réalité de l'activité quotidienne des acteurs de la classe, Enseignants et élèves (quel « réel de l'activité » ?). En recherche, bien sûr, de perspectives de transformation potentiellement engendrées mais la démarche est détachée, désimpliquée, pour chercher à savoir « la vérité » (s'il en existe une) en modifiant le moins possible le réel<sup>34</sup> .

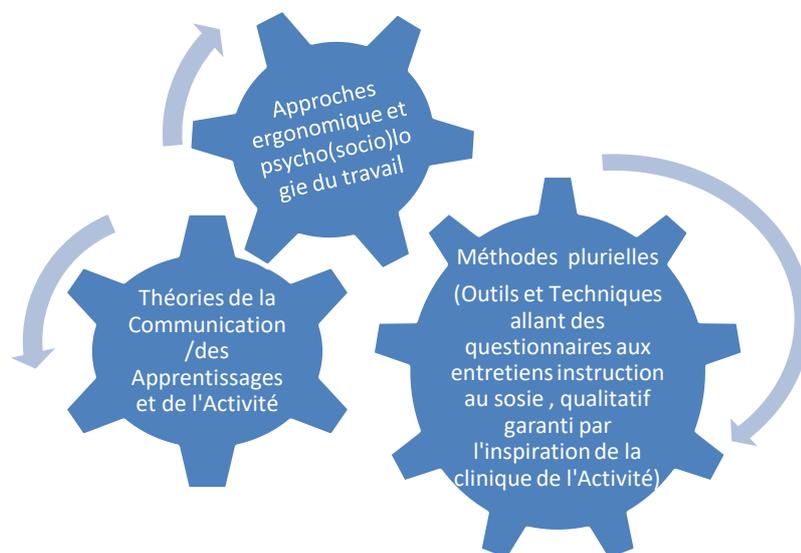


Figure 21 – Cadre de recherche réservation (Grawitz, 2001)

<sup>34</sup> Confirmé in [www.geographie-sociale.com](http://www.geographie-sociale.com).

Une prise de conscience est d'ailleurs rapidement réalisée sur l'objectivité, la distance, l'approche de la vérité, de la réalité par les méthodes dites objectives et très vite, les actions poursuivent un objectif d'évolution vers les méthodes subjectives inspirées de la clinique de l'Activité (Clot, 2001 ; Clot & Faïta, 2000) et les méthodes dites indirectes mettant au clair les objectifs et perspectives de cette recherche : mettre en dialogue les objets et les sujets des situations d'enseignement-apprentissage.

Par quel moyen ? La dialectique (Douady, 1984) entre l'objet « réserve(s) de l'élève » et le concept-outil (Rabardel, 1995) « réservation » à construire selon l'analyse de l'action des acteurs de la classe sur le passage de l'intention à l'action/l'alliance entre intention et action pour mise en contexte et variations selon contextes en action...

## 2.1 Différentes méthodes d'enquête

En 2013, selon les premiers éléments de pré-enquête, est lancé un dispositif de questionnaire double, une version apprenant, destinée aux élèves et une version enseignante, destinée aux Enseignants de ces mêmes élèves. En 2016, une reprise du questionnaire enseignant a lieu au regard du faible effectif de la première version, pour reprendre, compléter, voire approfondir le recueil des pensées des acteurs principaux de la classe. Une nouvelle formule en cinq items est proposée à plus de quarante Enseignants pour trouver des tendances concernant la nouvelle priorité donnée à l'agir et à l'action.

Deuxième partie en 2016, point clé de l'évolution de la démarche; des entretiens sont réalisés auprès de ces mêmes acteurs, non pas que la confiance dans les acteurs ne soit plus, mais s'agissant d'aller plus loin, tenter de dépasser le déclaratif et « créer dans le dialogue les conditions d'émergence » (Clot, 2008, pp.179-200) de tous les éléments dits et moins dits permettant de faire la classe selon le prisme de la réserve, tant dans son aspect singulier que pluriel (détaillés en première partie).

Cette grande inspiration de la clinique de l'Activité précise que « la méthode d'action » est guidée par les objectifs « d'acquisition de connaissances ainsi que la transformation des situations ». Ceci justifié par la fameuse fonction psychologique du travail et le modèle du concept métier avec les quatre instances essentielles : personnelle, interpersonnelle, impersonnelle et transpersonnelle (*Idem*, p. 258).

Partant d'une posture de chercheur en formation et donc prudent, une interview simple ouvre la série de rencontres des professeurs, cherchant, petit à petit, les moyens de mener enfin des entretiens semi-directifs vers une spécialisation, réalisation plus juste d'entretiens dits « instructions au sosie » pour trouver dans les retranchements de ces acteurs/opérateurs de la classe des éléments de plus en plus opérationnels et opérationnalisants tendant à sortir de leur savoir-faire et de leurs pratiques de véritables constituants de ce nouveau concept de réservation. Le principe est de mettre en situation l'interviewé, le professionnel de l'éducation, de former en urgence un sosie (rôle joué par l'apprenti chercheur) qui prendrait la classe à la place de l'Enseignant le lendemain... Cette technique est prise comme « moyen de développement du vécu » (*Idem*, p.180) : « L'expérience vécue n'est pas accessible directement en raison du fait que l'action qu'on exerce sur elle pour y accéder l'affecte en retour. Non pas seulement qu'on (la) regarde à partir de celle qu'on vit. Mais aussi parce que

ce qui a été vécu l'a été après une lutte, un conflit, au point de collision entre plusieurs activités rivales. »

Également, quelques entretiens avec des élèves dits réservés par leurs professeurs (et pas seulement) sont menés en dernière phase, s'appuyant sur les grandes caractéristiques et façons de faire avec tous les jeunes individus d'un groupe, décrites explicitement ou implicitement par les Enseignants. Un journal de bord permet d'obtenir, grâce au suivi d'observations et de rencontres depuis 2013, des confirmations de détails, des constructions d'ensembles d'indices, depuis une vision externe du métier puisque ma posture d'apprenti-chercheur était celle d'un professionnel dans un autre domaine (droit/journalisme) à une vision plus interne puisque j'intègre en 2016 la formation enseignante Master MEEF 2. Cette pluralité de méthodes annoncée suit comme fil conducteur la priorité donnée à/ la focalisation sur l'individu et l'individu en activité. Soit un ensemble de techniques relevant de/étudiant les rapports individuels, via d'abord le support d'un questionnaire écrit à remplir puis la formalité d'un échange en entretien oral à enregistrer ensuite.

Comme déjà évoqué, entre éthique et responsabilité, la réalisation de l'enquête repose sur le soutien confirmé de deux Inspecteurs de l'Education Nationale de deux circonscriptions du Sud de la France et le partenariat plus ou moins formalisé avec des chefs d'établissements du secondaire. D'autres demandes ont été tentées pour former des contacts supplémentaires mais sont restées sans réponses. Des méthodes donc constructives fondées sur le discours et le dialogue des acteurs de la situation de classe (de l'école primaire et du collège, choix appuyé par le socle commun des connaissances et des compétences<sup>35</sup>, mettant en valeur la fluidité et la progressivité des passages successifs en classe supérieure comme détaillé dans la partie ancrage). Dès le début de l'enquête, une prégnance du qualitatif est visée, ceci confirmé par le rapprochement progressif de l'inspiration de la clinique de l'Activité.

Sur l'Agir du chercheur : intervenir, questionner, interroger, observer, étudier, collecter/recueillir/réunir/anonymer, s'entretenir, mettre en situation, relancer ; puis saisir les données, les traiter et les analyser...selon donc un schéma récurrent : élaboration de dispositif/de l'outil d'enquête, passation et résultats.

---

<sup>35</sup> Selon le décret du 31 mars 2015/JO 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015 déjà cité.

### 2.1.1 Des questionnaires...

Cette technique est utilisée pour identifier l'objet « réserve de l'apprenant ».

Selon un système déclaratif, il y a vérification des hypothèses sous forme de relations éventuelles entre plusieurs variables (de définition, de vécu et d'observation par exemples) et cet élan forge la formulation des questions du formulaire. La population enquêtée reste celle de l'école du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en zone ordinaire mais aussi REP et REP+, valeurs relatives et absolues à estimer. Les protocoles de passation sont détaillés et synthétisés sous forme de tableau (annexe A2.9, p.30).

Les questions sont non-ambiguës, les formulations tentent une absence complète de suggestions, un ordre soigné, une idée, une question, absence de termes empreints d'affects (?), une typologie des questions, un pré-contrôle du questionnaire, une régulation, une analyse de contenu, une application des tests statistiques appropriés, si la demande de cent rendus est posée, c'est dans l'objectif net, réel de trente, réalisé. Un ton et des termes directifs sont présents selon l'idée que l'individu ne parle pas devant l'autre, les autres. Tous ces principes tentent d'être appliqués au mieux.

Le questionnaire permet une approche concrète des pensées des élèves et des Enseignants sur ce qu'il se passe en classe et comment cela se passe ; transmission et mode d'acquisition des savoirs. Il croise les dimensions qualitative et quantitative et les effectifs minimums ont été visés (au moins cent, soient environ cinq classes par établissement contacté). Si la difficulté semblait se présenter lors de la mise en œuvre d'apprenants très jeunes, à partir du Cours Élémentaire (maîtrise de la lecture comme pré-requis à la réussite de réalisation des questionnaires), les réponses ont pourtant pu surprendre par leur qualité et parfois même leur précision et l'implication engendrée.

La maîtrise des bases de la lecture a été confirmée comme condition de réussite de remplissage des items et la compréhension des questions. La population de l'enquête est celle correspondant à l'autorisation de l'IEN de la circonscription concernée (Sud-Est de la France) et selon le système des réseaux écoles-collèges des zones des villes sélectionnées, zones ordinaires/REP et REP+ confondues.

L'idée du questionnaire était présente dès l'étape de pré-enquête avec la question préliminaire côté apprenant : « pour toi qu'est-ce qu'un élève réservé ? Penses-tu l'être ou pas ? ». Les réponses étaient à justifier. Et du côté Enseignant : « Que pensez-vous ? » et « Pensez-vous

que cela freine ou facilite ? » étaient les formulations réalisées. Cet axe premier interrogeant ce que peut entendre le terme de réserve relève d'un essai de définition dans les champs de l'école et de l'enseignement-apprentissage. Ici, les libellés des questions sont choisis selon une alternance attitude/opinion/motivation.

Pour guider l'élaboration des questions, l'objectif principal était de savoir quels sont les fondements concrets pour mesurer et apprécier la réserve des apprenants ainsi que sa gestion par les Enseignants ? Que mettent les acteurs de la classe et de l'école derrière la notion d' « élève réservé » ? Font-ils le lien avec les axes soulevés par les références théoriques classées selon les dimensions de la définition hypothétique de la réserve de l'apprenant et l'objectif de mieux comprendre ?

Le questionnaire version apprenant est élaboré selon les thèmes dégagés en pré-enquête. Le choix est fait du format papier pour un contact physique entre l'enquêté et son formulaire qu'il cherchera à remplir soigneusement comme pour le personnaliser car l'anonymat est bien annoncé avant même la remise du document en classe. Les réponses aux questions plutôt fermées sont annoncées comme essentielles pour une valeur de l'enquête et évitent ainsi de laisser des champs non remplis. Seul l'avis de chacun compte et le professeur et moi-même restons présents seulement dans le cas d'un blocage ou de la nécessité d'un éclairage. L'intervention de l'enquêteur est ainsi quasi inexistante misant sur la force du formulaire de questions bien préparées.

La première ligne du tableau a permis de reprendre, voire dépasser le premier axe de définition tiré du dictionnaire : « Fait de garder des choses de côté ». La deuxième ligne, celui exploité : « Discret, à part, de côté ». Quant à la troisième ligne, celui concernant un « ensemble de doutes, circonspection ou désapprobation ».

<b>Directions à prendre pour l'enquête Elèves</b>			
	<b>DEFINITION RESERVE DE L'APPRENANT</b>	<b>APPRENTISSAGES</b>	<b>DEVELOPPEMENT PERSONNEL</b>
Réserve selon l'angle du rapport au	<b>1)</b> Pour toi, être réservé, c'est garder des choses de côté ? <b>2)</b> Penses-tu être un élève réservé ? <b>3)</b> Pourquoi penses-tu l'être ou ne pas l'être ?	<b>5)</b> Dans ton travail, penses-tu que c'est bien ou que ce n'est pas bien d'être réservé ? <b>6)</b> Qu'est-ce qui facilite ton travail et te rend plus	<b>4)</b> As-tu envie de sortir de ta réserve ?

savoir		<p>fort que d'habitude ?</p> <p><b>7)</b> Comment sais-tu que tu es dans l'effort maximum en classe, que tu suis parfaitement ?</p>	
Réserve selon l'angle de la personnalité	<p><b>1)</b> Pour toi, être réservé, c'est être discret ?</p> <p><b>2)</b> Penses-tu être un élève réservé ?</p> <p><b>3)</b> Pourquoi penses-tu l'être ou ne pas l'être ?</p>	<p><b>8)</b> Préfères-tu être interrogé immédiatement après la leçon ou plutôt le lendemain ?</p>	<p><b>4)</b> As-tu envie de sortir de ta réserve ?</p> <p><b>11)</b> Attends-tu du professeur qu'il te laisse du temps ou qu'il t'oblige régulièrement à aller au-delà de tes efforts habituels ?</p> <p><b>12)</b> Pour toi le plus constructif est d'observer faire les autres ou de tenter toi-même de faire ce qui est demandé ?</p> <p><b>13)</b> Quel est ton livre et/ou ton film préféré</p> <p><b>14)</b> Par rapport à quoi (histoire/personnages/lieu) ? <b>15 à 20)</b> Quel meilleur et moins bon souvenir de classe et pourquoi ?</p>
Réserve selon l'angle de la motivation et réactivité	<p><b>1)</b> Pour toi, être réservé, c'est réduire au minimum ses efforts ?</p> <p><b>2)</b> Penses-tu être un élève réservé ?</p> <p><b>3)</b> Pourquoi penses-tu l'être ou ne pas l'être ?</p>	<p><b>7)</b> Comment sais-tu que tu es dans l'effort maximum en classe, que tu suis parfaitement ?</p>	<p><b>4)</b> As-tu envie de sortir de ta réserve ?</p> <p><b>9)</b> Comment sais-tu qu'une activité te plaît, t'apporte beaucoup, te motive ?</p> <p><b>10)</b> Qu'est-ce qui te fait réagir le plus souvent, te touche tellement que tu ne peux pas t'empêcher de répondre, de t'exprimer ?</p>

Tableau n°15 : Tableau des questions élèves classées par dimensions pratiques et théoriques vers élaboration du questionnaire

La présence ou non du chercheur pour la passation du questionnaire apprenant est à noter, selon une autorisation de l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) pour le primaire et celle du Principal pour le collège.

Un effectif de 573 a pu être atteint, sur trois écoles et deux collèges d'une circonscription du sud de la France, depuis le cours préparatoire jusqu'à la troisième. Les classes limites (cours préparatoire et troisième) sont les moins nombreuses et présentent le moins de compréhension et d'implication à la présentation du questionnaire. Les classes les plus parlantes et représentées sont les cours moyens et les sixièmes et cinquièmes. Cette présence est aussi liée aussi à l'énergie développée par les Enseignants lors de la mise en œuvre de l'exercice. Les idées générales sorties du dictionnaire et de l'observation de la classe sur la notion de réserve sont expliquées aux élèves. Il est répété que l'intérêt est porté sur ce qu'ils pensent et qu'il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Vingt questions (annexe B1.1, p.35), soient quatorze questions fermées et quatre ouvertes, ont repris la recherche sur la définition de la réserve de l'apprenant puis de ses effets ou non-effets sur le travail scolaire et le développement personnel de l'élève. L'expérience de passation du questionnaire semble avoir laissé certains élèves sur leur réserve (pas de volonté de questionner leur méthode de travail ainsi que les voies du développement personnel) ; mais la plupart s'en sont sortis avec beaucoup de questions très pertinentes, un remplissage des items appliqué, traduisant un effort de justesse dans leurs propos et la recherche de compréhension fine du sujet à juxtaposer à leur parcours, chacun à son niveau. Les réponses ont été saisies par l'intermédiaire du logiciel Sphinx et des tendances plutôt fortes en ont résulté selon un tableau de bord classique. Les résultats présentent 573 observations de réponses et l'échantillon total « apprenants » est donc confirmé comme « significatif ».

Le terrain d'enquête est donc défini par dix établissements scolaires d'une circonscription du sud de la France ; huit à dix classes par établissement et huit à dix professeurs par établissement.

Objectifs : 1000 élèves et 100 Enseignants
Résultats et données : 573 réponses au questionnaire version élèves et 16 réponses au questionnaire version enseignants.

Tableau n°16 : Résumé des objectifs des questionnaires

Les résultats du questionnaire apprenant sont saisis et analysés via le logiciel LE SPHINX<sup>36</sup>, IQ2 version quali 2018 (voir le visuel en annexe B1.2, p.38).

Les restitutions, grâce au logiciel d'analyse automatique, peuvent prendre des nuances variées (voir note méthodologique du logiciel). Des fondements méthodologiques de ce type d'analyse lexicale et sémantique tels que la lemmatisation, l'analyse sémantique et selon un thésaurus, une ontologie et un réseau sémantique programmé. L'appui est fait sur la méthode dite Reinert<sup>37</sup>. Objectivité ? Les tendances sont bien significatives, surtout du côté des apprenants ; mais basées sur du déclaratif.

Voici une présentation des résultats complets puis des extraits pour exemples de focalisation et de pistes d'approfondissement.

Les résultats d'enquête permettent de poser les premiers axes de définition de la réserve, basés sur le questionnaire apprenant évoqué et rempli par plus de cinq cents élèves d'environ dix établissements scolaires, premier et second degré d'une circonscription du sud de la France : Pour plus de 64% des élèves, être réservé, c'est avoir de la retenue, être discret, à part, de côté. Et un peu plus de 57% n'estiment pas être réservés en classe. Ils l'expliquent pour la plupart par la notion de timidité et le fait de la prise de parole en classe qui leur paraît suffisante. Pourtant, 18% avouent avoir déjà eu envie de sortir de leur réserve (sous-entendu que, même non-réservé selon la dimension personnalité, une retenue de parole ou d'action peut être ressentie selon les circonstances). 52,2% affirme même que la réserve est bénéfique puisqu'elle permet d'observer et de réfléchir. C'est la matière, la discipline enseignée qui semble les rendre le plus à l'aise à certains moments plutôt qu'à d'autres, selon 47,8%. L'effort maximum pour 67% par l'écoute, 54,5% préférant passer l'étape de l'évaluation après un laps de temps plutôt qu'immédiatement après la leçon. C'est la curiosité, avec 53,2%, qui l'emporte légèrement sur la concentration dans la production d'effort. L'injustice, avec 49,6% crée plus de réactions qu'une question ou qu'une activité, même si le terme a suscité plusieurs demandes d'explication et de précision. Quant au travail et à l'effort de compréhension, 77,1% des élèves préfèrent quand le professeur leur laisse du temps pour parvenir à l'objectif fixé. Et ils affirment clairement vouloir faire par eux-mêmes, expérimenter sans véritable peur de l'erreur à l'école, à 80,06%. Les films sont plus cités que les livres avec une histoire qui marque plus à 50,3% que les personnages et les lieux. Les

---

<sup>36</sup> Site <http://www.lesphinx-developpement.fr/>

<sup>37</sup>Inspiration annoncée dans la note méthodologique de Sphinx comme relevant de la méthodologie ALCESTE (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un Texte) mise au point par M. Reinert en application des travaux de J.P Benzecri.

dernières questions, rappelant les bons et les moins bons souvenirs en classe et à l'école, sont les plus délaissées présentant bon nombre de difficultés à renseigner (terme de souvenir et de lien avec la sortie de réserve) ; pourtant la plupart des réponses donnent des dispositifs inhabituels mis en œuvre pour la classe (sorties, événements) et des moqueries et autres confrontations irrespectueuses comme faits marquants et déplaisants (mal vécus, impact amplifié et bouleversement remarqué). Les meilleurs souvenirs semblent s'être déroulés dans des conditions et un contexte différent de l'habitude, les surprenant sur eux-mêmes et sur la façon d'être et de faire (voyages organisés, classes vertes...).

Des extraits (voir tableau de bord complet des résultats en annexe B1.3, p.39) sont sélectionnés selon un focus sur l'activité. Cette sélection d'extraits permet de voir l'importance de cette pratique/activité de classe en classe : sortir de sa réserve dans le sens de passer à l'action (visible).

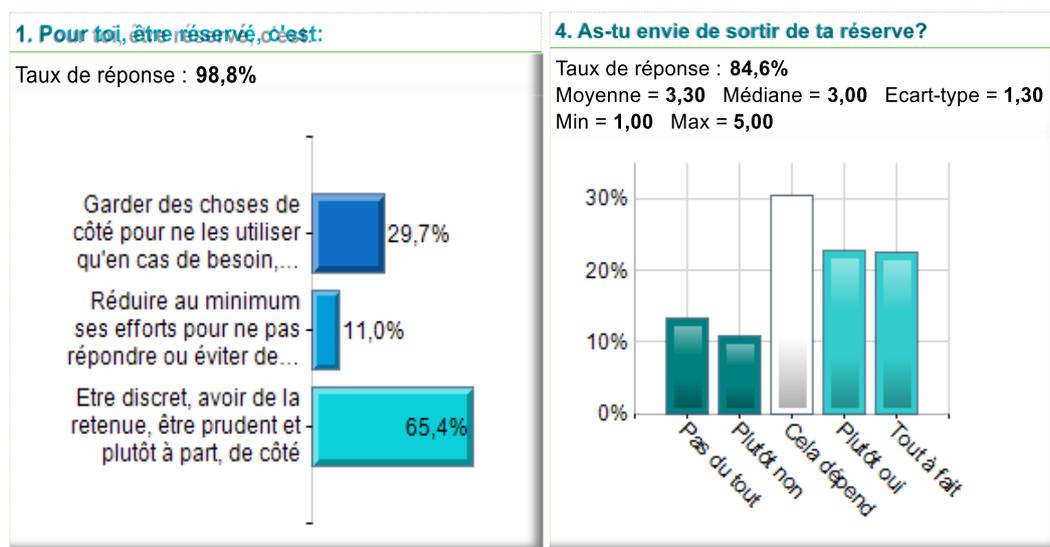


Figure 22 – Tableau de bord Le Sphinx selon réponses élèves, questions 1 et 4

Piste 1 d'analyse : Pourquoi cette retenue et cette prudence de la part de l'élève ? Par rapport à des risques ? Lesquels ?

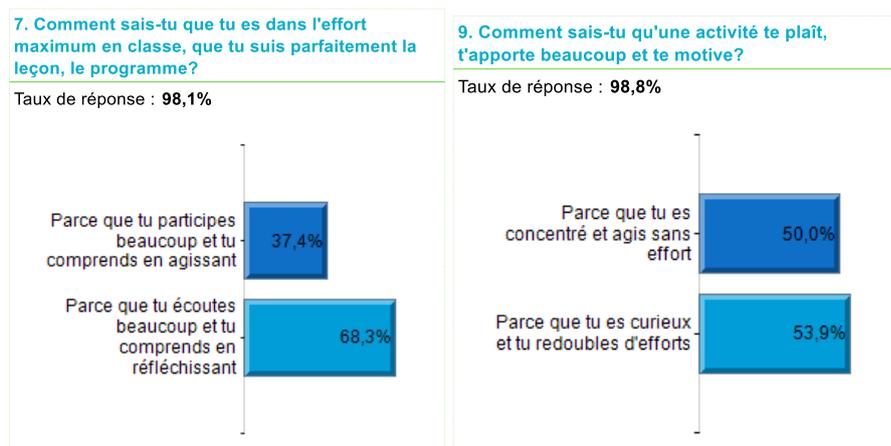
Piste 2 d'analyse : qu'est-ce qui est gardé de côté ? Quelles sont ces choses stockées ? Et quels sont ces cas où l'élève va effectivement utiliser ces choses mises de côté, stockées ?

Piste 3 d'analyse : La volonté de l'élève de sortir de sa réserve dépend de quoi ?

Vers une hypothèse d'interprétation selon laquelle les élèves qui n'ont pas du tout, ou, ont peu envie de sortir de leur réserve représenteraient un problème, une difficulté pour l'Enseignant ? Et donc serait « difficile » à gérer par le métier ?

Un essai de tri croisé est réalisé pour établir une corrélation plus approfondie par croisement de questions et de réponses primordiales (annexe B1.4, p.43).

Ci-dessous le croisement le plus parlant :



Quel Khi2 ?

Comment sais-tu que tu es dans l'effort, Comment sais-tu qu'une activité te plaît

	Non réponse	Parce que tu participes beaucoup et tu comprends en agissant	Parce que tu écoutes beaucoup et tu comprends en réfléchissant	Total
Non réponse	2	1	4	7
Parce que tu es concentré et agis sans effort	5	112	185	302
Parce que tu es curieux et tu redoubles d'efforts	5	110	211	326
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>223</b>	<b>400</b>	<b>635</b>

$p = <0,01$  ;  $\text{Khi2} = 28,39$  ;  $\text{ddl} = 4$  (TS)

La relation est très significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.



Figure 23 – Tri croisé pour la piste d'analyse « les élèves qui n'ont pas envie de sortir de R comme difficulté/problème pour l'Enseignant ? »

Selon le test Ki-deux ou Chi carré permettant analyse comparative ou inférentielle, les deux groupes (ou deux mesures) ici sont la conscience de l'effort et le goût pour l'activité... Cette

dernière variable comme dépendante et qualitative. La comparaison des fréquences de ces deux mesures permet d'inférer une relation ici dite « significative ».

Avant ce test, les deux hypothèses statistiques étaient les suivantes : H0 : il n'y aurait pas de différence entre les fréquences, les proportions des deux groupes, soit groupe 1 égal à groupe 2; H1 (hypothèse alternative): il existerait une différence entre les fréquences des deux groupes qui serait explicable (non due au hasard). La conscience ou non conscience de l'effort dépendrait du goût pour l'activité. Donc le goût pour l'activité serait la cause de la conscience de l'effort ou sa conséquence...

La valeur de p est bien inférieure à 0,05. L'hypothèse nulle est donc rejetée. Il y a bien une différence significative entre les deux groupes et donc une relation de cause à effet conséquente.

Le questionnaire version Enseignant est ensuite déployé. Le parallélisme des interrogations est recherché même si la conscience du caractère incomparable des statuts élève/Enseignant est présente. En effet, le jeune élève est un individu en construction de repères. Naïveté ou mimétisme seront peut-être des biais bien existants. Quant aux professionnels de l'éducation interrogés, ils seront, quant à eux, pleins de certitudes acquises au long des expériences et des représentations des environnements peut-être là (trop ?) formés.

Le questionnaire permet une approche concrète des pensées des Enseignants également sur ce qu'il se passe en classe et comment cela se passe, ainsi que la transmission et les modes d'acquisition des savoirs. Il croise les dimensions quantitative et qualitative avec l'effectif minimum de cinquante, visé.

Directions à prendre pour l'enquête Enseignants			
	DEFINITION RESERVE DE L'APPRENANT	REGARD SUR LES APPRENTISSAGES	REGARD SUR LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL
Réserve selon l'angle du rapport au savoir	<b>1)</b> Pour vous, un élève réservé, c'est un élève qui garde des choses de côté ? <b>2)</b> Vous faites-vous un devoir de sortir l'élève de sa réserve ?	<b>3)</b> Dans leur apprentissage, pensez-vous que c'est positif (bénéfique) ou négatif (dangereux) d'être réservé ? <b>5)</b> Quelles attitudes sont les plus fréquentes chez les élèves face à un apprentissage classique exposé au tableau ou par photocopie ? <b>9)</b> Comment vous assurez-vous que tous les élèves sont concentrés sur l'apprentissage ? <b>17)</b> Faites-vous un lien fort ou faible, entre la réserve dans le travail et le comportement de l'élève et l'apparition d'élèves dits en difficulté ou décrocheurs ?	<b>3)</b> Dans leur développement personnel, pensez-vous que c'est positif (bénéfique) ou négatif (dangereux) d'être réservé ? <b>10)</b> Comment parvenez-vous à leur faire prendre des risques et leur donner goût à l'essai ? <b>12)</b> Pour vous, est-il possible et pertinent d'enseigner le principe de repousser ses limites de réflexion et d'action, de s'affranchir de la conformité ?
Réserve selon l'angle de la personn alité	<b>1)</b> Pour vous, un élève réservé, c'est un élève qui est discret ? <b>2)</b> Vous faites-vous un devoir de sortir l'élève de sa réserve ?	<b>14)15)16)</b> Avez-vous déjà été étonné par le travail fourni par un élève qui vous donnait l'apparence de n'avoir ni suivi ni compris ? Et le contraire, d'avoir bien suivi et bien compris ?	<b>7)</b> Comment gérez-vous dans le plus grand nombre les différentes attitudes et personnalités en classe ?
Réserve selon l'angle de la motivat ion et réactivit é	<b>1)</b> Pour vous, un élève réservé, c'est un élève qui réduit ses efforts au minimum ? <b>2)</b> Vous faites-vous un devoir de sortir l'élève de sa réserve ?	<b>4)</b> Qu'est-ce qui souvent, vous montre l'élève, plus fort, plus solide, plus motivé ? <b>6)</b> Quelles méthodes ou démarches vous permettent de susciter actions et réactions inhabituelles chez les élèves ?	<b>8)</b> Quels autres moyens vous permettent de sortir l'élève de son attitude habituelle ? <b>11)</b> Qu'est-ce qui surprend souvent le plus les élèves, les fait réagir ? <b>13)</b> A quels sujets les apprenants semblent-ils les plus sensibles et provoquent bon

			nombre d'expressions ? <b>16)</b> Mise en situation par annonce classe nouvelle activité.
--	--	--	--

Tableau n°17: Questions concernant les Enseignants classées selon les dimensions pratiques et théoriques vers élaboration du questionnaire

Le formulaire est directement glissé dans le casier des professeurs avec une date butoir pour le remettre et le faire récupérer...

Cette étape qui semblait la plus aisée se révélait la plus faible puisque sur soixante questionnaires remis, seulement seize ont pu être traités. Si l'effectif minimum de trente n'a pas été atteint, les questionnaires collectés donnent quelques tendances. Les professeurs sollicités dans la démarche étaient ceux des classes interrogées. Ils se retrouvaient parfois eux-mêmes étonnés des réactions et ont mis de côté leur doute sur l'intérêt de la question qui venait un peu rompre la course du temps et des programmes habituels à accomplir. Dix-neuf questions (Annexe B1.5, p.44) permettent d'appréhender leur vision à la fois globale et particulière de l'élève réservé ou réserve de l'apprenant (extrait de saisie des données en annexe B1.6, p.47). Pour eux, et ceci confirme les résultats de pré-enquête, il y a bien des élèves réservés mais ils peuvent être bons élèves, moyens ou faibles et ils s'attachent à les solliciter de temps en temps. Ce constat, s'il reste inchangé après analyse des résultats par Sphinx limitera la portée des éléments réunis pour définir les propriétés et les effets de la réserve de l'apprenant. Par contre, si ces éléments se retrouvent même indirectement dans leurs réponses, cela peut donner une dimension inconsciente mais bien présente de la gestion de la réserve et de ses enjeux pour aller plus loin dans les perspectives d'analyse des voies d'enseignement.

La question de l'objectivité se pose dès ce stade. Les tendances sont moins significatives du côté des Enseignants et toujours basées sur du déclaratif.

Les restitutions, grâce au logiciel d'analyse automatique, peuvent prendre des nuances variées (voir note méthodologique du logiciel). Des fondements méthodologiques de ce type d'analyse lexicale et sémantique tels que la lemmatisation, l'analyse sémantique et selon un thésaurus, une ontologie et un réseau sémantique programmé. L'appui est fait sur la méthode R.

Les résultats d'enquête de 2013 (premiers axes de définition de la réserve basés sur le questionnaire enseignant évoqué et rempli par seize enseignants d'environ dix établissements scolaires, premier et second degré d'une circonscription du sud de la France) : les résultats sont résumés ainsi :

Pour 37,5% des Enseignants, être réservé, c'est aussi l'individu discret qui a de la retenue. Et 31,3% ajoutent sur cette dimension personnalité par quelques détails de leur expérience de la classe (voir tableau n°18 p.102).

Ils sont 50% à se faire un devoir de faire sortir « assez souvent » de cette retenue (qu'elle soit expliquée par la personnalité, le rapport au savoir ou l'envie d'agir et réagir) avec 7% qui le font « très souvent » ; contre 43% qui le font aussi, mais seulement « occasionnellement ». Ceci, même si la plupart, soient 52,5%, pense la réserve plus bénéfique que dangereuse de par l'observation et la réflexion qu'elle engendre<sup>38</sup>. La moitié des Enseignants répondent que la matière et la discipline semblent bien montrer l'élève plus fort que d'habitude mais la disposition et l'organisation de la classe, ou de l'activité, prend une seconde place significative aussi (43,8%).

Ceci confirmé par une attitude récurrente passive silencieuse (50%) ou active hasardeuse (31%), des élèves face à un enseignement transmissif classique.

La démarche scientifique et la réalisation d'expériences est la voie la plus choisie et reconnue efficace par les professionnels de l'éducation, selon 32% lié à une variation dans l'organisation de la classe. « Groupe » selon 20%, « Parole » selon 12,5% et « Respect » selon 12,5%, sont les thèmes leur permettant de gérer dimension individuelle et dimension collective. « Humour » selon 20%, « Valorisation » selon 12,5% et « Accompagnement » selon 6,5%, sont les autres idées principales leur permettant de tirer les élèves, ensemble, vers la progression.

La difficulté (Terme « difficile » cité par 12,5%) pour mesurer l'effort du groupe et de ses membres, savoir où chacun en est dans l'apprentissage, est certaine à chaque instant ; l'Enseignant se fiant essentiellement à son observation des attitudes (25%). Et un vrai travail sur l'« erreur » permet de donner goût à l'essai selon environ 42%. Les phénomènes d'échec (6,3%) et de réussite (12,5%) semblent le plus toucher les élèves appelant bon nombre de réactions. Les enseignants confirment comme utile, à 75%, mais difficile, à 68,8%, de pousser l'élève au-delà de ses limites habituelles, de faire prendre conscience de l'importance de s'affranchir de la conformité.

---

<sup>38</sup> Reprise de cet axe thématique en fin d'analyse vers interprétation.

Les sujets de la vie personnelle, familiale et des nouvelles technologies semblent emporter en classe le plus de réactions et d'envie d'expression à 56% et à 43% respectivement.

Quant à l'apparence concentrée ou non de l'élève, celle-ci a souvent trompé l'Enseignant, dans 93% des cas, étonné de certains résultats finalement mesurés. Une grande majorité d'Enseignants (68,8%) ne voit qu'un lien faible entre la réserve des apprenants et l'apparition d'élèves en difficulté tandis qu'un petit tiers évoque la réalité de ce lien<sup>39</sup>.

Et la dernière question qui proposait une petite observation de réactions en classe n'a été renseignée qu'au tiers. Ceux qui l'ont réalisée, qui ont proposé une activité complètement inhabituelle en classe (la danse), ont enregistré un grand nombre d'élèves répondant qu'ils n'en avaient pas envie.

---

<sup>39</sup> Reprise de cet axe thématique en fin d'analyse vers interprétation.

La sélection d'extraits suivante permet de voir l'importance de cette pratique/activité de classe en classe : sortir de sa réserve dans le sens de passer à l'action (visible). Le tableau de bord complet est disponible en annexe B1.7, p.48.

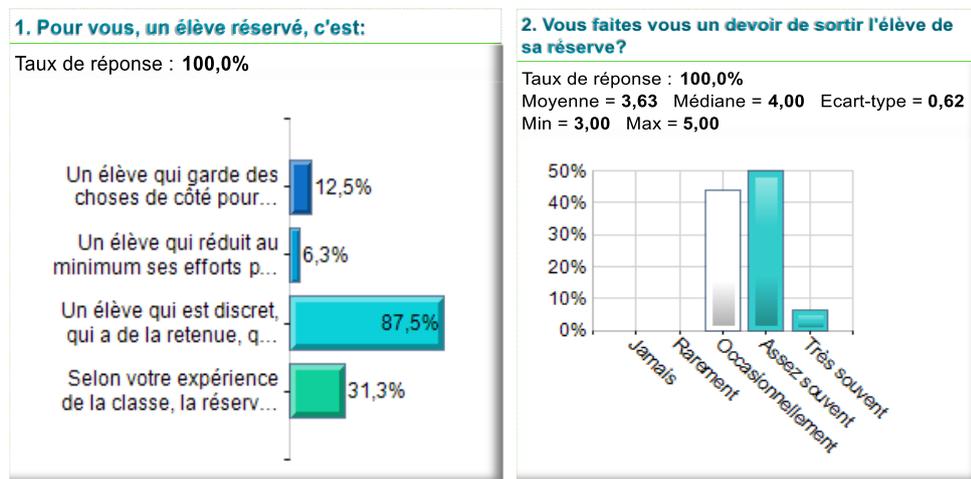


Figure 24 – Tableau de bord Le Sphinx selon les réponses Enseignants, questions 1 et 2

Piste 1 d'analyse : Pourquoi cette retenue et cette prudence ? Par rapport à des risques ? Lesquels ? Un ressenti de cette discrétion plus forte que celle des élèves ? Appréciée dans un certain sens (agréable en classe ? Facilite la gestion de la classe ?)

Piste 2 d'analyse : Expression libre selon appel à l'expérience professionnelle, détails possibles à reprendre puisque que sur 16 déclarations, 8 précisions :

<p>« Selon votre expérience de la classe, la réserve de l'apprenant signifie plutôt.../Dans leur A/DP, pensez-vous que c'est positif (bénéfique) d'être réservé ou négatif (dangereux) ? »</p>	<p>Professeurs élémentaire</p>	<p>en Professeurs en collège</p>
<p>Déclaration témoin (première) : Mme A ? Qui est discret, manque un peu de confiance, préfère être en retrait pour observer. Il faut savoir l'être selon la situation, trouver un juste milieu.</p>	<p>C'est bénéfique car la réserve favorise l'observation et la réflexion mais le côté négatif est que la réserve ne permet pas à l'élève de montrer à l'enseignant l'étendue de ses potentialités et de ses</p>	<p>Cela dépend des élèves.</p>

	connaissances.	
	Cela peut signifier un manque de confiance (social, apprentissages...)	Cela dépend des élèves.
	Manque de confiance en lui.	Un élève qui manque de confiance en soi. Le danger est de ne pas se faire apprécier à sa juste valeur.
	Un manque de confiance ou d'intérêt. Variable en fonction de l'élève.	Un élève qui ne veut pas se mettre en avant, se faire remarquer mais qui intervient au moment voulu pour des réponses pertinentes.

Tableau n°18 : Reprise des détails de l'axe thématique, réserve(s) entre bénéfices et dangers

Piste 3 d'analyse : qu'est-ce qui est gardé de côté ? Quelles sont ces choses stockées ? Et quels sont ces cas où l'élève va effectivement les utiliser ?

Piste 4 d'analyse : Aucun professeur ne le fait « jamais ». Aucun professeur ne le fait que « rarement ». Tous le font : une grande partie « occasionnellement », alors à quelles occasions ? Une très grande partie le fait « assez souvent », quand et comment ? Et une petite part le fait « très souvent », quand et comment ?

Piste d'interprétation : Faire sortir les élèves de leur réserve très souvent reste difficile à réaliser et/ou inutile/inefficace ? Comment différencier cette partie de l'activité enseignante selon le rythme « occasionnellement » et celui « assez souvent » ? Existe-t-il des particularités objectives et/ou subjectives chez ceux qui décident/parviennent à le faire très souvent ?

Il est décidé de ne pas procéder à un croisement des résultats (tris croisés) ni calcul de  $\chi^2$  au regard du faible effectif mais un projet de reprise du questionnaire enseignant est lancé.

Tous les niveaux de réponses sont confrontés entre eux pour permettre d'aller vers d'autres méthodes. En tant que pratique et/ou activité de classe : Faire sortir les élèves de leur réserve s'avère très souvent difficile à réaliser et/ou inutile/inefficace ? A cette question est reposé le

point de variabilité : « cela dépend ». En effet, les professionnels reconnaissent presque de façon unanime l'importance des actions « observation », « réflexion » et « intervention pertinente ». Et d'un autre côté, le caractère plus ennuyeux ou inquiétant de l'absence de « démonstration », des potentialités, des connaissances disponibles avec le danger d'une appréciation bien inférieure au niveau réel. Ceci souvent expliqué par un « manque » de confiance ou d'intérêt.

- Car celui qui est discret, a de la retenue, est un peu à part... arrive parfois à rompre les apparences, fournir de belles surprises... D'ailleurs, la plupart d'entre eux préfèrent faire par eux-mêmes, ce qui sous-entendrait que même ceux qui ne font pas de façon visible, le font quand même ?

- Car celui qui garde des choses de côté les garde pour certains événements, lesquels ? Comment faire pour que l'Enseignant, même discrètement, joue un rôle dans la décision de l'élève d'utiliser toutes ou plus de ses ressources ?

Comment différencier cette partie de l'activité enseignante selon le rythme « occasionnellement » ?

- Car la notion de respect du rythme et de l'individu est évoquée à plusieurs reprises. Un rythme est bien posé par le professionnel, l'adulte mais souvent selon, en fonction du rythme, des rythmes des élèves. Ceux-ci sont donc parfois synchrones et le plus souvent, décalés.

Et celui « assez souvent » ? Existe-t-il des particularités objectives et/ou subjectives chez ceux qui décident/parviennent à le faire très souvent ?

	Définition Réserve de l'apprenant		La réserve face aux apprentissages		La réserve face au développement personnel	
Réponses	Elèves	Ens.	Elèves	Ens.	Elèves	Ens.
<b>Dimension Rapport aux savoirs</b>	<b>Q. 1/2/3</b> <u>29,3%</u> l'élève réservé est celui qui garde des choses de côté. <u>57,2%</u> de non réservés...	<b>Q.1/2</b> <u>12,5%</u> l'élève réservé est celui qui garde des choses de côté... <u>50%</u> oui assez souvent...	<b>Q.5/6/7</b> <u>52,2%</u> bien d'être R car peux observer et réfléchir <u>45,7%</u> pas bien car n'ose jamais répondre, empêche... <u>47,8%</u> Matière facilite... <u>67%</u> effort par écoute...	<b>Q.3/5/9/17</b> <u>62,5%</u> disent bénéfique contre <u>37,5%</u> ... <u>81,3%</u> Attente ... <u>25%</u> Observation... <u>12,5%</u> contre <u>68,5%</u> sur lien...	<b>Q.4</b> <u>18%</u> Envie d'en sortir... <u>26%</u> Dépend... <u>12%</u> Pas envie d'en sortir...	<b>Q.3/10/12</b> <u>43%</u> bénéfique... <u>6,3%</u> droit à l'erreur et accompagnement... <u>75%</u> et <u>68,8%</u> utile mais difficile...
<b>Dimension Personnalité</b>	<b>Q. 1/2/3</b> <u>64,6%</u> l'élève réservé est celui discret retenue prudent. <u>57,2%</u> non-réservé... <u>11,5%</u> timide	<b>Q.1/2</b> <u>87,5%</u> l'élève réservé est celui qui est discret, qui a de la retenue, prudent... <u>42%</u> occasionnellement	<b>Q.8</b> <u>54,5%</u> pour évaluation le lendemain...	<b>Q.14/15/16</b> <u>93,8%</u> oui étonné	<b>Q.4/11/12/13/14/15...</b> Idem... <u>77%</u> besoin de temps... <u>80%</u> pour faire, agir soi-même... <u>13,8%</u> film préféré à <u>50,3%</u> pour l'histoire... Note, punition, classe neige/verte	<b>Q.7</b> <u>12,5%</u> paroles... <u>12,5%</u> respect
<b>Dimension Réactivité</b>	<b>Q. 1/2/3</b> <u>10,8%</u> l'élève réservé est celui réduit efforts au mini <u>14,2%</u> parle/participe	<b>Q.1/2</b> <u>6,3%</u> l'élève réservé est celui réduit efforts au minimum... <u>6%</u> très souvent...	<b>Q.7</b> <u>50%</u> Matière... <u>62,5%</u> Expérience... <u>53,2%</u> effort par curiosité...	<b>Q.4/6</b> <u>50%</u> Matière... <u>62,5%</u> par expérience	<b>Q.4/9/10</b> <u>53,2%</u> curieux et plus d'efforts contre <u>49,4%</u> concentré et action sans effort <u>49,6%</u> Injustice	<b>Q.8/11/13/16</b> <u>18,8%</u> Humour <u>12,5%</u> Réussit ... <u>6,3%</u> Equipe... <u>56,3%</u> vie perso et <u>43,5%</u> NTIC... <u>18,8%</u> pas envie

Tableau n°19 : Visualisation complète des résultats des questionnaires/confrontation des réponses

Après ces premières pistes de résultats très riches et variées, nuancées, certains questionnements apparaissent à la fois pour mettre en doute l'organisation des premières données mais également, concomitamment pour consolider la précision des avancées. En effet, comment l'Enseignant surestime-t-il ou au contraire sous-estime-t-il les niveaux et les

états de ses élèves ? Comment l'élève fait-il varier ou non ses démonstrations et l'apparence de ses possibilités ? Un petit tour physique en classe, en direct d'interactions s'imposait...

Pour prolonger les questionnaires et cette première partie faisant émerger ce que disent les acteurs de la classe de la réserve de l'élève, une expérience d'étude-débat en classe est organisée (annexe B2.1, p.55) :

Parmi les classes participant à l'enquête, deux sont sélectionnées, une en CM2 (classe de M. C, aujourd'hui à la retraite) et la seconde en 6è (classe de Mme B que l'on retrouvera dans les entretiens, ultérieurement) pour réaliser une séance de débat (oral) sur le passage à l'action et le fait de sortir de sa réserve en classe. Le but premier était de créer une coopération autour du thème de réflexion, de confirmer l'ampleur des interactions, d'observer les mouvements. Etude de «mots clés» selon une inspiration, un parallèle avec la démarche en sciences du langage des «mots vedettes» (Roubaud, 2020).

Et des sous-groupes de quatre ou cinq élèves sont formés pour travailler sur la fiche, conseillant de désigner un seul rédacteur pour concentrer les idées de tous (toutes les productions des élèves sont en annexe B2.2, p.57). Une mise en commun des idées est réalisée les quinze dernières minutes de chaque séance.

Séance Etude/Débat sur une Expression française :

### SORTIR DE SA RESERVE

**Temps 1** : 10 minutes de recherche par groupes

#### THEORIE

Chercher la définition de réserve

Chercher les définitions de « comportement », « habitude », « caractère », « talent » et « motivation »

Juxtaposer à la personne, à l'être humain, à l'individu, quel(s) sens ?

#### PRATIQUE

Mettre un point une expression théâtrale de l'expression en groupe entier, quelques-uns ou seul d'abord posée sur le papier par dessin

**Temps 2** : 10 minutes de mise en commun au tableau :

#### THEORIE

Grille intitulée « Sortir de sa réserve » : Positif/Négatif

Remplissage par groupes

Sortir de sa réserve	
+	-
(Points positifs, arguments pour)	(Points négatifs, arguments contre)
-	-
<p><b>PRATIQUE</b></p> <p>Présentation des mises en scène.</p> <p><b>Temps 3</b> : 5 minutes de retour en groupes et élaboration d'une synthèse</p> <p><b>Temps 4</b> : 5 minutes de mise en commun des synthèses</p> <p>Lecture et prise de note pour une seule synthèse finale.</p> <p><b>Temps 5</b> : Ouverture sur le rôle de l'enseignant et degré de prise en compte de la réserve</p> <p>Ressenti, Avis, position personnelle</p>	

Figure 25 – Fiche de séance pour l'étude-débat en classe

Cette première possibilité d'approche de l'activité de classe a pu se faire par petits groupes, l'Enseignant jouant son rôle habituel de régulateur des échanges voire d'encouragement de l'expression de tous et d'un travail de groupe équilibré. Les deux Enseignants restent étonnés de la qualité des expressions orales et du travail de groupe effectués par les équipes, expérience pourtant programmée en fin d'année scolaire.

Selon un essai d'observations croisées, un questionnement à la fois plus global et approfondi a pu associer les élèves à la recherche, selon un cadre d'étude-débat organisé et réalisé en classe et visant à confirmer et/ou infirmer les grandes tendances de définition et de compréhension de la notion.

Cette expérience d'étude-débat en classe est sur le thème « sortir de sa réserve, le positif et le négatif ? ». Les points convergents et divergents des expressions élèves/Enseignants permettront de corroborer et/ou contredire les résultats obtenus par les questionnaires et feront transition vers l'étape des entretiens.

Les résultats obtenus de l'étude/débat par une classe de primaire CM2 Cycle 3 sont posés dans un tableau en annexe B2.3, p. 63 : Les vingt-huit élèves de la classe sont répartis dans des groupes de quatre et produisent un travail de mise en commun alliant oral et écrit, temps d'autonomie et temps de médiation/remédiation par le professeur.

Sortir de sa réserve, (sortir de ses gonds ?)	
+	-
(Points positifs, arguments pour)	(Points négatifs, arguments contre)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est bien, parce qu'on <u>parle</u> et on <u>joue</u> ...</li> <li>- On peut <u>assumer</u> les choses</li> <li>- On peut bien <i>participer</i> et avoir de bons résultats</li> <li>- On peut <u>se dire</u> des choses</li> <li>- On <u>fait ce qu'on veut</u></li> <li>- On peut <u>découvrir les autres</u></li> <li>- On peut <u>s'exprimer</u></li> <li>- On peut jouer avec <u>plaisir</u> et <u>s'amuser</u></li> <li>- On a toutes ses chances <i>d'augmenter ses résultats</i></li> <li>- On peut <u>écouter les autres</u></li> <li>- On pourra bien <i>gagner sa vie</i> plus tard</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- On <i>travaille</i> mal et on est très <u>énervé</u></li> <li>- On <u>parle</u> en classe</li> <li>- On <i>ne comprend pas</i>, on <i>n'écoute pas</i> et on ne peut pas <u>aider les autres ni les écouter</u></li> <li>- Les gens ont <u>honte</u> et sont <u>timides</u> et beaucoup de <u>difficultés</u></li> <li>- On a <i>peur d'avoir faux</i></li> </ul>

Tableau n°20 : Résultats Classe 1

Mots en *italique*, liés prioritairement au travail, aux apprentissages : « parle, participe, s'exprime, augmente ses résultats, gagne sa vie plus tard » pour le positif. « Travaille mal, parle, ne comprend pas, n'écoute pas, difficultés, peur d'avoir faux » pour le négatif.

Mots soulignés, liés prioritairement au développement personnel, au savoir-être et savoir-devenir : « parle, joue, assume, se dire, fait ce qu'on veut, découvrir les autres, s'exprime, plaisir, s'amuser, écouter les autres » pour le positif. « Enervé, parle, pas aider les autres ni les écouter, honte et timide, difficultés, peur » pour le négatif.

Les résultats de l'étude/débat en classe de 6<sup>e</sup>, collège sont posés dans un tableau en annexe B2.4, p.64: Les vingt-cinq élèves de la classe sont répartis dans des groupes de cinq et produisent un travail de mise en commun alliant oral et écrit, temps d'autonomie et temps de médiation par le professeur.

Sortir de sa réserve / (sortir de ses gonds ?)	
+	-
(Points positifs, arguments pour)	(Points négatifs, arguments contre)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aller <u>vers les autres</u>, <u>ne pas rester seul</u> dans son coin</li> <li>- <u>S'exprimer</u>, ne pas garder sa tristesse, sa colère, exprimer ses <u>émotions</u></li> <li>- Avoir de <i>bonnes notes à l'oral</i></li> <li>- Montrer <i>ses capacités</i></li> <li>- <u>Oser</u></li> <li>- Ne pas rester <u>enfermé</u></li> <li>- Ne pas <u>se renfermer</u>, <u>ne pas tout garder</u> au fond de soi</li> <li>- Besoin de <u>se lâcher</u>, <u>d'exploser</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rester <u>seul permet de faire des choses</u> importantes, ne pas se laisser distraire, devoirs faits</li> <li>- Risque <u>d'être violent</u>, de dire ce qu'il ne faut pas à qui il ne faut pas</li> <li>- Provoquer des <u>ennuis</u>, <u>des conflits</u></li> <li>- Couper la parole à celui qui veut s'exprimer et ne <u>pas le respecter</u></li> <li>- Bien car <u>pas forcé de se livrer</u></li> <li>- Donc, <u>oblige à se livrer</u>, surtout quand on est différents des amis</li> <li>- Mauvais d'être trop franc, <u>accès de violence</u></li> <li>- Violent, <u>on fait mal</u> sans le vouloir (physique et verbal)</li> </ul>

Tableau n°21 : Résultats Classe 2

Mots en *italique*, liés prioritairement au travail, aux apprentissages : « S'exprime, oser, se renfermer, ne pas tout garder » pour le positif. « Seul pour faire des choses » pour le négatif.

Mots soulignés, liés prioritairement au développement personnel, au savoir-être et savoir-devenir : « Vers les autres, pas seuls, s'exprime, émotions, oser, enfermé, ne pas se renfermer, ne pas tout garder, se lâcher, exploser » pour le positif. « Seul pour faire des choses, violent, ennuis, conflits, ne pas le respecter, oblige à se livrer, mal » pour le négatif.

Le décompte du temps imposé pour chaque étape a stimulé les équipes. Les passages au tableau pour présenter les productions de groupe ont dévoilé de simples mais importantes mises en scène et représentations, des efforts pour transmettre leurs pensées sur les questions. Les Enseignants ont, pour la plupart, été étonnés de l'implication et de l'engagement dans

l'exercice mêlant la dimension écrite, la dimension orale, le respect de l'avis individuel et l'effort de synthèse collectif. Des points de vue différents se sont exprimés, soit complémentaires soit en opposition mais selon des points communs intéressants.

L'analyse finale des points de vue des élèves guidés par leurs Enseignants se fait en croisant avis des CM2 et avis des 6èmes (voir annexe B2.5, p. 65). Si l'on confronte les travaux collectifs des deux classes, l'importance des pôles positif et négatif de la réserve (sous-entendu le mouvement « sortir de sa réserve », contraire de « rester dans sa réserve » ou « garder sa réserve » est confirmée :

Ainsi, pour les côtés positifs, « sortir de sa réserve » permettrait selon les CM2 en termes de travail et d'apprentissage, de « parler, s'exprimer, de participer et avoir de bons résultats, d'avoir toutes ses chances d'augmenter ses résultats et donc de pouvoir bien gagner sa vie plus tard ». Les sixièmes confirment que cela permet d' « avoir de bonnes notes à l'oral, de montrer ses capacités, d'oser, de ne pas rester enfermé, de ne pas se renfermer, de ne pas tout garder au fond de soi ».

Et concernant le développement personnel, les CM2 affirment aussi de grands bénéfices pour « jouer, d'ailleurs avec plaisir et s'amuser, mais aussi assumer les choses, se dire les choses. Cela rendrait possible de faire ce qu'on veut, d'écouter les autres et donc de les découvrir ». Quant aux sixièmes, ils précisent que cela permet « d'aller vers les autres, de ne pas rester seuls dans son coin, de s'exprimer dans le sens de ne pas garder sa tristesse, sa colère, exprimer ses émotions, de ne pas rester enfermé et de répondre au besoin de lâcher prise, d'exploser ».

Mais les côtés négatifs du fait de « sortir de sa réserve » sont réaffirmés : les sixièmes disent ainsi qu'il vaut mieux rester seul car cela permet de faire des choses importantes et de ne pas se laisser distraire. Ainsi « les devoirs sont sûrs d'être faits ». Concernant le travail, les CM2 précisent au-delà du fait d'être seul ou en collectif, « on travaille mal et on est très énervé » ; « peut-être parce qu'on parle en classe, on ne comprend pas, on n'écoute pas ». Il y a beaucoup de difficultés présentes sans oublier qu' « on a peur d'avoir faux ».

Sur le développement personnel, les sixièmes affirment qu'il y a un risque d'être violent, de dire ce qu'il ne faut pas à qui il ne faut pas. « On peut provoquer des ennuis, des conflits, couper la parole à celui qui veut s'exprimer et ne pas le respecter car ce serait mauvais d'être trop franc ». Possibles accès de violence, violent, « on fait mal sans le vouloir (physique et verbal) ». Les CM2 citaient déjà le fait d'être énervé, « on ne peut pas aider les autres ni les écouter ». « Les gens ont honte et sont timides ».

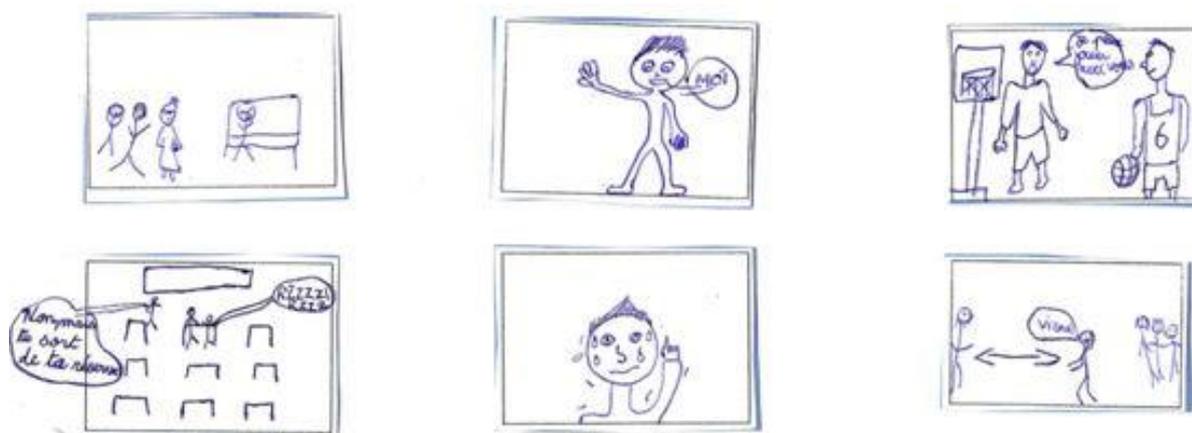


Figure 26 – Dessins des élèves des deux classes visitées

Les groupes entre eux se contredisent car un des groupes dit que c'est quand même bien car on n'est pas forcé de se livrer ; un autre groupe de dire que cela oblige à se livrer surtout quand on est différents des amis...

La transition est faite par l'analyse du lien entre retrait, attitude de retrait et capacité, niveau d'acquisition.

Il y a reprise de la question du lien entre réserve(s)/passage à l'action visible et résultats scolaires (mettant l'accent sur les apprentissages et les niveaux d'acquisition plus que sur le développement personnel) :

Faites-vous un lien fort et/ou faible entre la réserve de l'apprenant et le travail/niveau ? (Question n°15 du questionnaire Enseignant, champ libre pour justifier la réponse, annexe B1.5, p.46).

Lien fort	Lien faible
	Car la réflexion intellectuelle ne nécessite pas d'exhibition, on peut être réservé et avoir des facilités intellectuelles
Surtout lorsque la réserve comportementale s'accompagne de réserve dans le travail	C'est plutôt le changement d'attitude qui est révélateur
Souvent l'élève en difficulté ou décrocheur essaie	Car il y a autant de réservés bons élèves que de

de se faire oublier	réservés faibles
	Car un élève réservé ne l'est pas forcément dans le travail et inversement
La plupart de mes élèves réservés dans le travail le sont aussi socialement, la difficulté est présente partout...	L'élève en difficulté n'est pas forcément réservé, au contraire il tente d'exister autrement
Il faut absolument s'intéresser à ceux qui sont le plus réservés car parmi eux il y a des élèves en difficulté, trop angoissés pour s'exprimer, même si ce n'est pas le cas général mais il faut regarder chaque cas	Des élèves réservés peuvent avoir d'excellents résultats et le contraire existe aussi
	Car beaucoup d'élèves extravertis décrochent aussi, ce n'est pas parce qu'ils sont réservés qu'ils décrochent
	Certains élèves sont passifs à l'oral mais comprennent les notions

Tableau n°22 : Reprise de l'axe thématique du lien entre réserve(s) et résultats/niveau scolaire officiels

En 2015, sur le même terrain d'enquête (voir annexe D1.1, p.201), est lancée une collecte de bulletins et livrets scolaires pour un regard sur la saisie manuscrite ou informatisée des appréciations et notations des élèves par les professeurs (et vérifier le lien fait par les professionnels entre réserve et travail/niveau évalué). Le journal de bord permet de faire collection de formules types allant des notes chiffrées au système de feux rouges (annexe D1.2, p.202 et annexe D1.6, p. 213). Est confirmé le paradoxe chez l'Enseignant entre l'intérêt pour le calme des élèves, du groupe classe et l'exigence accrue d'une participation et d'une implication aux activités liées et à l'organisation de la situation d'apprentissage. Cette étude<sup>40</sup> de bulletins scolaires depuis le CM2 jusqu'à la 3<sup>e</sup> est faite à la fois pour vérifier la prise en compte de la réserve/des réserves dans les notes et appréciations comme en musique,

<sup>40</sup> Collecte de bulletins scolaires organisée entre 2015 et 2017 auprès des mêmes établissements engagés pour le dispositif d'enquête par questionnaires de 2013.

« la participation reste trop réservée... » (Collège) ; mais aussi pour approfondir le lien entre la réserve des élèves et leur niveau scolaire.

Cette demande de bulletins scolaires aux établissements concernés par l'enquête par questionnaires amène plus d'une centaine de bulletins mais surtout relevant du collège, de grandes difficultés sont rencontrées pour trouver des traces d'évaluation en termes d'appréciation à l'école primaire.

Les bulletins scolaires ou carnets d'évaluation en point d'appui, déjà cités en première partie, dans la contextualisation, partie « évaluation » et un regard sur des exemples de livrets scolaires (appréciations) est posé selon les mêmes étapes de recueil, de traitement et d'analyse.

L'étude de ce corpus de bulletins scolaires (voir version complète des extraits sélectionnés en annexe D1.3, p.203) est réalisée pour vérifier la question délicate des niveaux, pouvant être dits « officiels ». Quels niveaux peuvent-avoir les élèves réservés ? Les mots choisis pour eux et la question plus approfondie des occurrences sont visés.

Sur l'année scolaire 2016-2017, environ 140 bulletins sont donc réunis, essentiellement relevant du secondaire (soient 110 formules de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>) car au primaire, le système de livret semble disparate et très général (seulement 34 formules obtenues du CP au CM2). Une première saisie est faite par Excel, par classes ; des extraits sont choisis selon le lien avec la dimension « réservée », comme très vite retrouvée en musique.

Essai 1 d'analyse des bulletins scolaires selon les deux dimensions de la réserve (retenue : caractère-CA/ressources : comportement-CO), cet essai est abandonné pour aller vers un deuxième essai selon les pôles positif et négatif (sans perdre de vue bien sûr les aspects CA/CO).

Essai 2 : selon les pôles habituels (positif : encourageant, félicitant/négatif : reprochant, alertant).

Encouragement/Félicitations/+	Alerte/Avertissement/-
Vif d'esprit CA	Beaucoup trop passive CO
Intervient souvent à bon escient CO	Abolir les discussions au profit participation orale efficace CO
Participation judicieuse CA	Participation orale trop irrégulière CO
Participation grandissante CA/CO	Prendre confiance en soi et ne pas hésiter à poser des questions CA
Participation énergique et enthousiasme débordant CA/CO	Prenez définitivement confiance et faites profiter votre groupe de votre pertinence CA/CO
Participation très active CO	Plus d'implication CO
Participation énergique	Ne s'implique pas suffisamment dans les travaux de groupe CO
Belle participation orale et beaucoup de curiosité CA	Fait des efforts CO
Pertinence et implication sans faille CO	Ne fait rien CO
Preuve de bonne volonté CO	Ose se poser en victime
Bonne volonté	Volonté fluctuante
Actif et volontaire CO	Ne sois pas trop discrète en classe
Désir de réussir CO	Vous affirmer davantage
Enthousiasme CA/CO	Attitude passive et nonchalante
Intéressée et consciencieuse	Semble avoir baissé les bras CO
Excellent trimestre tout en discrétion	Nonchalance CO/Désinvolture CO
Attitude exemplaire	Manque de travail et d'investissement personnel
Dynamisme remarquable à l'oral	S'interdire les bavardages même discrets afin d'optimiser votre présence en classe
Participation plus réservée mais bon trimestre CO	Trop juste, il faut savoir redoubler d'efforts face aux difficultés
Maintenir ce niveau d'excellence	Préfère ne pas faire, va falloir être plus vaillant
Bonnes qualités physiques que tu sais exploiter	Manque de concentration et de participation, à vous d'y remédier
Efficace, sait parfaitement exploiter ses compétences	Temps de mûrir pour exploiter son potentiel
S'investit pleinement	Manque de travail et d'investissement personnel CA/CO
Goût évident pour la matière	Reste positive CA/CO
Aisance CA/CO	Adoptez une attitude plus constructive CO
Preuve d'autonomie	Ne s'investit pas, n'essaye pas vraiment et se disperse CO
	Une réaction est attendue CO/Convenable mais toujours en dessous de ce que peut faire, il le prouve à l'oral /Capable de mieux pour peu qu'elle s'en donne la peine CO/Capacités de concentration/ compréhension limitées

Tableau n°23 : Extraits des bulletins scolaires selon les thèmes de l'effort et de la performance

Pour une visualisation des mots clés facilitée, les extraits sont saisis via le logiciel IRAMUTEQ (ces résultats aussi présents en annexe D1.4, p.211).



Figure 27 – Nuage de mots tiré des appréciations scolaires liées à la réserve

Commentaire : Participation/Oral, Travail/Sérieux : comme la confirmation qu’il faut bien plus à l’apprenant que sa simple présence physique...

Participation>Oral>sérieux>Travail>Classe>Effort>Continuer>Attitude>Prendre>Volonté/...

Selon le même logiciel IRAMUTEQ, pour cette collecte et observation de document à la fois institutionnel, et d’action pour les Enseignants, essai de similitudes.

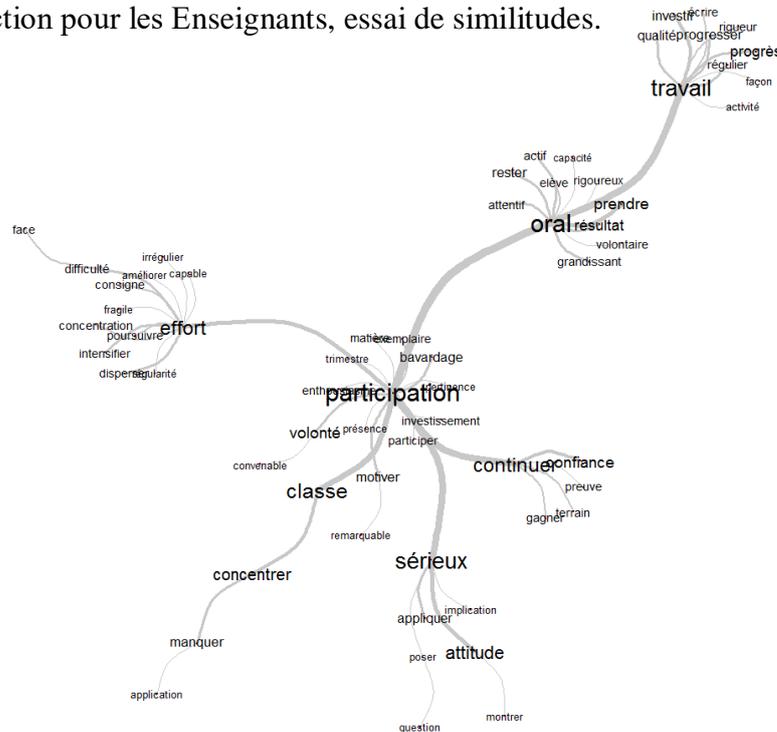


Figure 28 – Recherche de similitudes (voir épaisseur des traits)

Commentaire :

Point central de la « participation », comme action visible ?

Ligne forte vers « effort »

Ligne forte vers « oral »

Ligne forte vers « continuer »

Ligne forte vers « sérieux »

Ligne forte vers « concentrer »

Et un regard sur le tableau de la revue EPS (Delignières, « L'effort », 2000, p. 117) confirme l'intérêt de distinguer les thèmes des grilles d'évaluation des productions des élèves (à retrouver en annexe D1.5, p.212) pour avancer sur la question « de quoi parle-t-on ? ».

Type de commentaire	Groupe classe	Elèves dits forts	Elèves dits faibles
Caractéristiques des élèves (CA) Exemples : intelligent, coordonné, travailleur, sérieux, fainéant...	%	%	%
Comportements en classe (CO) Exemples : ne travaille pas, perturbe les cours, s'applique et réussit...	%	%	%
Les deux (CA/CO)	%	%	%

Figure 29 – Outil de lecture/compréhension des appréciations scolaires (revue EP&S)

Se dégagent des aspects distincts de la réserve des élèves comme ce qui relèverait du caractère/des caractéristiques (CA) ? Ce pan de l'individu semble difficile à influencer. L'autre aspect parlerait de ce qui relèverait du comportement (CO) ? Une plus grande marge de possibilité d'agir sur... semble se profiler. Ces deux aspects confirment peu à peu le cheminement vers le croisement confirmé des éléments de contextes liés aux ressources de l'élève et ceux liés au pouvoir d'agir de l'Enseignant sur l'engagement de ses ressources aux moments opportuns. Et il serait alors possible de parler de dépassement par et pour les élèves dits réservés puisqu'ils seraient donc à la fois potentiellement forts et potentiellement faibles ?

A lieu une réorganisation des dimensions :

Si la confrontation des questionnements sur la réserve à la dimension apprentissages et à celle du développement personnel de l'élève avait pu confirmer trois aspects premiers : personnel, relationnel et motivationnel.

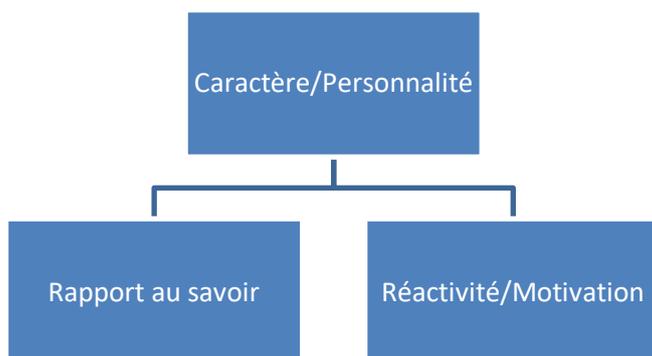


Figure 30 – Hiérarchie 1 des aspects de la réserve de l'apprenant (2013/2015)

La suite du dispositif méthodologique amène à revoir la hiérarchie des éléments. La troisième dimension dite initialement « réactivité » liée à la motivation et au passage à l'action, réaction, est mise en premier axe chapeautant les deux autres : la dimension du rapport au savoir et la dimension caractère, personnalité. Se présente donc comme la cause ou est bien située là en tant que conséquence ? Le problème de la mise en lien, du raisonnement cause/effet reprend ici toute son ampleur. Car les élèves qui semblent être les moins motivés, les moins réactifs sont parfois ceux les plus sensibles à leur environnement, qui captent le plus les sollicitations et les informations. Et c'est bien cette étape du passage à l'action visible qui est confirmée comme la clé des situations d'apprentissage... La décision et la réalisation du passage à l'acte, du passage à l'action comme cœur des activités de l'Enseignant et des élèves.

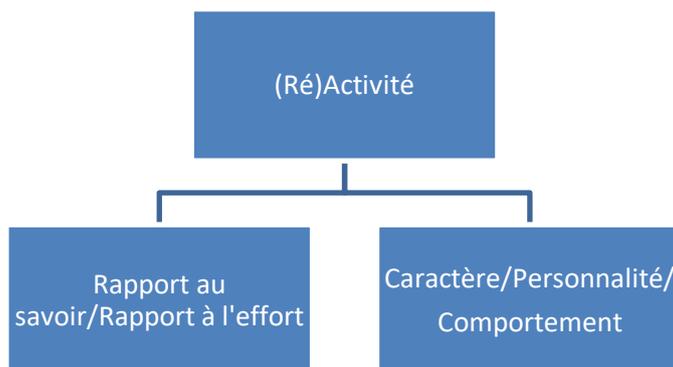


Figure 31 – Hiérarchie 2 des aspects de la réserve de l'apprenant (2015/2019)

Par (ré) activité, on entend maintenant de façon plus ciblée, les conditions du passage de l'intention (action peu visible comme l'acte de pensée) à l'action (mouvement plus visible comme l'acte de langage oral ou l'acte de langage écrit). Un nouveau formulaire de questions est élaboré en direction des Enseignants pour reprendre leurs pensées et discours sur les élèves réservés et la recherche des éléments clés de ce passage.

Il est décidé de reprendre le questionnaire Enseignant suite aux résultats et aux observations : Au regard du faible taux de participation au questionnaire enseignant, est relancé un recueil des avis des professionnels enseignants sur le terme réserve(s).

Il y a donc relance de la consultation des professeurs selon une forme plus courte : un mini-questionnaire (annexe B3.1, p.69) et selon les précisions et directions ajoutées par la première partie d'enquête.

La passation des questionnaires enseignants présentant rapidement une grande faiblesse de quantité, une reprise de l'idée d'interrogation par questionnaire des enseignants en 2016-2017 est décidée, les sciences du langage à l'appui. Association d'idées, conséquences et lien sont les maître-mots du nouveau petit formulaire et un grand accent est mis sur les oppositions.

<b>Elève réservé ?</b>	<b>Elève non-réservé ?</b>
Conséquences positives	Conséquences négatives
Facilités	Difficultés scolaires
Concentration	Déconcentration
Isolé	Intégré
Sage	Pas sage
Tout le temps/régulièrement	Seulement de temps en temps

Tableau n°24 : Grille des idées cherchant les oppositions

Un essai d'envoi en ligne est tenté mais peu fonctionnel. Le format papier (annexe B3.1, p.69) permet d'augmenter rapidement les quantités de formulaires remplis mais également la prise en note de certaines remarques constructives.

Remarques des Enseignants :

- Dommage qu'il n'y ait pas eu de champs libres pour écrire certains faits librement.
- Où est-ce que je pourrai marquer « ça dépend » ?
- Pour moi, mathématicien, la question une et la question deux veulent dire la même chose alors j'ai répondu la même chose...

Et cette question qui se pose : « que recueillent les questionnaires ? » (Grawitz, p.649). La limite est « celle de la nature même de l'information qu'elle permet d'obtenir (...) des réponses données sans réflexion, rapidement (...) l'information est donc celle qui est la plus facile à exprimer et donc « la plus superficielle »... L'étude s'oriente ainsi, dans un deuxième temps, vers la recherche d'une dimension plus profonde, « le moins facile à exprimer », liée à la « motivation » des Enseignants ou « ce qui les pousse à agir » ou à ne pas agir, les raisons (et les hasards ?) de l'action.

Les résultats (réponses) sont saisis via le logiciel IRAMUTEQ<sup>41</sup> (annexe B3.2, p. 70) et des nuages de mots Iramuteq (annexe B3.3, p.79) sont esquissés: A nouveau, la méthode de classification dite Reinert, entre une proximité et une distance de discours, est utilisée. Il s'agit de trouver ce que les textes cachent, de décoder, de faire émerger des similitudes ou non similitudes dans les discours et entre les personnes. La lecture permise est dite descendante. Le logiciel répartit des segments de textes dans une classe possible. Une démarche par tâtonnements est réalisée selon essai de différentes techniques pour voir des différences comme par exemple, resserrer les nombres de classes...

Mais pour restreindre les risques de dispersion, la saisie est faite de façon linéaire, les discours sont donc posés les uns après les autres pour mettre en valeur les similitudes.

Cette reprise du questionnaire enseignant interrogés sur le terme, est effectuée pour des résultats plus précis et axés sur le lexique et la sémantique en 2016-2017 : un point sur l'analyse de discours permet d'entrevoir l'importance de la saisie des réponses des professionnels au nouveau questionnaire. Cette reprise de la démarche de questionnement direct des Enseignants est essentielle sur le point de la prise en compte des diverses attitudes d'élèves de façon très instinctive.

La formulation<sup>42</sup> des questions sur le champ sémantique de la réserve est simplifiée et améliorée pour dégager plus clairement des idées et permettre de boucler la première approche par enquête (questionnaires) permise par le dispositif de pré-enquête.

---

<sup>41</sup> Site iramuteq.org/ pour les détails sur la méthode d'analyse Reinert. Le nuage de mots représente les principaux mots-clés (les tailles sont proportionnelles aux effectifs).

<sup>42</sup> Voir formule du questionnaire Enseignant en annexe B3.1.





### 2.1.2 ...Aux entretiens

Cette technique est utilisée pour esquisser l'outil « réservation ».

Le dispositif se rapproche maintenant clairement et complètement de la psychosociologie du travail et de la clinique de l'activité (méthodes indirectes étudiées et synthèse tentée en annexe C1.2, p.86) avec un panel de 10 Enseignants sélectionnés au fur et à mesure des rencontres de terrain (voir tableau en annexe C1.1, p.85).

En clinique pure, un cas suffit mais le choix est fait d'une certaine quantité pour évolution/spécialisation, gain d'efficacité en multipliant les regards et expériences vécues.

Un premier entretien dirigé de type interview journalistique est réalisé lors de la présence en formation Master 2 MEEF car le profil de l'Enseignant débutant rencontré est unique. En effet, il se déclare lui-même ancien élève réservé et souhaitant travailler sur « les petits parleurs » dans le cadre de son mémoire professionnel.

Le deuxième entretien, reprend le profil d'enseignant expérimenté, soit plus de dix ans d'expérience professionnelle, comme essai d'entretien semi-dirigé (non-libre) avec idée amenée de l'instruction au sosie.

Les cinq entretiens suivants sont tentés comme véritables instructions au sosie, entretiens cliniques ou entretiens semi-directifs (selon guide d'entretien, annexe C1.3, p.87) ou directif ouvert. Les questions sont donc plutôt ouvertes, posées selon un ordre prédéfini (sur la question du retrait de l'élève puis sur ses ressources à exploiter). Le guide d'entretien représente une aide pour le sosie puisqu' une division en parties construites est tentée par l'apprenti-chercheur qui, finalement, a dû s'adapter, changer certaines formulations ou reprendre certaines relances, vu la grande complexité de la gestion de la parole des personnes interviewées. L'utilisation de ces relances, des formulations de relances justement peut-être reconnue comme à améliorer tout au long des rencontres. L'instruction au sosie est tentée en tant que technique de l'incompréhension volontaire. Pour voir la robustesse du sujet ? Ici, on parle devant la personne. L'objectif principal est que celui que le chercheur observe devienne lui-même observateur de sa propre activité...

Cette nouvelle méthode choisie, relevant de la clinique de l'activité (Clot, 2001), à travers la méthode d'entretien tendant progressivement à devenir véritable instruction au sosie, a pour objectifs de rendre compte de cette notion de réserve(s) retenant l'élève à l'action ou nouvelle notion élaborée de « réservation » et de dégager les éléments de définition et d'appropriation tendant à sa conceptualisation.

Le discours des professionnels de l'éducation et son analyse, tendent à permettre d'éclaircir les différents aspects conditionnant le passage de l'intention à l'action de l'élève ainsi que ce qu'ils représentent. La méthode d'instruction au sosie fait bien partie du panel de véritable(s) « instrument(s) d'action(s) » se fondant sur le dialogue (Duboscq & Clot, 2010). D'origines psychosociale et psychologie du travail, « Pensée et Langage » s'associent pour construire les caractéristiques d'un phénomène observé et sa gestion par le professionnel ; et même si la réserve ne relève pas du terme phénomène mais plutôt de « fait » (« social » et/ou « sociologique » ?), les questions ont pu permettre de confirmer le constat de ce fait récurrent auquel le professionnel fait face quotidiennement ou en tous cas, assez régulièrement. Il est rappelé que selon le questionnaire Enseignant, aucun Enseignant (0%) ne s'occupe jamais de faire sortir l'élève de sa réserve (voir annexe B1.7, résultats de la question 2, p.48), ni même rarement d'ailleurs.

Ainsi, le principe de base de la technique est de mettre le professeur (professionnel de l'éducation) en situation d'instructeur, il doit donner des instructions permettant de transmettre au sosie (l'apprenti-chercheur) les angles d'attaque de l'action, les clés de son activité et en faisant cela, revoir son panel de gestes essentiels et mettre à jour ses certitudes et ses doutes.

Pour cette nouvelle étape dans le raisonnement de cette recherche qui pourrait être dite « concrète », un nouveau point méthodes et programmation est effectué pour une évolution cohérente et complète.

Selon les 3 pôles fondés sur les principes de pensée de Vygotski (Djélo Diallo & Clot, 2003) :

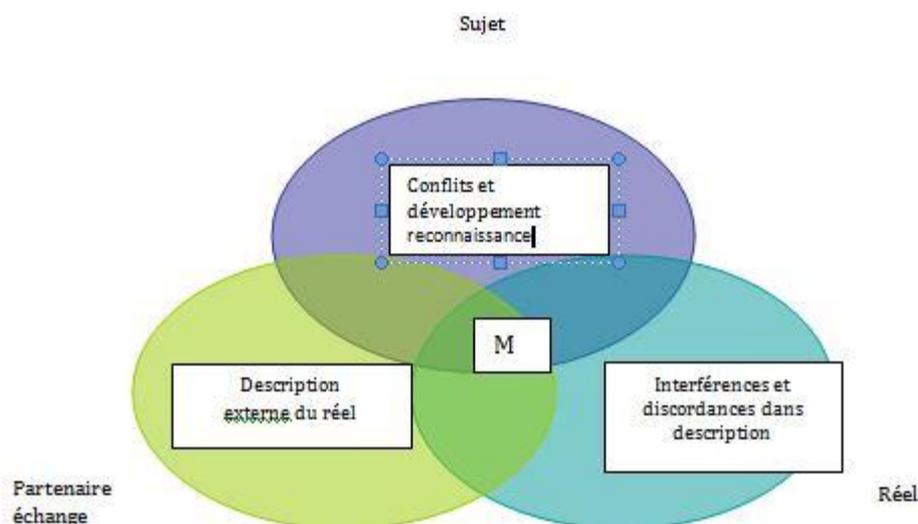


Figure 33 – Paramètres pris en compte dans le dispositif méthodologique

Des outils et des techniques gérant l'espace et le temps : « Conflits et obstacles » sont envisagés comme « point de départ » de l'analyse de l'expérience (*Idem*, p.3). « Il faut réunir certaines conditions pour se frayer un accès à cette expérience singulière, faites de contradictions : Faire sien l'expérience, la faire devenir objet d'appropriation par l'activité des autres ».

Et quelle « importance des représentations, mêmes implicites, des résultats développementaux produits par l'accès aux dimensions cachées de la pratique » selon son les principes théoriques sur l'intelligibilité de l'agir (Bota, Bronckart, Bulea, Deschoux, Durand & Plazaola Giger, 2006) : Quelles conditions pour une contribution efficace au développement des adultes comme la prise en compte des formes et systèmes d'activités collectives ou encore « la compréhension du caractère dynamique des processus ». Le statut de ces nouvelles méthodes renforce les principes théoriques sur lesquels elles reposent : reprise de l'aspect « empêché » (?).

La méthode de l'entretien est la suite « logique » du dispositif méthodologique : A ce niveau de recherche et de collecte de données, il s'agit d'interroger « l'expérience du plurilinguisme professionnel » (selon Clot) ou encore de gestes « suspendus » soutenant le dialogue intérieur (selon Vygotski). Les points clés du rapport à l'effort, et spécialement du « rapport au savoir » (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996) fondent la mise en dialogue recherchée.

Il s'agit d'un véritable essai d'évolution de la démarche : de l'interview à l'instruction au sosie. Le rôle de sosie à tenir relève bien sûr d'un savoir-faire et en tant qu'intervenant, je tente d'améliorer mon propre discours au fur et à mesure des expériences d'entretien (la question de la réussite de cette autoformation fait partie ainsi des potentiels biais de recherche). Objectifs à atteindre et plan d'approfondissement par l'approche clinique sont éclairés, précisés pour servir l'intervention. Sons, enregistrements audios, échanges et notes d'observations sont envisagés comme une transmission des « ficelles du métier » pour faire agir les élèves ; et les faire agir de façon de plus en plus équilibrée et raisonnée. Cela ne veut pas dire d'exclure toutes actions impulsives ou émotives mais plutôt de tenter de faire qu'élève se lance quand il se sent prêt ou bien d'agir, même s'il n'est pas prêt, mais selon des ressources prêtes à être mises en œuvre et qui lui permettront de s'adapter. Des reprises régulières des notions d'« affect » et d'« arhythmie » sont faites car très utiles, utilisables en tant que points d'action et de réflexion.

Les entretiens réalisés sont donc dits semi-directifs, inspirés directement de la technique d'instructions au sosie (IS). Toujours auprès des mêmes établissements scolaires d'une circonscription du sud de la France. Le protocole d'enquête est posé selon une cohorte d'une dizaine d'enseignants. La formation de l'apprenti-chercheur à la démarche d'IS se fait progressivement : de l'interview classique à l'instruction au sosie, façon ergonomique.

- Des questions semi-ouvertes
- Une demande d'instructions en tant que sosie

Plusieurs essais d'introduction au dialogue sont posés :

« Si demain, je devais te remplacer ? Que devrais-je faire, à ta manière, pour faire sortir les élèves de leurs réserves ? C'est-à-dire leur faire faire plus d'efforts qu'à l'habitude ? Les encourager à se lancer selon les connaissances disponibles, en neutralisant leur appréhension du regard du groupe, en leur donnant l'envie de remettre en question leur pensée, leur habitude ? Les faire verbaliser, se positionner ou encore se montrer sur le problème en jeu, prendre des risques...se confronter... » (Essai 1).

« Comment, par exemple, donner envie, à celui qui affiche qu'il n'aime pas la discipline en jeu, de faire des efforts voire même de lui apprendre à travailler avec entrain et énergie ? C'est-à-dire augmenter la cadence habituelle du travail, comment lui transmettre le goût de l'effort ? Et pour tous ceux qui agissent avec prudence, leur apprendre à comprendre l'enjeu de la prise de risque/de l'essai ... et l'importance de s'affranchir de l'image sociale à soigner/ou prise de risque contrôlée ? » (Essai 2).

« Comment leur apprendre à se lancer, prendre la parole dès qu'une idée, sortie de leurs connaissances et de leur pensée profonde, est présente et intéressante à mobiliser, à exposer ? Une réaction provoquée et à exprimer... ou en situation stressante (comme évaluation), comment donner des repères pour aller mobiliser les bonnes connaissances et compétences, se poser les bonnes questions » (Essai 3).

Et tout aussi difficile à mener, les interruptions et relances poussant dans les retranchements :

« Pour faire cela, comment je m'y prends ? ».

Egalement essai sur des élèves « dits réservés » :

« Ensemble, on va parler de la situation de classe, on remarque certaines attitudes...Qu'est-ce que tu en penses toi ? Pour toi, ce serait quoi un élève réservé ? » (Essai 1).

« Si demain, je prenais votre classe, comment devrais-je faire pour faire sortir les élèves de leur réserve et faire qu'ils utilisent toutes leurs ressources/vous faire sortir de votre réserve/utiliser au mieux vos savoirs et votre énergie? » (Essai 2).

La sélection des professionnels est réalisée au gré des rencontres, depuis les premiers contacts jusqu'aux collègues de travail intéressés par le thème. Le premier entretien est réalisé auprès d'une jeune Enseignante débutante se déclarant peu à l'aise voire gênée quant à l'effort de l'oral. Confirmant le constat paradoxal croisant aspect du métier lié à la communication et aspect du métier lié à la psychologie et à la sociologie... Et pour pouvoir trouver les éléments répondant à la question de ce que font les Enseignants, à celle de ce que font les élèves mais aussi à celle de la question de ce que font les Enseignants de ce que font les élèves : les autres professeurs interrogés seront tous des professionnels expérimentés (sous entendu de plus de huit ans d'ancienneté). Des entretiens qui permettent à l'apprenti chercheur de se former à la démarche, technique de l'instruction au sosie envisageant la réalisation de véritables instructions au sosie après le cinquième entretien. Malgré les éléments caractéristiques bien décrits (Clot, 2008, p.179), vivre et animer cette expérience relève bien d'un cumul d'expériences. L'instruction au sosie est l'échange entre un sosie et un instructeur. Le discours est lancé et des relances courtes et concises permettent de ne pas laisser l'instructeur revenir à un discours généralisant mais bien à la description de gestes professionnels, de systèmes de classe mis en place et de petits trucs de métier opérants.

Cinq premiers entretiens ont lieu en 2017. La suite des entretiens est réalisée en 2018.

Entretien n°1 : Enseignant débutant, PFSE qui fait le choix des Petits Parleurs pour son sujet de mémoire professionnel
Entretien n°2 : Enseignant de français au collège, présente dans le dispositif dès le début en 2012 (méthode première par questionnaires).
Entretien n°3 : Enseignant d'anglais au collège, jeune et dynamique. Choisie parmi un panel de sportifs de longue date en section danse dans le sud de la France.
Entretien n°4 : Couple d'enseignant, Monsieur au collège en français et Madame en école maternelle. Choisis parmi un panel de nouveaux sportifs en section arts martiaux dans le sud de la France.
Entretien n°5 : Enseignant très expérimenté, école élémentaire, présente dans le dispositif dès le début en 2012 (méthode première par questionnaires). Attention fichier audio corrompu/endommagé et ne restent que prises de notes.
Entretien n°6 : Enseignant très expérimenté, école élémentaire. Direction d'école, à deux ans de la retraite, présente dans le dispositif dès le début en 2012 (méthode première par questionnaires).
Entretien n°7 : Enseignant de français au collège, zone REP+. Proposée par l'enseignant de l'entretien n°3 au regard de son profil « atypique ».

Entretien n°8 : Enseignant école élémentaire brigade REP+, très expérimenté. Profil lui-même réservé (?). Collègue de l'apprenti chercheur en année T1.
---

Entretien n°9 : Enseignant en maternelle REP+, expérimentée. Profil aux qualités orales très prononcées. Passe en élémentaire l'année suivante après de nombreuses années en maternelle.
--

Tableau n°25 : Détails des entretiens organisés côté enseignant

Un tableau de synthèse des entretiens passés avec les Enseignants en annexe C1.1, p.85, présente le codage pour anonymat retenu : Mme/M., avec A (pour la pré-enquête), et de B à K pour l'enquête.

Des observations de classe (dans le cadre de la formation PFSE) permettent en parallèle d'ajuster les questionnements et les relances lors des entretiens.

Enfin, des entretiens avec des élèves dits réservés sont organisés en 2018 selon des premiers éléments notés en 2013 auprès de Melle B, témoin de ce que ça peut vouloir dire et être d'être élève réservé. Un tableau de synthèse des entretiens passés avec les élèves en annexe C2.1, p.159, présente le codage pour anonymat retenu.

Entretien n°1 : Elève de 5è au collège, zone REP+, dit réservé par sa mère, entourage privé de l'apprenti chercheur.
--

Entretien n°2 : Elèves (deux) école élémentaire, établissements REP+, dits réservés par leur professeur, Enseignant interviewé lors de l'entretien n°8.
---

Tableau n°26 : Détails des entretiens organisés côté élève

En fin d'étape, se pose la question : « que recueillent les entretiens ? » (Grawitz, 2001, p.649). La limite est celle de la manière dont on a fait parler le professionnel ? Quelle nature de l'information a pu être obtenue (...), des réponses données toujours sans réflexion, rapidement (...), l'information est donc celle qui est la plus facile à exprimer et donc « la plus superficielle » aussi ?

L'étude, organisée selon ces difficultés, la conscience de ces traits complexes, se poursuit selon une ambition d'exploitation de ce qui a été dit mais aussi non-dit ou également contredit... Orientation donc dans un troisième temps de croisement des données (tendances et discours) pour confirmer ou infirmer les principes rattachés à ou pour l'élaboration de la

réservation. Les entretiens d'environ trente minutes, enregistrés, font l'objet de transcriptions selon la convention de transcriptions DELIC (Blanche-Benveniste, 1991), à retrouver en annexe C1.4, p.88, et neuf saisies sont donc réalisées. Les *verbatim* des transcriptions se retrouvent en annexe C1.5, p.90 pour les neuf Enseignants (de C à K, G en moins car le fichier audio a été corrompu ; et en annexe C2.3, p. 161 pour les trois élèves (de ACH à ALB/ACT).

Les résultats sont saisis via les logiciels d'analyse de contenu automatique IRAMUTEQ puis LE SPHINX (résultats complets, de C à K, G en moins car la transcription a été rendue impossible, en annexe C1.6, p. 153). Le choix de présentation est important pour parvenir à croiser et faire ressortir les vocabulaires et les terminologies récurrents. Des nuages de mots instructeurs sont alors réalisés.



Figure 34 – Nuage de mots IRAMUTEQ issu du discours 3, Mme C, sans distinction de thème

Les discours instructeurs sont ici visualisés selon la fréquence des mots et/ou groupes de mots. Le logiciel Le Sphinx permet de réaliser un nuage de mots pour chaque instructeur mais ici, un nuage de mots synthétique réunissant les discours des neuf Enseignants sur la réserve/des réserves des élèves :



Figure 35 – Nuage de mots SPHINX issu du discours 8, Mme K sur la réserve objet

Commentaires : Point central représenté par son élève, l'Enseignant s'attache au langage.

Et des nuages de mots pour les discours des élèves rencontrés (voir tableau des jeunes individus rencontrés en annexe C2.1, p.159, selon une grille d'entretien adaptée esquissée en annexe C2.2, p.160) sont ensuite réalisés. Les transcriptions se retrouvent en annexe C2.3, p.161.

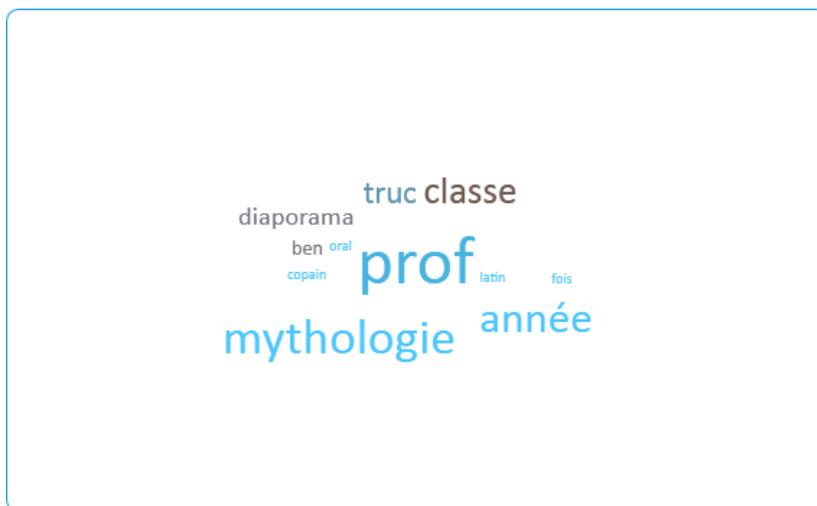


Figure 36 – Nuage de mots Le Sphinx selon discours d'Achille, élève dit réservé de 5ème

Prof>mythologie>année>Classe>Truc>Classe>Diaporama>Copain>Oral



Figure 37 – Nuage de mots Le Sphinx selon les discours d'Albator et d'Actarus, élèves dits réservés de CM2

Elève>Travail>Métier>Professeur>TempsLibre>Règle>Ceinture>Classe>Temps libre>Truc>Comportement

Est constatée une variation entre le point central « prof » et le point central « élève ».

La sélection des extraits, découpage selon le thème de la réserve objet se retrouve en annexe E2.3, pp.255-261. Et sur la réserve sujet, pp.261-264 mais ce découpage est laissé de côté, côté élèves, visant à exploiter pour la définition surtout les discours professionnels, adultes.

Ainsi, il n'y aurait pas de liens ou de mises en liens possibles sauf à aller vers les analyses de similitudes comme cela était envisagé pour les extraits des appréciations et les commentaires avec le corpus de bulletins scolaires collectés. Même s'ils donnent aisément une visualisation permettant de faire émerger les mots-clés essentiels, les nuages de mots doivent être maintenant poursuivis, vers un détachement progressif des outils d'analyse automatique qui ont tout de même permis une première étape réussie de recherche de classes, catégories, pistes de segmentations.

Quelques extraits, selon le focus sur l'Activité, sont d'ores et déjà pris en exemple et des essais de lecture flottante des transcriptions et des extraits sélectionnés sont réalisés pour vérifier le premier découpage « réserve objet », ce que c'est et « réserve sujet », ce que les individus/acteurs en font et comment ils (le) font :

Concernant l'action de l'Enseignant :

« Cela fait partie de la **différenciation** », « mettre ça dans notre enseignement », « trouver des bonnes solutions, des solutions à mettre en place », « trouver des choses pertinentes, ça peut les **aider nous comme eux** », « en petite section, c'est difficile de les catégoriser en fait vraiment, parce que déjà, t'as selon l'**éducation**(...) beaucoup **sollicités** pour **déclencher** ce **truc** de la **parole** (...) » Extraits Interview 1 (Enseignante débutante en Maternelle).

« ...avant d'aller chercher les élèves qui sont en retrait (...) **ne pas oublier** les élèves qui participent beaucoup et **veiller à** ce que très régulièrement chacun ait la **parole**. Pour les élèves qui sont un petit peu...qui ont **plus de mal** à prendre la parole, ne surtout pas **aller les chercher** à n'importe quel **moment**. » Extraits Interview 2 (essai 1 d'Instruction au sosie) (Enseignante expérimentée/Français au collège).

« ...déjà les **timides**, une technique qui serait pas mal ce serait de **ne pas les oublier**, de ne pas les laisser au **fond de la classe** mais **essayer de les faire répéter** (...). Après, **aller les chercher, en permanence**, voilà, même s'ils ne sont **pas volontaires**, essayer de les **forcer à parler**, à prendre la **parole**. » Interview 3 (essai 2 d'Instruction au sosie) (Enseignante expérimentée/Anglais au collège)

« Dans **certains domaines**, certains élèves vont être donc justement en **position de retrait** et **hésitants** et en **manque de confiance** en eux. **J'en avais** d'ailleurs cette année, **typiquement** ça (...) essayer de **les prendre en petits groupes** » (essai 3 d'Instruction au sosie) (Enseignante très expérimentée en maternelle)

« Alors selon les **niveaux**, ça va être un **comportement différent** vis-à-vis des élèves, vu qu'ils sont en pré-adolescence ou adolescence, ils sont **complètement changés** de la sixième à la troisième. (...) Moi en ce qui concerne les élèves qui sont, on va dire, **discrets ou en retrait**, moi je vais **user de subterfuges pédagogiques**,

de **détours**, vu qu'on peut utiliser le **numérique** (...), donc j'utilise un **instrument** qui **permet** à l'élève **d'exprimer ses capacités**, qui est **l'outil informatique** (...) » (essai 3 d'Instruction au sosie) (Enseignant très expérimenté en français au collège)

« Alors pour les poètes de B, c'est un travail que l'on entame **dès le début de l'année**, c'est une **mise en confiance**, sur **tous les moments** de la classe. C'est le **statut de l'erreur** qui est **écarté** qui est fait **de manière à aller plus loin**, de pas avoir **peur** de l'erreur en fait et ne pas avoir **peur** du **jugement des autres**. » (Première véritable instruction au sosie ( ?)) (Enseignante très expérimentée en cycle 3, école élémentaire)

Concernant l'action de l'élève :

« Quelqu'un qui est **à part**. Ben ils **participent** en classe, ils ne sont pas toujours tout **seuls** dans leur **coin**. Je **lève la main**, quand le **prof** a posé une **question** je **lève la main**. Euh, **quand je sais** ou non **je réponds**, après quand je sais pas ?, quand ça ne **m'intéresse absolument pas**, je ne vais pas vraiment répondre mais je vais **écouter quand même**. » (Elève en 5è)

« En fait ce que je parlerais, c'est faut que vous mettiez des **métiers** spécial, spéciaux, où il y a certains élèves qui surveillent des élèves. Un peu comme on a dans notre classe, pas vrai ? Voilà, des métiers, pour surveiller les autres **à des moments précis**. Par exemple lorsqu'il est assis, ben ce métier il doit faire son rôle. Moi je trouve que si... quand je vois les séances de sport par exemple, c'est mieux des séances **parfois individuelles et parfois en équipe**. Oui, en fait par exemple s'il y a une séance qui est annulée, ben faites un peu de **temps libre** pour les élèves, ils ont le **droit de se mettre ensemble s'ils veulent**, tant qu'ils ne **bavardent pas**, et aussi vers la fin de la séance, par exemple il y a une séance qui est censée durer deux heures comme je l'ai dit à l'instant, vous faites par exemple une heure trente de temps libre et les trente dernières minutes vous faites un peu de **travail**. » (Elève en CM2).

« Ben ce qui nous **déplaît** c'est les **bavardages**, il y a plus de bavardages que tout **seul**. Parce qu'après on a des **sanctions**. Ça dépend, parce qu'il y a des **moments** où on est obligés de... enfin, il y a des **moments** où on **peut** se mettre en **groupe**, il y a des **moments** où on **doit rester tous seuls**. Et à dire qu'on a perdu au moins comme il a dit Albator deux heures de sport, mais c'est un exemple, donc ça veut dire, si on a perdu deux heures de **sport collectif**, on a du **temps**, ben ça... » (Elève en CM2)

Ci-dessous un nuage de mots synthétique réunissant tous les discours sur la définition de la réserve, ce que c'est, état et actions de l'apprenant. La sélection des extraits, découpage selon le thème de la réserve objet se retrouve en annexe E2.2, pp.236-244.



Figure 38 – Nuage de mots SPHINX selon les 8 discours Enseignants sur le thème de l’objet réserve, l’état et l’action de l’apprenant

Elève>Bon>Discret>Petit>Enfant>Classe>Moment>Timide>Confiance>Problème>Parole

Ci-dessous un nuage de mots synthétique réunissant tous les discours sur les gestes professionnels en fonction de la réserve/des réserves des élèves, état et action de l’Enseignant. La sélection des extraits, découpage selon le thème de la réserve objet se retrouve en annexe E2.2, pp.244-254.



Figure 39 – Nuage de mots SPHINX selon les 8 discours Enseignants sur le thème des gestes professionnels, l’état/l’action de l’Enseignant

Ces deux derniers nuages de mots seront d’ailleurs nécessairement repris dans le second niveau d’analyse et d’interprétation pour dépasser le niveau 1 d’analyse et aller vers les niveaux 2 et 3 selon la grille de progression (de l’annexe E3.4, p.293 à l’annexe E3.10, p.316).

### 2.1.3 Autres méthodes et croisement des données

Au moment où les entretiens se terminaient, était confirmé le caractère complémentaire ainsi que le caractère dialogique de l'analyse des données. En effet, si à chaque étape, des éléments de réponse permettaient d'avancer, des va-et-vient s'avéraient nécessaires et indispensables pour construire...

Le croisement des données issues des techniques questionnaires et entretiens permettent de s'en rendre compte et confirmer le caractère complémentaire des techniques et outils.

Méthode par questionnaire	Méthode empirique	Méthode par entretien	Pistes d'analyses
Questionnaire double version élève/enseignant	Collecte de bulletins scolaires et extraits tirés liés à la réserve	De l'interview à l'instruction au sosie	Alliance Objectivité/ Subjectivité (Qualitatif)
Tableaux de bord avec pourcentages	Tableaux avec expressions	Transcriptions et analyses textuelles	Occurrences, co occurrences, similitudes... Question de la preuve ?
1. C'est être discret, retenu, prudent, à part, de côté	1. Attitude et comportement contre capacités et investissement	1. De l'importance à la fois de « voir » l'élève et de laisser le temps...	Système visibilité/invisibilité et nuances
2. Mais aussi garder des choses de côté, pour ne les utiliser qu'en cas de besoin	2. Faire faire et faire s'exprimer par tous les moyens (?)	2. De la connaissance de ses élèves à la surprise persistante...	Système apparence(s)/révélation(s)
+/-	CA/CO	Genres et styles professionnels/Profils d'élèves	Langages et techniques ?

Tableau n°27 : Cheminement des méthodes et profils de résultats de la méthodologie complète

Les grands pôles positif/négatif sont toujours très présents mais des nuances ou des contradictions apparaissent pour compléter la prégnance de la dimension sociale : il serait possible de dire que l'école, la classe peuvent être touchées par des représentations parfois déformées ou erronées de type stéréotypes ou préjugés. Ce que les acteurs pensaient positif se révèle parfois tout au contraire négatif et ce qui était appréhendé comme négatif amène, parfois, du positif. Ces faits reposent la question du décalage entre croyance et savoir. Du côté

positif, les affirmations « bien », « fort » et du côté négatif, les affirmations « pas bien », « faible » sont retrouvés. Cela appuie, dans une certaine mesure, les termes choisis par le travail de recherche de « bénéfique » (au sens de rentable pour les savoirs et le vivre-ensemble) et « dangereux » (au sens de coûteux pour les savoirs et le vivre-ensemble), ceux-ci mis en points d'approfondissement avec un certain degré de pertinence.

Par exemple, être discret est un comportement qui déclenche différentes réactions : il peut être vu comme positif (« l'élève observe et réfléchit ») et donc être source d'encouragement ; mais il peut être vu comme moins positif (« l'élève est peu impliqué comme désintéressé ») et donc être source de reproche. Les axes caractère/comportement sont confirmés comme déterminants mais la limite entre les deux, reste difficilement visible ou appréhendable éclairant les relations de tensions et d'entraînement entre les deux variables. La distinction est peu fiable mais les essais de distinction sont très révélateurs.

Autre exemple, être discret demande de distinguer la cause de la prudence (« peur du regard de l'autre et/ou de l'erreur ») mais également la conséquence de la retenue (« en retrait, pas impliqué ») : comme relevant plus du caractère (« peureux, craintif ») pour la première et plus du comportement (« non-engagé ») pour la seconde.

Des catégories d'analyse discours/gestes peuvent, maintenant, permettre d'aller plus loin que la simple description; un deuxième niveau d'étude est atteint ou à atteindre.

En effet, « se méfier des apparences », cela ferait partie des gestes professionnels. Tester ou piéger (prise de risque/mise en danger) pour vérifier les états d'attention et de niveaux serait nécessaire mais, parfois, les révélations se font plus naturellement (entre hasards et recherche de moments propices des prises de données).

Avec la piste importante de « révéler ou mesurer les nuances de visibilité », cela ferait bien partie des préoccupations du métier. Par exemple, les élèves « moteurs » seraient très appréciés mais les élèves « m'as-tu vu » beaucoup moins. Tous les éléments, les points forts retenus pour la suite de l'analyse sont sans cesse confrontés (et parfois confortés) au journal de bord du chercheur tenu depuis 2007 (annexes D2, pp.215-225).



## 2.2 Evolution des méthodes de traitement des données

Si les méthodes de collecte de données ont évolué, se sont complétées, les méthodes de traitement de ces données également.

Le premier temps de pensée de l'action de recherche a été comme suit :

Des statistiques... Á la clinique ?
Des quantités... Á la qualité ?

En effet, une fois les tableaux de bord et les nuages de mots obtenus, des points forts étaient posés mais la question de qu'en faire était révélée. La voie de l'approfondissement était trouvée grâce à l'approche clinique ci-dessus en point d'interrogation car elle restait à s'approprier. Les méthodes dites « qualitatives » permettent de viser quel nouveau type de qualité ? Les statistiques seules ne peuvent suffire à faire aboutir les réflexions à de véritables avancées théoriques et pratiques. Cette remise en cause des chiffres et chiffrages déjà bien engagée dans la littérature a lieu sur la première partie des données, non pas pour en réduire complètement les valeurs mais pour se servir des faiblesses dans le but de construire. Le deuxième temps de pensée de l'action de recherche reprend donc toute la dimension de la complexité déjà évoquée mais à réexploiter.

Le deuxième temps de pensée de l'action de recherche a été comme suit :

Des statistiques ? Á la clinique.
Des quantités ? Á la qualité.

Quelles sont donc les propriétés générales et les propriétés spéciales de l'activité de classe, de l'activité de cours menés par l'Enseignant, l'élève, le groupe. ? Quelle(s) unité(s) communicative(s) sont à trouver dans le texte des entretiens ?

Le premier point d'appui pour l'analyse est plutôt « théorique » (Brossard, 2004) par et pour la recherche des significations. L'aspect « définition » est ainsi relancé avec les éléments premiers et ceux qui viennent se rajouter, se préciser comme la liaison entre le milieu de la classe (dans et pour l'école) et le milieu hors-classe (en dehors de l'école).

Le deuxième point d'appui permet des pistes d'analyse plus « pratiques » (Buléa & Bronckart, 2006) avec la recherche des pistes d'interprétations. L'aspect conceptualisation est confirmée avec dans l' « unité texte, les paliers inférieurs qui sont dits segments ». Les segments du « quoi », « la réserve, qu'est-ce que c'est, de quoi parle-t-on » ? Les segments du « qui/comment », « la réserve, comment font les sujets avec ça » ? « Qu'est-ce qu'ils en font et comment ? ».

### 2.2.1 Du quantitatif...

La distinction entre techniques d'enquête et techniques d'analyse (Bugeja-Bloch & Couto, 2015) permet donc de trouver les points de discussion entre les aspects méthodologiques de l'intervention réalisée. Les sciences sociales font que les données se complètent et cette avancée est aujourd'hui confirmée mais qu'en est-il de la force, de la valeur scientifique accordée concrètement à des résultats et des interprétations peu chiffrés ? Le raisonnement en fonction des « chiffres » est toujours d'actualité ou « evidence-base », soient les pratiques basées sur les preuves, au sens de statistiques, comme déjà évoqué. Le cheminement de la réservation a évolué et a pu tester les limites des approches chiffrées. En effet, après les questionnaires et les nuages de mots, il a fallu « aller plus loin ». Dépasser le déclaratif, creuser et (re)tester les tendances dégagées. Le positionnement assumé désormais est celui de la preuve tirée de la pratique plutôt que de « l'evidence-base » (Sensevy, Cariou, Quilio & Santini, 2018).

Axes de travail	573 élèves et 16 Enseignants répondent en 2013	50 bulletins scolaires montrent attendus en 2015	43 Enseignants précisent le sens de la réserve en 2016	9 Enseignants s'expriment et forment un potentiel positif en 2017-18
1	Retenue	Partie reproches	Attention, concentration	Connaissance des élèves, du groupe
2	Bénéfique ou non	Partie encouragements ou reproches	Personnalité Et/ou comportement	Conscience du fait R qui se crée, s'amplifie et se réduit
3	Contexte	Question autre ? Comme excellence ?	Temps	Quelques paroles d'élèves dits réservés : Enfants/ Adultes

Tableau n°28 : Synthèse des résultats et pistes d'analyse finale

Et la pratique révèle bon nombre de nuances et de tons s'ajoutant et se contredisant. Sur l'aspect positif mis et remis en question : la retenue présenterait un côté bénéfique, selon le contexte, ceci retrouvé dans la partie encouragements, liée à un espèce de sentiment de « confiance » ; mais aussi, comme pour passer d'un autre côté, celui de « l'excellence », attention/concentration et rêve comme sources de réflexion pertinente et de créativité et peut-être même « d'engagement total ». Est retrouvée également une « capacité à se garder de tout excès » rappelant la notion de limite.

Sur l'aspect négatif qui suit également : la retenue présenterait un côté lacunaire, selon le contexte, ceci retrouvé dans la partie reproches, limiterait à un « niveau moyen ». Ceci lié au « manque de démonstration » de ses ressources.

Le comportement selon cet aspect de « retenue » est lié à la connaissance des élèves par l'Enseignant. Le caractère et la personnalité, selon ce même aspect de « retenue », sont rattachés à la connaissance des élèves par l'Enseignant.

Les deux grandes parties de l'enquête, questionnaires et entretiens ont amené à se positionner de façon différente. En effet, dans un premier temps, l'apprenti chercheur, intervenant, a affiché une totale confiance en la personne interrogée, se contentant de classer et comptabiliser les réponses cochées aux items posés. Puis une mise en situation de discussion mimant le doute et l'hésitation concernant les gestes professionnels à adopter pour faire face aux/faire avec les élèves dits « réservés », est tentée. Une prise de note continue depuis toutes ces années d'observation, de présence en classe et à côté de la classe (alternance) et d'intervention a permis de conserver le fil directeur de la « recherche de vérité » directement constituée dans le « réel » de l'activité des acteurs cités, élèves et Enseignants. Pourcentages et nuages de mots ont permis en premier de trier des informations tendant à l'objectivité et de se lancer ensuite dans une exploration de la subjectivité, vers des items de grilles d'analyse manuelle aidés par un volet de données complémentaires ou de transition (complétant le volet constitué par le corpus de bulletins scolaires étudiés juste avant l'organisation des entretiens) : L'exploitation du Journal de bord de l'apprenti chercheur a démarré bien avant l'entrée dans le métier (comme en tant qu'AVS, en tant qu'assistante pédagogique et en tant que juriste) ; mais l'immersion dans le métier permet de s'approcher de la dimension ethnographique avec un journal de bord (annexe D2.3, p.220) bien plus complet (Marchive, 2012) qui fait de l'apprenti chercheur, un chercheur d'indices (Ginzburgh, 1980) -de grands ou petits traits

comme dans les outils et supports trouvés sur le terrain (par exemple, lié à l'effort en annexe D2.4, p.225). Le parallèle avec la distinction faite initialement entre nomothétique/idiographique est mise de côté (distance prise avec la technique) comme signe de plus de maturité. L'accès aux éléments de terrain en 2016 de par mon entrée dans le métier, devient illimité. L'expérience professionnelle se déroule selon les niveaux de classe suivants et facilite les rencontres : CM2 dans une petite ville du sud de la France/CE2 dans une grande ville du sud de la France/PS et MS dans une grande ville du sud de la France /Multi niveaux en Unité Locale d'Inclusion Scolaire-ULIS dans une petite ville du sud de la France). Un des espaces clés dans l'école, hors la classe : la salle des Maîtres où les réunions (concertations et conseils) se déroulent.

### 2.2.2 ...Au qualitatif

Ce passage vers le qualitatif plus tranché tend vers le dépassement du fait social pour toucher le fait sociologique (Bourdieu, 1981). Ainsi, la construction des items d'analyse finale relève de la prise en compte de ce qui fait le « moteur de l'activité et l'inactivité » (Berger, 1979/ Brossard, 2004). Les questionnaires sont menés pour tenter de trouver des éléments efficaces en tant que déclencheurs d'action ; mais, également, de mieux recenser les éléments qui, même peu visibles, permettent de s'assurer du caractère en cours de la réflexion pour l'action ou de la réflexion par et pour l'inaction. Les entretiens au sosie sont menés ensuite pour obtenir les approches plurielles d'un certain nombre de Professeurs sur la place pour l'action et la place pour autre chose que l'action visible, surtout en ce qui concerne leurs élèves mais aussi en ce qui les concerne.

Etapes Méthodes (Grawitz, 2001)	Questionnaires	Entretiens
Vérification	Essais lors de rencontres et échanges Entretien test avec Mme A	Evocation du thème avant prise de rendez-vous Entretien test avec Melle B
Rassemblement	Axes thématiques basés sur la « réserve objet » (ressources ou stocks de choses) et la « réserve sujet » (attitude ou posture mentale et/ou physique)	Axes de mise en situation (cumul dimension ordinaire voire extraordinaire de la situation de classe évoquée)

Codage	Définition « objet réserve » dans ses caractéristiques et effets liés au sujet	Gestes professionnels/Actions des professeurs
Validité/Fidélité	Inspiration des enquêtes en FLE Approche double, système enseignement/apprentissage	Inspiration des entretiens selon Clot
Interprétation	Selon grille de pourcentages et organisation des dimensions pour réorganisation de la suite de l'enquête	Selon classification/catégorisation de plus en plus détaillée (définition puis figures)

Tableau n°29 : Etapes d'appui méthodologique

Il y a confirmation des aspects plutôt « signifiants » et ceux à compléter car partiellement probants : comme l'écart entre les niveaux d'acquisition et les profils généraux, l'émergence d'un questionnement sur le scolaire et sur l'autonomisation ?

C'est donc bien la base statistique obtenue (outils DICO, IRAMUTEQ, LE SPHINX) qui a permis les essais de dépassement de l'étude vers des grilles d'analyse élaborée de façon manuelle et pouvant être reconnue comme efficiente puisque en logique de progression (de la dialectique au dialogisme par exemple).

Une deuxième partie de planification d'analyse est donc réalisée (annexe E1.1, p.231) en tant que nouvel élan de compréhension des objets et sujets en jeu. Et, après avoir saisi tous les contenus d'entretien, a lieu une prise de conscience des traits généraux déjà émergents ainsi que des traits plus spécifiques, depuis la lecture flottante globale déjà évoquée jusqu'à un plan de découpage en extraits classés par thèmes.

	Etablissement des catégories	Analyse de contenu	Nombre de catégories	Classement des réponses
Codage/ Items	Concernant la réserve/les réserves de l'apprenant (Sur l'objet même de la réserve)	QUESTION Quoi ? QUESTIONS Où et Quand ?	3	Se retire ou se retient ? S'engage et s'implique ? Entre les deux ?

	Concernant les gestes professionnels/actions de l'Enseignant (Sur les sujets connaissant la réserve de l'apprenant et agissant ou tentant d'agir dessus)	QUESTION QUI ? QUESTION COMMENT ?	3	Rassure ? Entraîne ? Vérifie ?
--	--	--	---	--------------------------------------

Tableau n°30 : Essai 1 de dégagement de classes/catégories vers approfondissement grâce à une segmentation des discours

Des mots-clés permettent d'aller vers des axes sémantiques à retenir (inspirés des « segments ») selon des premiers extraits choisis, influencés par le journal de bord :

- Rencontres et anecdotes sur le terme réserve/élève réservé/ (réserve)action :

« Je suis bien content car je peux choisir qui j'invite à mon anniversaire... »

« Il n'a quand même pas appris à lire en quinze jours... »

« J'ai bien compris qu'il fallait que je me mette un coup de pied aux fesses... »

(Voir annexe D2.2, p.218, tableau complet).

- Suivi du dispositif projet d'école « Les Poètes de B » :

« Oral et groupes classes et école, expérience et préparation : qui envoyer déclamer leur poème ? Ceux sûrs d'être prêts ? Ou tous ? »

Véritable cas/situation de « dispute professionnelle »

(Voir Annexe D2.3, p.220, description complète).

### 2.2.3 Quelle logique et quelle complémentarité ?

Le raisonnement se rapproche de l'idée d'une « troisième voie » méthodologique en tout cas en termes analytiques. Le départ se cherchait entre logique inductive et logique hypothético-déductive. Puis la logique spécifique à la réservation amène, par cette dualité objet/sujet, et donc celle définition/appropriation, une logique plus dialectique voulant encore et toujours trouver dépassement par le fil directeur du dialogisme. Une démarche d'analyse et d'interprétation qui tend à trouver de nouveaux éléments de construction, complémentaires, en ajout, en addition comme pour confirmer l'inspiration de la valorisation tout en gardant et justement en gardant le système équilibré renforcements/limitations.

Les Sciences du langage entrent alors complètement en action par l'analyse de contenu, l'analyse de corpus, l'inspiration de l'interactionnisme socio-discursif : ce positionnement permet une présentation claire et par fractions de sens pour la Réserve. Et pour parvenir à de véritables essais d'interprétation, la réserve révèle-t-elle des actions/une activité empêchée ou préparée ? /Poussée ou encouragée ?

Ces axes forts d'analyse et d'interprétation conservent un regard accru sur l'évolution du socle commun des Connaissances et des Compétences : de « la maîtrise de la langue française » à « Les langages pour penser et communiquer » ainsi qu'une prise en compte large des différents rôles et types d'intervention des Enseignants :

Comment l'Enseignant observe l'élève/ Comment l'Enseignant tente de le faire réagir/ Comment il décide de laisser plus de temps/Ressent-il le langage intérieur ou se fie-t-il surtout au langage extérieur ? Comment évite-t-il ou régule-t-il les actions superficielles, effets d'apparence ?

Nous recherchons donc alors des pistes de validation ou de non validation des éléments caractéristiques constituant la Réserve de l'apprenant : construction du concept Réserve : Par exemple, la validation ou non de l'hypothèse de départ de réserve(s), passage à l'action nécessaire : quelles perspectives ? Comme celle d'en faire un levier pédagogique ? S'agirait-il de perspectives à ajouter pour le métier ?

Pistes d'analyse et interprétation des données :

Grille 1 par zones d'influence de l'Enseignant ? (Ou dernière grille ?)
Distinction entre ce qui relève du caractère et ce qui relève du comportement, de l'invariable ou difficilement variable au variable ou aisément influençable.

Essai d'exploitation premiers axes /segments thématiques duels (objet/sujet) :

- TOUT CE QU'ILS DISENT SUR L'ELEVE RESERVE, ETAT/ACTION DE L'APPRENANT
Aspect objectif, réserve en tant qu'OBJET (Ce que c'est...)
- TOUT CE QU'ILS DISENT SUR LES GESTES PROFESSIONNELS, ETAT/ACTION DU PROFESSEUR
Aspect plus subjectif, réserve en tant que SUJET (Celui qui sait ce que c'est, qui fait/agit sur...)

Le pronom « ils » désignent les acteurs de la classe suivis et interviewés tout au long de la méthodologie, en parallèle ou de façon croisée, enseignants et élèves du socle, d'une circonscription du sud de la France pour ne pas les identifier. Soient quatre grilles.

Il sera alors possible d'aller vers un deuxième niveau de saisie plus précis tendant à une définition stabilisée fondée sur trois dimensions :

- TOUT CE QUI A TRAIT A L'ASPECT VOLONTAIRE ET L'ASPECT INVOLONTAIRE DE LA RESERVE DE L'APPRENANT
Aspect premier de l'objet réservation, trait « volonté » de la définition
- TOUT CE QUI A TRAIT A L'ACTE/ACTION DE RETENIR/RETENTION OU DE NE PAS RETENIR/NON-RETENTION DE QUELQUE CHOSE (UN SAVOIR/UNE ENERGIE)
Deuxième aspect de l'objet réservation, trait « retenue » de la définition
- TOUT CE QUI A TRAIT A DES RAISONS SOCIALES, LIEES A LA SITUATION DE CLASSE OU DES RAISONS PERSONNELLES, NON LIEES A LA SITUATION DE CLASSE
Troisième aspect de l'objet réservation, trait « situation » de la définition.

Le terme « trait à » désigne l'émergence d'éléments de définition qui viendront ou non confirmer les éléments de la définition première/hypothétique établie à la fin de la première partie (problématique et axes de travail).

Grille 2 par aspects de la réserve des élèves ? (Ou dernière grille ?)
Vers un panel complet des sources/causes de retrait, retenue des élèves ?

Le développement de ces deux grilles et les analyses qui sont permises iraient vers un troisième niveau ? Il s'agirait ainsi d'une étape après la grille finale « QUOI/COMMENT ? », une nouvelle saisie confrontant les pôles contraires/distincts et cherchant les moyens d'appropriation, de dépassement.

CONCERNANT TOUT CE QUI RELEVE DU POSITIF ET DU NEGATIF :

**Pôles positif/négatif** de la notion de réserve

<b>+</b> <b>(Connotations positives)</b>	<b>-</b> <b>(Connotations négatives)</b>
Observation	Manque de confiance
...	Peur de l'erreur

Figure 40 – Essai de classification connotation positive/connotation négative

CONCERNANT TOUT CE QUI RELEVE DU CARACTERE ET DU COMPORTEMENT :  
Distinction d'une partie de réserve à influencer/relativement influençable et d'une autre partie plus figée.

<b>Comportement</b>	<b>Caractère</b>
Sérieux et dynamique	Education familiale
...	...

Figure 41 – Essai de classification comportement/caractère

Deux niveaux de précision du « QUOI ? » permettent d'avancer, aidés par un appui sur les bulletins scolaires collectés. Il y a reprise des points communs dans les discours et des points de contradictions :

- Essai de classification Connotation positive/connotation négative

**Pôles positif/négatif** de la notion de réserve (essai de remplissage figure 38)

(Connotations positives) +	(Connotations négatives) -
Observation	Manque de confiance
...	Peur de l'erreur

- Essai de classification Comportement/Caractère

Distinction d'une partie de réserve à influencer/relativement influençable et d'une autre partie plus figée (essai de remplissage figure 39)

Comportement	Caractère
Sérieux et dynamique	Education familiale
...	...

Egalement, une certaine direction des pensées et des discours des élèves permet une version finale des tableaux d'analyse manuelle des discours des élèves :

Grâce à ces extraits classés, la définition des aspects de la réserve de l'apprenant avance.

Quoi ?	Quand ?	Qu'est-ce qui est fait?
<b>ACHILLE</b>		
Quelqu'un qui est à part Toujours tout seuls dans leur coin Je participe un peu moins que les autres/Je lève la main quand je sais et quand ça m'intéresse/Mais j'écoute quand même/Déjà je ne suis pas sûr de moi mais quand je réponds j'essaie d'être sûr de moi/Pas sûr de savoir J'utilise tout sauf la première heure de la journée car fatigué/endormi Bagages oui des années d'avant puis on approfondit, surtout en maths	Par rapport au professeur mais surtout par rapport aux autres élèves Je pense que je répondais plus au primaire/En Arts-Plastiques, je participe pas vraiment/Ça dépend à quel degré je me souviens/J'utilise tout sauf la première heure de la journée car fatigué/endormi/Si j'ai jamais vu, je vais attendre un peu/A la récré, je me mets sur un banc et je lis avec deux copains	Quand la moitié de la classe lève la main, le professeur interroge ceux qui lève la main/Des fois la professeure fait lire des trucs ou pose des questions, moi je ne réponds pas vraiment, c'est pas qu'elle s'en aperçoit pas ni qu'elle s'en fout mais... les profs ils font un peu comme si c'était normal/Elle bien car ne s'énervait pas...
<b>ALBATOR/ACTARUS</b>		

Tableau 31 : Essai de remplissage vers tableaux finaux

Cette construction progressive des grilles d'analyse tend à une grille de lecture finale complète croisant les gestes et les indices sur le

« QUOI », le « QUAND », le « QUOI FAIT(RE) » et le « COMMENT ».

Une version finale des tableaux d'analyse manuelle des discours des Enseignants reprend ainsi l'essai de classification selon les questions Quoi/Quand/Quoi faire ; ceci selon la question de savoir si cela est possible d'y parvenir directement ?

Les extraits classés ci-dessous donnent suite à la saisie de tout ce qui relève de la définition des aspects de la réserve :

Quoi ?	Quand ?	Quoi faire ?
Ce truc de la parole à déclencher Participent un peu moins que les autres (ENTé1)	Pas à n'importe quel moment (ISE1 : Mme C)	Ne surtout pas aller les chercher à n'importe quel moment (ISE1 : Mme C)
Du mal à prendre la parole Action de lever la main/le doigt (ENTé1)		Forcer (ISE2 : Mme D) Ne pas brusquer, tolérance, ne pas se formaliser (ISE1 : Mme C)
Hésitants Parfois parce qu'on ne sait pas	Dans certains domaines	Aller plus loin

(ENTé1) Parfois parce que ça n'intéresse pas (ENTé1)		
Timides		Mise en confiance sur tous les moments de la classe (IS8 : Mme H)
Discrets		Subterfuges pédagogiques, détours (ISE3bis : M. F)
Manque de confiance en eux		Prendre en petits groupes Former îlots hétérogènes avec un élève moteur et un élève à motiver et là E en retrait
Selon les niveaux		Comportement différent

Figure 42 – Essai de remplissage selon questions quoi/quand/comment

Après cette sélection des axes d'analyse et les premiers essais de classement d'extraits des discours, le temps d'un retour sur les enjeux et limites des méthodes et des résultats choisis arrive enfin pour parvenir aux pistes finales d'interprétation.



## 2.3 Enjeux et limites des méthodes

En tant qu'intervenant unique dans cette enquête, il est essentiel de prendre en compte mon entrée tardive dans la recherche, en 2012, et ce travail n'a seulement lieu qu'à temps partiel, à côté de mon activité principale. Mais tardive aussi est mon entrée dans le métier investigué, en 2016 ; l'admission au concours CRPE m'amène à expérimenter, en tant que stagiaire, la fameuse alternance grâce à laquelle il y a immersion dans le monde de la classe et de l'école (deux jours et demi en responsabilité de classe et deux jours et demi à l'INSPE). Tout au long de la recherche, il y a donc une forte prégnance de mon approche du terrain située, alors, hors du domaine éducation (droit et journalisme de 2012 à 2016) puis dans le domaine de l'éducation (2016 à ce jour). Et cette reconversion se fait avec un certain a priori sur les sciences humaines, surtout les sciences de l'éducation alors que mon bagage juridique et mon parcours ont toujours été guidés par le volet « humanités ».

Formation à la recherche de 2012 à 2020 : tout est découvert, redécouvert et le parcours de formation continue dans ce domaine est ressenti comme très rapide et laissant peu de temps pour acquérir de véritables savoir-faire (au sens opérationnel). Comme pour la maîtrise d'outils d'analyse ou encore la réalisation d'entretiens.

Formation au métier de l'enseignement : 2016 à ce jour. L'alternance apporte beaucoup. Les temps à l'INSPE me ramènent à des formateurs dont l'adossement à la recherche est un point central de leur activité. Une boucle semble bien s'esquisser.

Le travail de recherche alors dit d'intervention ou « intervention-recherche » (Saujat, 2010) devenait un travail de recherche-action ? Non ou en tous cas, tout a été réalisé selon les paramètres initiaux posés : entretiens en dehors des temps de classe, observations et échanges en immersion dans le respect des critères d'éthique et de responsabilité.

A quelles conditions est-il possible de dire qu'il a été tiré de la force de cette faiblesse ? De ces biais ? Comme de fixer le projet de contribuer à favoriser le pont entre recherche et métier. Cela a aussi demandé de renforcer les savoirs car c'est ce que font mes personnes ressources, mes directeurs de recherche et les équipes d'enseignants-chercheurs des équipes de rattachement : recherche et formation, formation des formateurs. De multiples doubles dimensions parlent d'activité sur de l'activité que ce soit en langue, linguistique ou en éducation, psychosociologie du travail, degré fort de réflexivité.

Le point clé de réflexion est par exemple posé par les notions d'incertitude ou de certitudes (Winttgstein, 1969). En effet, comment penser ces approches de recherche ? Les essais de

positionnement vont jusqu'à l'idée de « parcours de recherche-action-formation » : « une recherche articulée aux pratiques d'enseignement (Charlier, 2005). Ou plutôt me concernant, de « recherche-intervention-formation » ? Cela permet de bien vérifier, de tester la solidité de la lisibilité des objectifs de ma recherche.

### **2.3.1 Les enjeux des méthodes autour des discours**

Sur les aspects bien couverts : la démarche hypothético-déductive visée, adoptée initialement permettait de tendre à délimiter précisément la problématique liée à la situation de classe, d'apprentissage. Les contextes et les intentions (Perrenoud, 2004) remontent la classe, la situation d'apprentissage/la volonté de transmettre. Les interactions uniques confirment l'importance de la didactique et de l'acceptation de jouer le jeu d'apprendre ; la pédagogie et le contrat didactique n'ont pas été mis de côté, bien au contraire, d'où le choix d'emploi de la méthode de l'instruction au sosie aux atouts bien distincts de ceux de l'entretien d'explicitation ou autre méthode d'entretien. L'évolution des prescriptions permet de voir comment les professionnels gèrent ces perturbations ou ces nouveaux éléments pour leur propre action ainsi que pour celle de leurs élèves (et inversement). Et donc une approche à la fois linéaire et croisée se dessine puisque les élèves concernés sont ceux de l'Ecole Primaire et du Collège et que les nouveautés évoquées (comme celle visée du langage ou des langages) entrent en application à la rentrée 2015 puis à celle de 2016. Une fois que les données chiffrées étaient obtenues, le sentiment que ce n'était pas fini, qu'on ne pouvait s'arrêter là a permis de persévérer et de tenter d'en venir aux questions (et/ou réponses) cachées. Et le temps et les contraintes sont venus servir autant que conditionner les avancées réalisées. Des aspects semblent ainsi plus complets que d'autres, permettant de poursuivre à chaque étape les actions d'investigation.

Les méthodes choisies ont ainsi confirmé de véritables atouts : l'hypothèse de départ et les paramètres à préciser avant toute mise en œuvre demandent de savoir voir et faire que/quand/comment les élèves passent à l'action, deviennent visibles, s'expriment sans se retenir ; ceci selon des actes observables telle la prise de parole ou la fourniture d'efforts (indices et signes de terrain). Les caractéristiques respectives de l'instruction au sosie et de l'auto confrontation croisée décrivent « l'activité de travail dans sa globalité » pour la première et « l'activité dans toute sa complexité et son épaisseur » pour la seconde (Bulea & Bronckart, 2012, pp.132-133), l'aspect complémentaire est bien avéré. Il y a une logique

spécifique de ce type de méthodes d'investigation, spécialement « l'auto confrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés », et sont posés les principes de base sur lesquels elles fonctionnent, ceci selon « deux présupposés : le premier de type clinique (analyse de l'activité concrète en milieu professionnel) et le second de type interactionnel traduisant la dimension relationnelle » allant jusqu'à parler de « conflictuelle » donnant un premier reflet du lien entre le groupe et l'individu et les effets réciproques de l'un sur l'autre au travers du dialogue (Duboscq & Clot, 2010) : point clé du dialogisme.

Reste ainsi à questionner la notion de « relais » pour « trouver et entretenir la vitalité et l'énergie du dialogue (extérieur/ intérieur à lui) et sa psychologie ». Relais comme « médiation » ? « Médiation entre recherche et pratique en éducation » (Desgagné & Bernardz, 2005) ou l'enjeu de « faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les pratiques » (Lieberman, 1986). Les chercheurs qui se retrouvent dans des recherches « participatives » gèrent la question de la « négociation du rapport de collaboration ».

Les singularités de ces méthodes n'ont pas rendu l'intervention ni le positionnement facile. Selon ces méthodes, le modèle, le sosie, le formé et le formateur font expérience de la verbalisation, conscients qu'il s'agit de dépasser ce stress du « difficile à dire » ou à expliquer par une focalisation sur ce qu'il y a à faire. En formation initiale, l'instruction au sosie représente un « véritable moyen de développer capacités ou instrument de travail sur l'entrée dans le métier » (Saujat, 2005). Sur l'importance des gestes professionnels, sont exposés précisément, les « éléments qui construisent l'interaction puis l'enjeu de la mise en relation de tels processus avec les situations éducatives vers une transformation à la fois des relations et des objets en question tels le savoir et la communication » (Grimaud & Saujat, 2011). Agir et se rendre compte de ce qui a fait action plus ou moins réussie (atteignant les objectifs visés ou étapes y tendant de façon morcelée), ces principes proches du paradigme linguistique parviennent à redonner une nouvelle vision de ce qui améliore la visibilité des avancées de tous les acteurs. Car, dans les interactions, sont bien inclus les élèves ou les formés puisque ce sont bien les situations d'apprentissage et de formation qui font le cœur du métier investigué. Et la question du « type d'intelligibilité suscité » (Bulea & Bronckart, 2010) par les échanges et discours des professionnels comme lors d'exercices d'analyses de pratiques ; c'est bien ce point qui fait l'essence des apports des dispositifs déroulés puisque trouver accès aux savoir-faire des Enseignants dont le métier est de faire travailler et grandir l'élève, et comment y accéder efficacement a motivé notre préparation d'entretiens. La dimension « empêchée » de l'activité (Monnier & Amade-Escot, 2009) présente ou confirme la nécessité de croiser les

approches pour renforcer les critères de faisabilité de mise en forme du réel par les discours ; ou comment il est possible de concilier approche didactique et approche clinique ? Le terme de « figure d'action » parfait les pistes de réflexion et donne une bonne idée de la manière de bien encadrer de tels dispositifs de recherche (sosie et confrontation). Le focus théorique fait sur les apports de la verbalisation à la recherche qualitative (Forget, 2013) confirme l'approche cognitiviste présente aussi ? Attachées à l'humain, sa pensée et ses mécanismes, les différentes critiques de ce champ méthodologique ont pu permettre d'anticiper risques et difficultés et d'éviter ou de réduire le plus possible les écarts entre discours et réalité. Des entretiens qui permettent à l'apprenti chercheur de se former à la démarche, technique de l'instruction au sosie.

Tous ces éléments de réflexion amènent, peu à peu, à officialiser les doutes (constructifs) envers les approches purement chiffrées qui relèvent du paradigme de la pratique tirée de la preuve... Au sens de statistique... Vers un nouveau paradigme fondé sur la preuve tirée de la pratique (Bryk, 2017) ?

« L'evidence based medicine (EBM) est devenue l'idéologie dominante en matière de recherche médicale mais elle souffre d'un certain nombre de limites » (Michel, J-D, p. 89). Développée au départ pour des maladies chroniques et complexes où les statistiques étaient une aide précieuse, elle est mal adaptée aux maladies infectieuses où le problème posé est « beaucoup plus simple » et « empirique » : « soit un remède est efficace, soit il ne l'est pas. S'il l'est ne serait-ce que sur trois puis trente premiers malades, alors il le sera (avec sans doute quelques exceptions statistiquement infimes) sur les trois mille suivants » (*Idem*, p. 90). J-D Michel rappelle ici l'expérience du sida : ce n'est pas l'EBM qui a permis de découvrir le traitement (les trithérapies) en 1996, c'est la médecine empirique. Il faut donc remettre l'EBM à sa place : elle « peut venir en soutien et assurément apporter des informations pertinentes, mais non se substituer à la clinique » (*Ibidem*, p. 93).

Ce retour sur les enjeux de la clinique de l'activité permet de reprendre l'importance de l'essai, de l'étude, de l'intervention clinique, avec une place pour l'intuition et l'objectif principal de soin, de traitement. La confrontation, la pratique, le dialogue confirment le focus sur la fonction psychologique du travail. La place de l'activité clinique dans la science se pose et se repose et donc continue de cheminer, de se développer. Le principe fondateur selon lequel « celui qui est observé devient observateur de sa propre activité » reste le cœur de l'action. Et surtout, la « dynamique » de l'action. Agir, transformer pour comprendre. Il s'agit de voir l'activité créative dans le travail, s'en servir pour bousculer, construire. Et quelle difficulté pour parvenir à prendre en compte le caractère illusoire de la neutralité du regard de l'intervenant et de l'observation. Qui parle ? Qui dit ? Les acteurs de la classe mais uniquement certains, plus ou moins sélectionnés, rencontrés tout de même selon un certain hasard. Tous ces éléments inspirés des échanges des séminaires de mon équipe Clinique des Activités de l'Education et de la Formation (CLAEF).

### 2.3.2 Les Limites des méthodes utilisées

Ce sont bien les limites des méthodes mises en œuvre qui permettent de réfléchir à des degrés supérieurs d'analyse et d'interprétation des données. Sur les aspects à compléter, comme évoqué dans la partie précédente, le fait de devoir aller plus loin que les données chiffrées obtenues est avéré. Mais également, le regard critique posé sur la manière d'utiliser les outils et techniques d'investigation permet de garder la prudence en même temps que l'ambition des axes problématiques. C'est bien là tout l'intérêt de ces méthodes dites indirectes et qualitatives, avec cette conscience qu'on ne connaît pas ; des pans de l'activité restent toujours assez flous et la discussion doit toujours se poursuivre. Les principes de la clinique sont sans cesse rappelés pour tenter de pallier les manques de valeur et/ou de fidélité.

Qu'est-ce qui est vu dans ce qui n'est pas vu et qu'est-ce qui est dit dans ce qui n'est pas dit ?

La méthode d'observation et d'analyse des pratiques et activités fait partie des variables d'étude. Initialement était prévue un essai d'auto-confrontation mais l'image aurait été adjointe et aurait encore ajouté en strates de données (la présence d'une caméra peut, par exemple, changer/impacter le déroulement de l'intervention, l'individu et le groupe ressentant l'élément extérieur à la classe). Mais c'est bien l'enjeu de la clinique de l'activité de bousculer, de transformer le réel, cet aspect confirmant le caractère délicat de la recherche pour se saisir de l'essentiel et ici de s'être cantonné au déclaratif. Ce choix de la technique de l'instruction au sosie est donc retenu pour saisir l'essence des pratiques, par de simples enregistrements des voix hors activité, sous forme d'interviews et d'entretiens semi-directifs, technique tout de même « bousculante » que représente l'instruction au sosie. Le focus est donc posé sur ce qui est dit et non-dit de ce qui est vu et non-vu. La définition, la connaissance des pratiques et activités sont encore loin d'être figées et des précautions étaient/sont à prendre si l'on veut tenter de fixer les choses. L'esquisse de « figures » tente de s'emparer des éléments constitutifs du nouveau concept de réservation ralliant les attitudes et les ressources, les freins et les accélérateurs, en action ou réaction par rapport à l'essai de définition. Si la méconnaissance ou le « malentendu » dans le positionnement sont trop forts, le cadre choisi, les observations et les analyses s'avèrent différents et incomplets. Ces remises en question des méthodes et des cadres font bien partie du cheminement pour aboutir à la question « de quoi parle-t-on ? ». Tout ce qui a été dit par tous, tout ce qui a été contredit par certains a permis d'y voir peut-être un peu plus clair sur ce pouvoir d'agir partagé par les acteurs de la classe, de l'école parfois si peu visible mais bien existant.

Une des idées fortes qui guide même si elle reste complexe à fixer : l'idée « d'habitus »/ « de schèmes d'action » (Piaget ; Bourdieu ; Perrenoud) comme axes de réflexion ou de focalisation pour réduire, voire éviter « de s'inquiéter de la tentation de vouloir tout analyser » (Perrenoud, 2001 ; Vermersch, 1994). Les savoirs mis en jeu deviennent révélateurs car ils sont comme des « matériaux » (Perrenoud, 2001) et des moyens de maîtrise du déroulement des événements. Cela confirme toute l'attention portée sur le système d'action collective pour permettre de dépasser l'analyse de l'action dont l'environnement reste très large. La présente recherche tente ainsi de s'emparer de la réflexion du praticien, selon « la démarche du praticien réflexif » (Perrenoud, 2001), le professeur des écoles, sur le système d'action collective dont il est, à la fois, une des composantes et l'un des fédérateurs de composantes. Ainsi, la question des « incertitudes » de et dans l'action a amené la consultation de parcours recherche-action-formation (Charlier, 2005) aidant la réflexion sur l'articulation entre pratiques de recherche et pratiques de formation. Ces situations qui permettent d'observer « l'action qui s'accompagne d'une recherche qui la régule et la dépasse aussi » (Kohn, 1986), c'est-à-dire « des recherches pour l'éducation » (Van der Maren, 1996). Le défi est posé de nouveau de passer de questions issues de la pratique aux questions d'ordre scientifique, selon de plus en plus souvent des modèles paradigmatiques mobilisés pluriels comme ici le champ didactique (Astolfi, 1993), le champ social et psycho social (Vygotski ; Bakhtine) et le champ ergonomique (Ginzburgh entre autres exemples de références).

Et sur la manière de « mettre en marche cette mémoire mobilisée par l'action » (Clot, 2006), les théories de l'action (Clot, 2001) nous permettent des marges de manœuvre pour tendre à dégager les grands traits dessinant la réservation mais attention à la manière de le faire. Dans l'exercice naturel de leur activité, les professeurs agissent et réagissent (posture très réactive) en dosant les *stimuli* provoquant expressions et apprentissages des élèves. Ils se tiennent prêts à repenser la suite des événements et à les réguler en temps réels et l'enquête s'appuie sur ce dynamisme pour faciliter redéfinitions et appropriations. Ces traits et indices recherchés de/dans l'activité, la mémoire mobilisée par l'action qui « se développe dans l'espace à la fois large et distinct de l'activité », peuvent finir par former le « reflet de l'ensemble des tâches accomplies par l'acteur des situations d'apprentissage » (Champy-Remoussenard, 2005). Ethique et responsabilité posent le caractère relatif des mises en œuvre des techniques et méthodes, selon quelles conditions d'une analyse possible et efficiente de l'expérience professionnelle (Clot, 2006). A-t-on bien rendu plus naturelle et plus aisée cette « remémoration de la dynamique de l'activité » (Boubée, 2010) ? « Le métier d'Enseignant n'est pas le plus simple à scanner surtout dans ses gestes professionnels » (Bucheton, 2005)

avec toute « une architecture des activités menées » et une « méthodologie lourde peut bien rendre compte partiellement de la complexité de l'activité de l'Enseignant » (*Idem*, 2009). La mise en valeur de ces fameux gestes professionnels mêlant communication, langage et didactique fait bien partie des objectifs et des points d'appui faisant de l'élève un destinataire mais également, de plus en plus un acteur de l'activité.

Enfin, parmi les limites fortes, le discours propre de l'intervenant : la consigne, la mise en situation en tant qu'instructeur de chaque Enseignant, a été laborieuse et les entretiens se sont enchaînés en tentant de gagner en « professionnalité » : d'une utilisation maladroite des pronoms « je/tu » à une utilisation plus adroite ; des coupures volontaires du discours peu fréquentes à des relances et interruptions plus nombreuses pour éviter de plus en plus de tomber/retomber dans le discours général et impersonnel.

### **2.3.3 Les perspectives d'interprétation**

Il s'agit tout au long de ce cheminement de croire, penser, construire le principe selon lequel dans une certaine mesure, il est possible de tirer des discours des éléments de vérité concernant l'activité. Et si, à de nombreuses reprises, les limites des méthodes sélectionnées et réalisées sont apparues et ont persisté, le fil de la réflexion sur l'activité et des détails relevant de signes et indices ont permis d'avancer. Selon par exemple des points d'appui solides comme le propose la méthode indiciaire déjà citée. Il s'agit de penser plutôt selon les constituants des discours, de garder à l'esprit que c'est plus le travail que l'intervenant tente de faire parler plus que l'individu interrogé. Certaines choses se confirment et d'autres se contredisent ; tout l'art d'analyser réside dans ce système tendant à s'équilibrer.

Ainsi, si l'on revient sur les objets et les sujets de la recherche pour ouvrir enfin les pistes d'interprétation : les jeunes individus en formation, en activité d'apprentissage ; les Enseignants en activité professionnelle ; la reconnaissance de profils réservés en tant que profils particuliers ou profils répandus voire ordinaires ? La classe, un lieu, un regroupement, un collectif de travail ? Le matériau et sa nature posent les pistes pour articuler les données et trouver ce qu'elles disent. Il s'agit, maintenant, de puiser dans la subjectivité et de monter en généralisation (soit tendre à une certaine objectivité). Pour rappel, le matériau est constitué de réponses écrites ou orales à des questions à la fois simples, mais relevant de pratiques de

classe quotidiennes donc complexes. Les tableaux de bord<sup>43</sup> et les transcriptions<sup>44</sup> permettent à chaque fois de reprendre les points de contradictions et donc de construction des pensées et des actions. De véritables preuves sont trouvées dans la pratique (Bryk, 2017). Cela amène à une nouvelle référence menant réflexion sur la recherche de la « vérité », la recherche de preuves faisant autorité. Il est bien possible et pertinent de fixer les positions en s'appuyant sur les pratiques faisant partie d'une « activité située » (Sensevy, 2008/2018), d'avancer que ce sont les pratiques qui peuvent permettre de trancher en tant qu'éléments de preuves avérés. Il y a retour à l'une des références cités dans l'ouvrage de l'américaine Susan Cain, Dale Carnegie<sup>45</sup>, avec Anthony Bryk et les travaux de la Carnegie Foundation. « Accélérer la manière dont nous améliorons » devient un challenge dans le droit fil de nos investigations. Il y a évolution vers un « paradigme de l'amélioration » (evidence base) selon lequel le chercheur tente de jouer un rôle de garde-fou de l'éthique et de la responsabilité et ceci concernant les droits des fonctionnaires Enseignants, dans leurs gestes et leurs pratiques. Plus de libertés pour plus de performances et non pas plus de contraintes pour plus de performances. Cela rappelle les pistes contraires trouvées pour les élèves : plus de contraintes pour plus d'activité et de progrès mais il s'agit de porter une attention particulière à la façon d'organiser et de réaliser la contrainte : pas n'importe comment. Et la raison de la jeunesse, de l'immaturation, comme les individus à (faire) mettre sur la voie, comment faire que ce soit eux qui suivent, arpentent cette voie ? L'élève, « l'apprenti » devra à un moment donné se passer du guide. Des « manières », qui ramènent au savoir-faire professionnel, à une « ergonomie du travail enseignant » (Ria, 2017) et à une attention particulière envers les professionnels qui débutent (Ria & Chaliès, 2003). Quelles transmissions sont prévues pour eux ? Par exemple, une alternance avec un pair expérimenté (Boutte, 2007). La clinique de l'activité permet une véritable « démarche réflexive » (Ruelland-Roger, 2007).

La reprise des avancées d'analyse amène, selon ces points d'appui, vers un plan d'interprétation en deux grandes parties : une première partie reprenant les pistes de définition de la réservation fondée sur l'objet « réserve(s) » : Réserve et action, de quoi parle-t-on ? Le raisonnement va vers un essai de définition.

Et une seconde partie est mise au point pour tisser les grands principes d'action en lien avec les gestes professionnels selon les genres et les styles professionnels (Clot, 2008) ; Le raisonnement va vers une appropriation de la réservation (la dimension de l'épistémologie

---

<sup>43</sup> Selon le logiciel SPHINX.

<sup>44</sup> Selon la convention DELIC, dépt de linguistique française : Université de Provence (Annexe C1.3 p.85).

<sup>45</sup>Carnegie, D. Ecrivain et conférencier américain et sa méthode de développement qui bénéficiera au monde de l'entreprise aux Etats-Unis. Voir historique de la Carnegie Foundation (?).

pratique serait visée?) selon l'articulation entre réserve et action, de qui et comment en parle-t-on ? Il y a essai de conceptualisation.

Les objectifs de la thèse guident la finalisation des investigations : servir le métier Enseignant, se servir du métier pour servir le métier. Une autre voie que le transmissif est redite possible et efficace, le constructif, une voie, une plus grande place pour la dispute ou la contradiction qui ajoutent plutôt que diviser. Le terme de « divergence » se profile.

Il s'agit de vérifier les « récurrences » : ce terme est préféré à ceux d'occurrence ou de co-occurrence à la connotation chiffrée et statistique. Mais une certaine attention est posée quant à la supposée « faiblesse » ( ?) du cas unique, du cas clinique car les objectifs de montée en généralisation, d'abstraction et ses étapes (telles la défragmentation, la double dimension et l'abstraction ?) reste l'aspect indicateur de réussite de notre recherche.

L'étape de l'analyse et de l'interprétation finale, qui permettra de trancher les hypothèses de travail de départ, de répondre, au moins partiellement aux différents aspects de la problématique liée au pouvoir d'agir des acteurs de la classe, est lancée selon ce tableau récapitulatif :

Réserve-objet	Réserve-sujet
Caractère de l'élève (CA)	Comportement (CO)
+ Positif	- Négatif
Variabilité inférieure	Variabilité supérieure
Causes Réserve	Sources Réserve
Prescription MLF	Prescription DLPP&C
Recherche Définition (Aspect1/A2/A3)	Recherche Appropriation (5Q/4T/R&D)
Compliqué	Complexe

Tableau n°32 : Essai de synthèse des étapes du raisonnement.



### 3.ANALYSES ET INTERPRETATIONS

Entre grilles d'analyses automatiques et grilles d'analyses manuelles, la sélection des éléments essentiels et les différents niveaux d'analyse ont fait avancer notre raisonnement. Si notre étude semble commencer par une forte dimension quantitative -présentation de données statistiques selon le principe de la pratique fondée sur la preuve-, la dimension qualitative a toujours été visée avec une attention particulière sur chaque contexte et situation de réalisation des questionnaires et des entretiens, selon le principe de la preuve fondée sur les pratiques.

La dimension objective de la réservation consiste dans le « savoir se lancer » et le « savoir mobiliser ses ressources », un objet/des objets d'enseignement/à enseigner/à faire apprendre aux élèves. Les élèves et leurs ressources, leurs stocks de savoirs et d'énergie, il s'agit de mieux comprendre, voire transformer leur activité. La confirmation de la prégnance du champ didactique rappelle la question du matériel pédagogique et des moyens d'enseignement. Quant à la question de l'objectivité des résultats d'enquête traités qui permettent l'analyse et l'interprétation, les tendances sont bien significatives, surtout du côté des apprenants ; mais basées sur du déclaratif en ce qui concerne les questionnaires. Quant à la dimension subjective de la réservation : le « sujet » Enseignant et le « sujet » élève réalisent l'action conjointe, le jeu didactique, font mise en mouvement par réticence, tous les deux. La confirmation du champ ergonomique approfondit la question du retrait, de l'empêchement, de l'évitement voir du refus, croisée au champ social démontrant toutes les spécificités de la sociologie de l'éducation (Barere & Sembel, 2002) sur la lecture de l'action, des actions. Quant à la question de la subjectivité des résultats d'enquête traités qui permettent l'interprétation, les indices sont bien significatifs, surtout du côté des Enseignants ; et basés sur de la confrontation, une mise en dialogue du professionnel avec lui-même. C'est sur ce point que s'est arrêté le tour des potentiels biais et perspectives pour y remédier : forte par son évolution grâce et vers le champ clinique, la méthodologie visait le dépassement du stade compréhensif avec le critère fort des domaines : psychosociologique du travail et ergonomique, la visée transformative. Et avant même d'aller plus loin dans l'interprétation des données, est reconnue la faiblesse de l'enquête concernant ce stade ultime. Mais cela permet de réaliser réellement ce qui peut permettre d'y parvenir : l'instrumentation ? Entre évitement du relativisme et du dogmatisme, la réservation veut trouver son bien-fondé dans le service

qu'elle peut rendre : ne pas arrêter les techniques préconisées, bannir certaines idées, non, mais plutôt montrer et démontrer que par sa pratique, ses pratiques, le professionnel stabilise la pertinence de ses actions. Ce cheminement qu'il tente d'ailleurs d'inculquer à un certain niveau à ses élèves, il y parvient au moins parfois. Et les Enseignants ont bien été bousculés car, selon le carnet de route/journal de bord, on trouve des outils mis de côté. De réfléchir au pourquoi, a permis de préciser certains questionnements. On voit (ou plutôt on entend) aussi des discours sur certains objets ou sujets de classe récurrents et d'autres divergents : et là se trouve peut-être la balance.

L'appui sur la méthode indicielle de Ginzburg<sup>46</sup> est confirmé : quels traits et indices peuvent permettre au chercheur de trouver les points clés d'appropriation par le professionnel ? Des pistes épistémologiques (réfléchir à comment on réfléchit) (Kuhn, 1974/1983 ?) permettent d'aller vers une interprétation structurée jouant sur la recherche de degrés de « certitude » (Wittgenstein, 1969) ou au contraire d'incertitude pour tenter de révéler l'essence et l'essentiel, comme de quelle manière « libérer » (Spinoza/Brun) les professionnels des carcans des contraintes et faire d'un « mal-être » un « bien-être » (ou en tous cas un « mieux-être » grâce au « développement de la dimension psychosociale au travail » (Van Belleghem & De Gasparo, 2013). Ces points seront les clés du passage de la visée compréhensive de notre travail à une visée transformative du/des métiers. Un dépassement des premières dimensions descriptives et affirmatives ou déclaratives est visé. Le processus de généralisation/abstraction démarre à partir des principes de traitements des entretiens : les transcriptions sont faites à partir des enregistrements audio réalisés lors des rencontres avec des Enseignants et des élèves. Les premières notes et saisies pouvant être dites de pré-analyse sont effectuées selon une intuition, des impressions et une lecture flottante, des mouvements qui balayent les données et tentent d'entrevoir les premiers grands points émergents. Un repérage des grands thèmes et leur regroupement sont ainsi opérés. Une mise en perspective est régulièrement tentée, selon différents focus comme l'affect, puis l'intervention. Les séminaires de recherche de mon équipe de rattachement n'ont eu de cesse de faire réfléchir aux apports à retenir et aux positionnements à appliquer depuis le développement des dispositifs techniques méthodologiques jusqu'aux différents degrés d'analyse des données amenant à des essais d'interprétation basés sur deux grands volets (définition/figuration) en faisant aller-retour entre unités sociales et unités signifiantes (Barus-Michel, 1994).

---

<sup>46</sup> Ginzburg, Fin XIX<sup>e</sup> siècle, dans le domaine des sciences humaines, un modèle épistémologique (ou paradigme). In [www.christian-faure.net/2013/03/22/sur-le-paradigme-indiciale-de-ginzburg-1/](http://www.christian-faure.net/2013/03/22/sur-le-paradigme-indiciale-de-ginzburg-1/)

### 3.1 De la définition de la réservation à son appropriation par des figures

Les hypothèses de travail avancent selon un niveau supérieur de réflexion : du côté de l'Enseignant, la question de la juste mesure de la sollicitation des élèves et la recherche d'équilibre entre libertés/contraintes posées pour réalisation/production de l'élève est rappelée. Et du côté élève, la question de la juste mesure de l'engagement et la recherche d'équilibre entre essais/efforts pour résultats/reconnaissance est posée de nouveau. Dans les deux cas, quelle fidélité aux potentialités de chacun est avérée et quelle pérennité dans le temps et dans l'espace est permise ?

Sur l'action des acteurs de la classe et plus spécialement l'action de l'élève, de nombreuses notes permettent de faire avancer la vision/les visions du métier Enseignant car selon le filtre de la réserve et des réserves de l'apprenant, des nuances émergent :

<b>Vue « habituelle » du métier</b>	<b>Vue du métier selon le filtre réserve</b>
Prendre la classe/Provoquer les apprentissages :	Focus déclenchement action des élèves comme faire (parler/dire/lire/réciter/exprimer/écrire/rédiger/organiser réponse/collaborer/participer/coopérer) :
Faire travailler	Faire faire des efforts en conscience ou pas
Faire comprendre	Faire écouter/Faire essayer
Prendre la classe	Gérer les temps de visibilité (groupe/individu) ORAL
Faire la classe	Créer une ambiance de travail  (groupe/individu) ORAL
Faire progresser	Ajuster et remédier (Différencier/Adapter)
Evaluer	En informant, sans informer

Tableau 33 : Ajouts de la réservation sur la lecture du métier/activité de l'Enseignant

Du côté élèves, s'ils décident, gèrent, agissent et l'Enseignant les laisse faire, la responsabilisation et l'autonomie seront comme sous-jacentes. Du côté de l'Enseignant, s'il

pousse, incite, sollicite, secoue et si l'élève suit, la confiance, le métier et la posture d'élève seront comme sous-jacents.

L'inspiration aux références sportives se retrouve à tous les niveaux d'analyse. Par exemple, sur le rapport à la non-distinction entre physique et mental, il est bien sportif de rester plus d'une heure assis derrière un bureau et réciproquement, il est bien intellectuel de décider de différentes stratégies en plein exercice sportif. Sur ces visions un peu différentes d'un cours, il avait d'ailleurs été souligné l'extrême difficulté pour les Enseignants du secondaire de connaître leurs élèves de façon complète (le bulletin scolaire peut en témoigner). Les Enseignants du primaire trouvent un point fort d'action par leur polyvalence et les observations complètes permises, par des espaces et des moments qui sont ressentis comme différents (plus ouverts et plus courts, par exemple).

« Le travail que doit effectuer l'enseignant est complexe, fait de dissimulation, de responsabilisation, d'implicite et d'explicite... » (Delignières, 2000)

Comme sur l'individu, l'art de donner le goût de l'effort sans le dire ni le montrer car il s'agit d'un « équilibre fragile » (*Idem*, p.88) :

Inhibition	Information	Stimulation
(Quel autre effet?)	INDIVIDU	Transmission
Influx nerveux	Potentiel d'action	(Quelle autre analyse?)

Tableau 34 : Confirmation de la centration sur l'individu (Au détriment du savoir ? Du groupe ?)

Il y a reprise de l'idée que si les élèves réservés sont ceux qui « ressentent » le plus, ce sont aussi ceux qui « savent » le plus aussi. Les points paradoxaux successifs ou en cascades s'enchaînent et pour servir l'interprétation des résultats, une proposition d'inférences est tentée, « quand le sujet dit ceci, je peux dire qu'il pense cela ». Cœur de l'idée initiale, les mots sont bien comme le reflet d'une pensée, d'une logique. Le raisonnement évolue vers la déduction d'un degré de généralité et une relecture originale mais plus objective du corpus grâce à la subjectivité, selon les deux grands axes d'interprétation posés : La définition de l'objet réservation/Des figures d'action pour les sujets de la réservation.

La détermination des limites de l'interprétation permet d'envisager une réussite possible de synthèse globale des pensées. L'action (partie de l'activité) de l'élève et cœur du métier d'Enseignant, à l'école est rappelée à travers les confirmations des attendus institutionnels : posture d'élève, métier d'élève, écoute et application immédiate, participation et implication à la vie de classe et de l'école, statut de moteur dans la construction des apprentissages et attention portée sur le développement personnel de chaque individu en même temps que celui du groupe d'individus. Tout ceci est rappelé autant par les textes encadrant le métier et l'activité que par les acteurs de la classe.

### **3.1.1 Reprise des principes acquis pour la définition et croisement des mises en dialogue**

Tous les résultats sont repris et cette mise à plat permet de voir à quels degrés, des points se confirment et d'autres se confrontent. Le premier objectif de construction est terminologique, sémantique : depuis la première partie et sa définition hypothétique/première de la réservation jusqu'au développement et à la vérification des parties de cette définition pour une version de définition plus complète et stabilisée ; un essai d'interprétation finale est visé (voir plan d'analyse en annexes E2.1, p.235).

Les thèmes résultant des questionnaires élèves sont repris et une relecture est réalisée après une approche subjective des entretiens avec, par exemple, le point émergent concernant la caractérisation des comportements des élèves : « Ceux qui tentent de se faire oublier » :

**Piste 1 d'analyse : Pourquoi cette retenue et cette prudence ? Par rapport à des risques ? Lesquels ?**

- Peur de l'erreur.
- Peur du jugement/regard de l'autre/des autres.

**Piste 2 d'analyse : Qu'est-ce qui est gardé de côté ? Quelles sont ces choses stockées ? Et quels sont ces cas pour lesquels l'élève va effectivement utiliser ces choses ?**

- Donnent le minimum, rare ?
- Donnent le maximum, rare aussi ?

**Piste 3 d'analyse : La volonté de sortir de sa réserve dépend de quoi ?**

- Quelque chose de provoqué ? Comme une réaction ?
- Envie de faire, agir, faire activité (toute une liste de choses plaisantes ?)

Donc :

**Piste d'interprétation 1 : Les élèves qui ont peu ou prou envie de sortir de leur réserve représenteraient un problème, une difficulté pour l'Enseignant ?**

**Les Enseignants qui ne se laissent pas « berner » vont chercher des vérifications des états et des niveaux réels.**

Suite des pistes :

**Piste 1 d'analyse : Pourquoi cette retenue et cette prudence ? Par rapport à quels risques ? Ressenti de cette discrétion plus forte que celle des élèves ?**

- Mise en confiance.
- Bousclements ponctuels, voire réguliers.

**Piste 2 d'analyse : (Expression libre selon l'expérience à repris)**

- Voir tableau en partie 2 : aspects bénéfiques/aspects délicats voire dangereux/aspect double...
- Emergence système récurrences/divergences.

**Piste 3 d'analyse : qu'est-ce qui est gardé de côté ? Quelles sont ces choses stockées ? Et quels sont ces cas où l'élève va effectivement utiliser ces choses ?**

- Sur les savoirs.
- Sur les difficultés.

Donc :

**Piste d'interprétation 2 : Faire sortir les élèves de leur réserve très souvent reste difficile à réaliser et/ou inutile/inefficace ?**

Comment différencier cette partie de l'activité enseignante selon le rythme « occasionnellement » et celui « assez souvent » ?

Ces quantités qui ont fait démarrer la mise en dialogue des professionnels ont pu voir l'éclairage unique des singularités de chaque entretien, de chaque discours. En effet, les acteurs répondant même séparément, individuellement, savent parler les uns des autres. Les notions d'ensemble mais également les surprises respectives (actions et réactions non attendues parfois) sont très remarquées.

### **Du Côté des Enseignants :**

Le lien est fait entre réserve dans le travail, comportement de l'élève et apparition d'élèves dits en difficulté ou décrocheurs/éléments pour/sur le pouvoir d'agir de l'élève. Les « forcer » semble faire partie du « jeu » mais comment trouver les « moyens » de les faire agir et s'exprimer (contraindre/ne pas laisser le choix) (E4) ? L'approche innovante de la preuve fondée sur la pratique (Bryk, 2017) permet de reposer la confiance chez les professionnels et ceci vers une véritable perspective d'interprétation. « Il faut à un moment donné ou à un autre, qu'ils y passent... » (E7), alors qu'ils fassent quoi ? Se mettre en avant, prendre le risque, faire face au danger...

### **Du côté de l'élève :**

Le lien est fait entre réserve et participation dans le groupe et à l'oral. Apparaissent des phénomènes de comparaisons et de distinctions qui se répètent et s'ancrent, diminuant le pouvoir d'agir de l'élève puis de l'Enseignant ? Beaucoup de réponses étaient « je ne suis pas réservé car je participe, mais je participe moins que les autres » (é1).

Il y a donc reprise du lien entre réserve dans le travail de l'élève et réserve dans le comportement de l'élève (données de pré-enquête/champ libre à remplir selon les expériences de classe) pour faire le parallèle avec le pouvoir d'agir de l'Enseignant.

<b>Lien fort</b>	<b>Lien faible</b>
Non réponse	Car la réflexion intellectuelle ne nécessite pas d'exhibition, on peut être réservé et avoir des facilités intellectuelles
Surtout lorsque la réserve comportementale s'accompagne de réserve dans le travail	C'est plutôt le changement d'attitude qui est révélateur
Souvent l'élève en difficulté ou décrocheur essaie de se faire oublier	Car il y a autant de réservés bons élèves que de réservés faibles
Non réponse	Car un élève réservé ne l'est pas forcément dans le travail et inversement
La plupart de mes élèves réservés dans le travail le	L'élève en difficulté n'est pas forcément réservé, au

sont aussi socialement, la difficulté est présente partout...	contraire il tente d'exister autrement
Il faut absolument s'intéresser à ceux qui sont le plus réservés car parmi eux il y a des élèves en difficulté, trop angoissés pour s'exprimer, même si ce n'est pas le cas général mais il faut regarder chaque cas	Des élèves réservés peuvent avoir d'excellents résultats et le contraire existe aussi
Non réponse	Car beaucoup d'élèves extravertis décrochent aussi, ce n'est pas parce qu'ils sont réservés qu'ils décrochent
Non réponse	Certains élèves sont passifs à l'oral mais comprennent les notions

Tableau 35 : Rappel des réponses libres aux questionnaires de pré-enquête, premier matériau lié au PA

Dans le champ de ce qui relève du « peu visible » (ou du moins visible) : « la réflexion intellectuelle, les facilités, la réserve comportementale, la réserve dans le travail, la difficulté (présente partout), le décrochage, les essais pour se faire oublier, les essais pour exister autrement, le fait d'être trop angoissé pour s'exprimer, l'importance de regarder chaque cas, prêter attention aux cas passifs à l'oral » : voilà les termes forts des discours du côté de l'invisible.

Dans le champ de ce qui relève du « visible » (ou « révélateur ») : « l'exhibition, le changement d'attitude, les bons, les faibles, il n'y a pas de réserve dans le travail, l'extraversion, le décrochage aussi, mais la compréhension des notions quand même » : voilà les termes forts des discours du côté du visible.

Tous ces éléments semblent tenir ensemble par l'objet « réserve ». Si la réserve parvient bien à les définir, ils font avancer précisément la définition de la réserve. La partie du QUOI, « qu'est-ce que c'est, de quoi parle-t-on ? », dans les discours est prête à être exploitée.

Le but était de faire évoluer les éléments de définitions grâce aux discours (surtout ceux des Enseignants pour cette partie de l'interprétation) et à leur analyse resserrée.

Initialement, la réservation était posée comme l'acte plus ou moins volontaire par lequel l'élève se retient d'agir, d'exprimer quelque chose, de passer de l'intention à l'action pour des raisons liées ou non à la situation de classe. Les évolutions, c'est-à-dire, des confirmations et des infirmations peuvent être opérées à partir des éléments suivants :

Pour ce faire, il y a utilisation de la première partie d'analyse, la sélection d'extraits, l'ensemble d'expressions intitulé : OBJET RESERVATION - niveau 1 d'analyse (Annexe

E1.1, p.231). Sont puisés dans les extraits des transcriptions intitulées « Tout ce qu'ils (les Enseignants) disent sur/de la réserve de l'élève, réservation en tant qu'objet (état et action de l'apprenant) », des extraits suivants (soit un deuxième niveau de sélection) qui opère un resserrement sur ce que c'est que la réserve, comment elle se manifeste, se voit, se ressent pour servir la définition.

Acte volontaire	Acte involontaire
<p>Envie (E1), il y en a (envie de solos) (E9), envie d'apprendre (E4bis)/ Elan</p> <p><b>Caractères avec mise en avant (E6)/Tempérament moins expansif, moins spontané (E7)</b></p> <p>Conscience trop de réserve (E1)/Conscience importance/signification parole (E8)</p> <p>(En général) jouent le jeu (E3)/Y aller plus volontiers (dans l'année)</p> <p>Facile avec ceux qui lèvent la main (ceux sûrs d'eux) mais même ceux moins sûrs d'eux peuvent parfois vouloir (lire) (E5)</p> <p>Essaient et essaient encore</p> <p>Bouillonnants, spontanés, curieux de la 6è à 3è (E7)</p> <p>CM2 partants, encore tout vivants (E6)</p> <p>Du coup, dès qu'elle veut...je l'autorise...en compensation (E9)</p> <p>Alors qu'ils se portent volontaires (E1)/D'autres moins expansifs, ne vont pas trop lever le doigt</p> <p>Discretion/Retrait/Souhait de ne pas être devant groupe classe/Certains attendent que ça passe (E2)/Des 3è complètement amorphes, n'y en a plus un qui lève le doigt, plus un qui veut passer au tableau</p> <p>Du coup ils ne veulent pas le faire (E3)/Restent observateurs (E4)</p> <p>Accompagnera volontiers mais pas forcément <b>être au devant de la scène</b> / Spontanéité, fraîcheur 6è, dans valorisation (E7)</p>	<p>Ce truc de la parole à déclencher (E4)</p> <p>Ceux qui n'arrivent pas à parler (E1)</p> <p>Problématique de prise de parole à l'oral</p> <p>Question de compréhension des mots (E1)/Difficulté maîtrise de la langue (E4bis)</p> <p>Compréhension du droit de tâtonner, question de connaissances, réponse comme devant être tout de suite la bonne,</p> <p>Tétanisés, genre timides, du mal à parler (quand situation d'être observés)</p> <p>Décrochage comme mode de fonctionnement</p> <p>Totale perte, échec, souffrance</p> <p>Manque de confiance en eux, donc abandon</p> <p>Blocage</p> <p>Attentistes (comme éducatif), passifs, certains pas de changement, pas d'autonomie, pas d'engagement (E6)</p> <p><b>Personnalités charismatiques</b></p> <p>Mouvements d'humeur (E7)</p> <p>Contraire d'une parole impulsive ou non-réfléchie (E8)</p> <p>Lui c'est dans sa personnalité, sa manière d'être (E8)/Rêveuse, imaginative (E9)</p>
De retenue de quelque chose	De non-retenu de quelque chose
<p>Se remettent un petit peu en retrait sur ce qu'ils ne connaissent pas (E2)</p> <p>Ce qui peut un peu les freiner (E3)</p> <p>Qui parlent peu (E4)</p>	<p>Au fur et à mesure, tu le sais, tu participes plus, tu lèves plus la main (E1)</p> <p>D'ailleurs, des enfants, on sent qu'ils emmagasinent (E4)/Grande vivacité d'esprit, d'intelligence (E4bis)</p>

<p>Problème d'écoute</p> <p>Ne s'engagent pas/Ne vont pas au-delà d'un certain niveau/Ne cherchent pas</p> <p>Isolés car pas intégrés</p> <p>A certains moments, rêverie, <b>monde intérieur</b>, à certains moments, doit s'échapper un petit peu de la classe, pas passionné dans son désir d'imposer une vue quelconque à l'autre, progrès par rapport aux évaluations mais pas par rapport à sa réserve et à sa retenue, <b>assurance</b> (E8)</p> <p>Ne lève pas trop le doigt pour les prises de parole, attend vraiment interrogation/A l'intérieur... (E9)</p>	<p>Problème d'écoute en situation de communication/Précipitation (E7)</p> <p>Elèves qui peuvent se poser, écouter, relâcher pression/Plus actif, va demander à être arbitre, relativement neutre, capacité à s'extraire du passionnel, se positionne davantage dans toutes les situations (E8) Certains durs à cuire, savent laisser de côté... (E9)</p> <p>Sont plus dans l'idée de faire et de se tromper et après de rectifier que.../Droit de ne pas être une grande bavarde (E9)</p>
<p>Lié à situation de classe</p>	<p>Non lié à situation de classe</p>
<p>Un petit peu peur de participer par rapport aux moqueries des autres, du jugement, de mal prononcer, de mal faire(E3)</p> <p>Qui parlent pas du tout en groupe classe (E4)</p> <p>Un excellent mais dans la classe, il ne s'est jamais manifesté, subit, peut-être dans une autre classe, aurait participé/Gênée par rapport à ses camarades (E4bis)</p> <p>Confiance établie</p> <p>Situation de conflit, groupe classe joue énormément</p> <p>Pas parce qu'ils ne savent pas (E6)/Dissensions mais en groupes plus facile/Aucune crainte ni appréhension quand pas en situation d'être observé, à sa place/Risques, / Arrivé en cours d'année, pas bien accueilli au sein classe (E7)</p> <p>ça peut bloquer/ Seule qui bloque, très difficile dans la classe, très stigmatisée, très visible, très négative(E9)</p> <p>Seul/Souvent seul (E8)</p> <p>Brouillard sur ce qu'on attend d'eux/posture d'élève/ Pas forcément affaire de réponse à tout (E8)</p>	<p>Certains dans leur famille, ils les ont beaucoup plus sollicités. D'autres on les a préservés et eux ils disent rien/Selon l'éducation (E1)/Distorsions, transformations dues au fait de l'éducation, dans milieu familial, contexte social, là où il a grandi (E4bis)/Pensent avoir des faiblesses qu'ils n'ont pas en fait (E4)</p> <p>Image de lui qu'il renvoie/Gênée par rapport à différentes choses, taille, dys... Expression souffrance, mal-être (E4bis)</p> <p>Peut-être liés à des problèmes antérieurs (E7)</p> <p>Pas besoin de l'autre pour se définir/Prend beaucoup en compte les autres/ Expérience/Maturité/Connaissance de l'autre/Rapport à soi/Il y a aussi un temps intérieur, des temps intérieurs différents, ce temps médium/Socialement vont être défavorisés sauf choix de voies différentes (E8)</p> <p>Question de sensibilité/Certains durs à cuire, savent laisser de côté... (E9)</p>

Tableau 36 : Sélection d'extraits, expressions liées à la réserve objet, qu'est-ce que l'élève réservé ?

Des informations complémentaires et supplémentaires sont mises de côté dès ce stade et pourront servir pour affiner ou servir de transition après la progression de la définition. En effet, il s'agira de tendre à une appropriation par des éléments utiles et utilisables jusqu'au dernier niveau (4) d'analyse. Est pressentie la classification selon les questions Quoi/Quand/Comment (méthode des 5Q ?). Mais d'abord, la mise à plat des trois stades de

définition va nous permettre de mieux appréhender ou pas ce que c'est, ce qu'on peut entendre par réservation :

La définition première de la réservation, suite à la pré-enquête avait été posée selon ces termes : Acte volontaire ou involontaire selon lequel l'élève se retient de montrer, faire, exprimer quelque chose pour des raisons liées à la situation de classe.

La réserve de l'apprenant/ soit la réserve à l'action, soit la réserve pour l'action/soit la réservation, serait donc constituée par :

**Un Acte (ou des actes)/un fait (ou des faits) de l'élève relevant de différents niveaux de volonté :**

- 1) Relevant de l'involontaire, selon la manière d'être, la personnalité, le caractère, le tempérament.
- 2) Relevant du volontaire, selon la conscience de l'importance de l'action.

**Cet élève réalisant, en conséquence, différents niveaux de décision<sup>47</sup> :**

- 1) Retenue, empêchement de passer à l'action comme de lever la main pour demander la parole.
- 2) Réalisation d'une autre forme d'action comme l'observation.

**A différents moments de la vie et du travail scolaire :**

- 1) Quand en situation d'être observé.
- 2) Quand non-observé, comme assis à sa place.

**Mais dépendant(s) de nombreux moments de la vie hors domaine scolaire :**

- 1) Relevant du passé.
- 2) Relevant du présent.

**Essai 1 de définition stabilisée :**

La « réservation » serait un ensemble d'actes, certains volontaires d'autres plutôt involontaires, par lesquels les élèves se retiennent de faire ou donnent une autre forme à l'action, ceci lié à des raisons internes à la classe, à la situation de groupe mais également à des raisons externes à la classe, plus apparentées à des faits de l'environnement quotidien présent ou passé qui se retrouvent confrontés à ceux de l'école fréquentée.

Comme le multifactoriel est très présent, dans un but à la fois de redécoupage mais aussi de vérification, un essai de 3 définitions distinctes est tenté selon un **focus sur les différents**

---

<sup>47</sup> Mais le mot « décision » ne décèlerait-il pas en lui-même une part forte de « volonté » ?

**aspects :** Un focus sur l'aspect volontaire (1)/un focus sur la retenue de quelque chose (2)/un focus sur la situation de groupe (3) :

1) La réservation serait définie par une volonté liée à « une envie, un élan, de mise en avant, de devant de scène, de jouer le jeu, d'y aller ou de n'être qu'observateurs, qu'accompagner... ».

2) La réservation serait définie par une retenue liée à « ce qui peut freiner, à un non-engagement, à une absence de recherche, ne pas aller au-delà d'un certain niveau, une attente comme parler peu mais avec des idées de faire, de se tromper, de rectifier, d'emmagasiner, des capacités de se poser, d'écouter, de relâcher la pression, de s'extraire du passionnel, de laisser, de savoir laisser de côté » ; est constatée « une vivacité d'esprit, une intelligence, une précipitation, comme une demande d'être arbitre (comme neutre), plus actif, plus se positionner, au fur et à mesure plus de participation».

3) La réservation serait définie par une juxtaposition - de la vie à l'école : montrant le « brouillard avec les attendus, la posture d'élève, pas que question d'être/de faire réponse à tout prix, risques, de la confiance établie, par rapport aussi aux camarades, si pas bien accueilli, difficile en groupe entier classe, par rapport aux moqueries des autres, au jugement, quand en situation d'être observé, fait de subir, être stigmatisé, visible, négatif, peut-être différent dans une autre classe, situation de conflit, dissensions, en petits groupes plus facile et depuis sa place- ; -et de la vie à l'extérieur de l'école : avec « l'expérience, la maturité, connaissance de l'autre, si l'autre compte, le rapport à soi, la sensibilité, de possibles problèmes antérieurs, des distorsions/transmutations selon l'éducation, dans la famille, si sont beaucoup sollicités ou préservés, là où ont grandi, le milieu familial, le contexte social, si arrivé en cours d'année, si seul/souvent seul, le besoin de temps intérieurs/médiums, selon différentes choses comme la taille/les difficultés dys ».

### **Essai 2 de définition stabilisée :**

La « réservation » se définirait/se révélerait/serait constituée de l'acte ou du fait de l'élève plus ou moins volontaire (1) de se positionner plus ou moins visiblement (2) à différents temps de vie et de travail scolaire (3), ceci dépendant du temps personnel extra-scolaire (4).

(1) : Selon la conscience de l'importance de l'action/Selon le caractère, le tempérament, la personnalité, la manière d'être...

Commentaire : Il y aurait donc différents niveaux (ou degrés) de conscience ? Et donc de volonté ?

(2) : Autre forme d'action/Non action comme retenue, empêchement de passer à l'action...

Commentaire : Malgré le (faible ?) degré de visibilité, il se passerait donc des choses chez l'élève réservé selon d'autres formes d'action ?

(3) : Comme en situation de présence en classe, statique au bureau/en classe ou en dehors/Comme en situation d'être observé ou non observé.

Commentaire : Il y aurait donc un mélange de sentiments, entre peur et envie ?

(4) : Pas de distinction, seulement de la contextualisation : fatigue accumulée, rythme de vie avec ou sans repères fixes, centres d'intérêt ...

Commentaire : Tout se passerait donc en même temps ou bien un facteur à la fois serait-il dominant, à gérer par les acteurs de la classe mais ensemble ?

Le tableau suivant reprend toutes les distinctions permises par la mise à plat ainsi que les croisements des expressions phares des extraits de discours sélectionnés :

Réservation comme acte volontaire	Réservation comme acte involontaire
Différentes envies	Truc de la parole/langage/compréhension
Différents degrés de confiance	Représentation de la/des
Différents degrés d'assurance	connaissances/vision de la bonne réponse
Différents mouvements (comme « y aller », « essaient »)	immédiate
Montrant de la Retenue	Montrant de la Non-retenue
Sur ce qu'ils ne connaissent pas/ne parlent pas ou peu/ne s'engagent pas	Question de la participation/positionnements différents comme la précipitation
Monde intérieur/assurance/intégration au groupe	Question des autres compétences
Idée de faire	Question d'emmagasiner
Pour des raisons liées à la classe	Pour des raisons non liées à la classe
Regard des autres/Quand en situation d'être observé/Jusqu'à certaines dissensions et conflits (exemple de l'élève seul, souvent seul)	Pas parce que ne savent pas, pas forcément affaire de réponse à tout
Confiance	Sollicitation/préservation famille/éducation/contexte social/enfance
	Représentation des niveaux/image

Posture d'élève/Attentes	renvoyée/rapport à soi et aux autres Temps intérieurs/médium
--------------------------	---

Tableau 37 : Essai 3 selon idées synthétisées

Il est possible maintenant de dire :

Que la réservation peut être posée comme une pensée profonde et complexe, tournée vers soi et/ou vers l'extérieur de soi car elle met en avant l'existence d'un monde intérieur donnant à l'élève de l'assurance mais le mettant, au moins ponctuellement un peu à part, de côté par rapport au groupe. Il peut s'agir aussi d'une stratégie d'action. A vérifier ou à confronter aux grilles de « stratégies d'apprentissage » (Béguin, 2004) car cette retenue semble s'expliquer par autre chose que le manque de connaissances ou le manque d'idées pour répondre aux interrogations, rappelant les représentations des niveaux de chacun (le niveau des autres comparé au sien propre par exemple). Mais s'agirait-il également d'un fait social voire d'un fait sociologique car les limites d'action que l'élève se pose sont liées au regard des autres, élèves, groupes, moins à celui du professeur, surtout celui qui a réussi à instaurer de la confiance.

L'étape « figuration » devient l'étape essentielle pour dépasser l'effort de compréhension, viser l'appropriation (et donc la potentielle transformation) par les acteurs.

Les informations qui avaient été mises de côté sont posées ici pour faire transition.

Sur le « Comment », nous avons les expressions suivantes : « Le danger c'est que les élèves discrets comme les élèves moyens sont ceux à côté de qui on peut passer en fait... Pour ceux du milieu, il faut être particulièrement vigilants » (E4), « A respecter/Mouvements d'humeurs, bon je respecte(E7)/Pas un rejet, j'ai respecté sa réserve et quand il a voulu venir vers moi... » (E9), « Les volontaires sont appréciés » (E3), « Il fallait aller les chercher/C'est l'occasion de la regarder sous un autre angle » (E9).

Sur le « Quand », nous avons les expressions « En maternelle /A trois ans(E1)/Depuis CP » (E2), « Il y a toujours des moments », « Dans certains domaines » (E4), « Dans les petites classes » (E1/E7), « En général/Globalement » (E2), « En début d'année » (E6), « Parfois », « En situation d'être observés, « C'est comme ça dans toutes les classes, on n'aime pas passer en premier », « Beaucoup dans nos genres de classe (REP+) » (E8).

Sur le « Qui », les expressions « les dominants » (E7) (« masse d'élèves qui prend le dessus, espèce de présence un peu dominante parfois » (E7)), « les discrets » (E4) (« presque élève rêvé, c'est pas timide quoi, il a compris les codes », « quelquefois, pensent avoir des faiblesses qu'ils n'ont pas en fait », « rester discret, c'est aussi visible, comme si on agitait un drapeau » (E4bis)), « les timides » (E3)/(E7) (« c'est des petits parleurs pour moi » (E1), « niveau, manque de confiance (E5), s'estime faible, s'estime nul, donc abandonnent », « quelques-uns, deux ou trois », « fausse timidité (E6)/pas forcément de la timidité mais l'expérience, connaissance de l'autre, rapport à soi...positionnement aussi et la prise de parole » (E8), les « durs à cuire » (E9), « savent laisser de côté ».

Et toutes les autres informations seraient comme inclassables :

« Ceux en retrait, dans certains domaines, hésitants, en manque de confiance en eux »,

« Une à canaliser »,

« Un soleil »,

« Ceux qui sont dans le refus »,

« Décrochage inscrit, devenu mode de fonctionnement, totale perte » (E2).

Cette question du « qui » chapeaute et/ou résulte finalement bien toutes et/ou de toutes les autres questions puisqu'elle désigne les sujets, les acteurs de la situation de classe. La recherche sur l'objet nous ramène toujours au sujet. Possible ou non de se détacher ?

### **3.1.2 Des gestes professionnels sur le quoi/quand/comment pour l'émergence de figures à s'approprier**

Sur les hypothèses posées, les données permettent de valider le croisement des approches didactique et psychosociologique/ergonomique. Quand l'action fait expérience ou quand la décision d'attendre ou de reporter l'action confirme le raisonnement en gains et en pertes, les discours permettent de voir comment les professionnels constituent et reconstituent leurs ressources d'action, « refont leurs réserves » eux aussi et sont, par la même occasion, de vrais « développeurs » de réflexions et d'action pour les formés.

S'ils apprécient les élèves volontaires et expansifs, ils savent aussi, d'un autre côté, aller chercher ceux qui sont plus discrets, voire les chercher tous selon les contextes et les mises en situation.

Leurs élèves apprécient d'être marqués par des demandes ou encouragés par des prises en compte adaptées. Quel exemple donne le professeur dans la réalisation, la prise de conscience que ce qui a été perdu dans l'action, dans l'effort, n'a aucune commune mesure avec ce qui a été gagné ? Mais cette utilisation des termes de coût et de bénéfice peut-elle permettre un rapprochement avec le domaine économique ? En parlant ? Entre implication et distance, les professeurs trouvent, au bout d'un certain nombre d'années, l'équilibre dans les relations, la juste mesure dans les sollicitations (entre réalisme et idéalisme du métier) et l'épanouissement dans un métier qui est comme relevant d'une mission impossible ? Si oui, par quels possibles réalisés ? Sinon, pour quels possibles non réalisés ou « empêchés » ?

Si, dans un premier temps, est tenté un tableau final faisant suite à un tri par étapes (voir plan d'analyse complet en annexes E3, p.275) inspiré par la grille des figures d'action (Bulea & Jusseaume, 2014) qui ont pu aller jusqu'à la distinction Enseignants -figures d'action internes : le référent est l'agir de la personne interviewée, soit l'Enseignant/élèves- figures d'action externes : le référent est l'agir d'autres protagonistes de la situation de travail, en particulier les élèves (Bronckart, 2011) ; la distinction initiale entre action interne et action externe -Activité de l'enseignant/Activité de l'élève- est capitale.

Si initialement, nous pensions pouvoir tenter de classer les extraits de discours dans les cases correspondantes, un tel essai de remplissage du tableau repris se serait avéré trop ambitieux.

Très vite est décidé de simplement suivre le guidage de la case « définition » et de rechercher un balancement ou une ventilation avec la case « expérience ». La remarque est faite sur les points de similitude entre la case OCCURRENCE et la définition de la technique de l'instruction au sosie.

	Figures d'action internes	Figures d'action externes <sup>48</sup>
<p>OCCURRENCE</p> <p><b>Où/Quand ?</b> Dans des segments de discours interactif dans le temps de la situation d'interaction</p>	<p>Saisie de l'agir caractérisée par un très fort degré de contextualisation</p> <p>Exemple : ...<i>tu vas leur présenter...tu vas écrire au tableau...tu vas leur dire et i 'vont te dire...</i></p>	<i>Idem</i>
<p>EVENEMENT</p> <p><b>Où/Quand ?</b> Dans des segments de récit interactif, situé en amont de la situation d'entretien et origine marquée</p>	<p>Par délimitation et extraction du passé d'un événement saillant et illustratif de l'activité</p> <p>Exemple : ...<i>j'ai eu une fois...ben ils se sont levés...ils étaient prêts à...faut gérer ça...j'tape...</i></p>	<i>Idem</i>
<p>EXPERIENCE</p> <p><b>Où ?Quand ?</b> Dans segments de discours interactif mais temps non borné</p>	<p>Saisie de l'activité sous l'angle cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues comme bilan d'expérience</p> <p>Exemple : ...<i>si j'ai des traducteurs, je travaille parfois... si...je vais m'adapter, donc je m'adapte un peu...surtout...</i></p>	<i>Idem</i>
<p>CANONIQUE</p> <p><b>Où ?Quand ?</b> Dans discours théorique ou mixte théorique-interactif</p>	<p>Saisie de l'activité sous forme de construction théorique et logique de la tâche comme a-contextualisée, à validité générale</p> <p>Exemple : ...<i>on a...qu'on doit utiliser...le matériel doit être utilisé...</i></p>	<i>Idem</i>
<p>DEFINITION</p> <p><b>Où ? Quand ?</b> Dans segments relevant du discours théorique mais pas (ou rarement) porté sur actes ou gestes.</p>	<p>Saisie de l'activité en tant qu'objet de réflexion. Ne thématise ni actant ni organisation chronologique de l'activité mais rassemble traits jugés pertinents.</p> <p>Exemple : ...<i>je sais que...c'est pas me remettre en question mais... c'est d'être toujours au moins...</i></p>	<i>Idem</i>

Tableau 38 : Synthèse des figures d'action développées par les auteurs sus visés (Buléa & Jusseaume, 2014)

<sup>48</sup> Possibilité d'interprétation des résultats de l'agir propre...sous une forme dynamique, potentiellement progressive et située à l'intérieur même de l'activité collective... ».

Cet outil saisi, recopié, resynthétisé pour mieux le comprendre et l'utiliser permet ainsi de se ré emparer des contextes et des situations et de leurs caractères à la fois déterminants mais évolutifs.

Et l'appui en parallèle sur les « figures de signification » (Brossard, 2004) se fait selon un nouveau retour aux théories Vygotskiennes pour aider l'interprétation : l'enjeu est de ne jamais perdre la vision et les propriétés du tout, ceci, tout au long des décompositions et distinctions qui permettent la conceptualisation. Le cheminement mène à une grille posant directement ces éléments de définition et de caractérisation des faits et croisant les dires des Enseignants et des élèves : QUOI/QUAND/COMMENT (FAIRE) puis il s'agira de repartir du COMMENT ET QUAND pour le QUOI.

### **Des gestes professionnels sur le quoi :**

Ces « gestes » professionnels parviennent à gérer toutes les situations, ceci avec facilités mais également avec difficultés. Cherchant le quand et le comment dans le quoi, finalement, le quoi est trouvé dans le comment et le quand. Selon l'interaction Enseignant/élève qui a guidé tout le dispositif d'enquête, nous utilisons la même démarche concernant l'analyse et l'interprétation, une mise en parallèle des discours, des avis et des expressions :

« Peur devant le groupe classe mais demande ! »

« Bons, intelligents/en difficultés, en retrait »

« Trois ou quatre mais par cours, se focaliser sur deux ou trois puis cours suivant, sur deux trois autres, donc plus ? »

« Ne pas forcer de passer, d'aller, que ceux qui se sentiront prêts/forcer, contraindre, imposer mais pas dans certaines disciplines (comme le chant). »

« Moments où pas d'évaluation mais critique et autocritique positive et/ou négative, différence(s) avec évaluation(s) ? »

« Moments des sollicitations et encouragements »

« Groupes avec meneurs ou plutôt moteurs, et suiveurs comme rentable ? Comme exemples, modèles ? »

Selon le principe Spinozien (1965, V.39), repris par Clot en clinique du travail, « l'effort pour augmenter la puissance d'agir n'est pas séparable d'un effort pour porter au maximum le pouvoir d'être affecté ». Cette idée forte se retrouve ainsi en clinique de l'activité qui fait

l'inspiration méthodologique de l'enquête, de l'analyse et de l'interprétation menée. De tableaux en tableaux, les questionnements avancent et les éléments se retrouvent ou évoluent. Les portées de chaque évolution sont à discuter encore et encore.

Le tableau qui va suivre présente en jaune, ce qui relève de l'item ENERGIE ; en rose, ce qui relève du POSITIONNEMENT ; en vert, ce qui relève de l'AFFECT et en violet, ce qui relève de l'INTELLECT.

Ci-dessous, les extraits de la grille finale d'analyse, la partie pouvant répondre à la question « Quoi ? » :

## Premier axe

QUOI							
ENSEIGNANTS				ELEVES			
+		-		+		-	
CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT
<p>Globalement <b>bouillonnants</b>, aucune crainte, aucune appréhension, pas peur du regard des autres sauf deux ou trois... Aiment l'école, on peut difficilement les freiner. On a un public quand même très spontané, curieux. Que ce soit en sixième ou en troisième, j'ai</p>	<p>En mater, t'as envie de, t'as toujours l'élan de vouloir faire les choses</p> <p>***** *</p> <p>Facilement avec ceux qui lèvent la main, car en général, c'est ceux qui sont sûrs d'eux</p> <p>*****</p> <p>Non, ils essaient et essaient encore, parfois ils bloquent mais pas en se disant parce que je ne suis pas bon</p>	<p>En général, quatre ou cinq dans une classe très timides, qui ont beaucoup de mal à parler</p> <p>*****</p> <p>Quatre élèves avec des difficultés particulières (ceux qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice) avec B encore plus à part, avec une façon différente</p> <p>*****</p> <p>Caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant, même s'ils n'ont pas tout en main</p>	<p>Puis finalement tu te rends compte un peu trop tard que y'a trop de réserve</p> <p>***** *</p> <p>Les élèves ont toujours beaucoup de soucis par rapport à, je dirais, ce qu'on attend d'eux, brouillard pas forcément artistique. Ne savent pas très bien ce qu'on attend d'eux, où on veut les mener, beaucoup dans nos genres de classe (REP+), posture d'élève, besoin de répétition et règles multiples. Avec un bon tiers d'élèves. De temps en temps, un peu de</p>	<p>Jamais arrivé que je ne respecte pas les règles. Parfois je fais une bêtise par accident mais sinon je respecte toujours les règles</p> <p>*****</p> <p>Parce que j'aime bien faire respecter les lois, je sais pas pourquoi</p> <p>***** *</p> <p>Quelqu'un qui est à part. Je pense que je répondais plus en primaire. Si j'ai jamais vu, je vais attendre un peu.</p>	<p>Après si je dois le faire, je le fais correctement, j'aime bien faire les choses bien</p> <p>***** *</p> <p>Donc mon comportement à moi je ne m'inquiète pas trop, habitude de respecter toujours les règles. Moi ce qui m'intéresse juste, c'est bien faire mon travail mais ça c'est un peu respecter les règles et respecter les autres (...)</p> <p>*****</p>	<p>C'était pas possible de parler, j'y arrivais pas, c'était au-delà...</p> <p>***** *</p> <p>Déjà je ne suis pas sûr de moi</p> <p>(...)</p> <p>Moi parfois ça m'arrive de vouloir baisser les bras, mais c'est juste quand je suis un peu fatigué...</p> <p>Après un moment, je refais</p>	<p>Je ne voulais pas intervenir. J'aime pas qu'on me force la main...</p> <p>***** *</p> <p>Mais quand je réponds, j'essaie d'être sûr de moi...</p> <p>***** *</p>

la chance d'avoir des élèves, des ados qui sont bouillonnants, curieux.  (...)	*****  Public spontané, curieux, hormis quelques-uns. (...)	*****  Certains, pas de changement, pas d'autonomie, ils ne s'engagent pas (...)	retard à l'écrit mais détail par rapport à ses potentialités. (...)	(...)			le travail. Et comme j'ai perdu un peu de temps ben j'essaie un peu d'aller vite  (...)
--	--	--	---	-------	--	--	---

Tableau n°39 : Extrait du tableau complet (voir annexes E3.7, p.296) : Confrontation des discours Enseignants/élèves

Des essais de synthèse des tableaux complets Quoi/Quand/Comment (voir annexes E3.7, pp.296-309) par thèmes récurrents, une couleur pour chaque thème comme détaillé ci-dessus, sont tentés et la perspective du pouvoir d'agir (PA) est sans cesse appliquée : recherches de zones plus influençables-le comportement/l'attitude de l'élève- ou moins influençables-le caractère/la personnalité de l'élève.

### **Des gestes professionnels sur le quand et le comment :**

Le comment et le quand, très liés aux sujets, permettent de vérifier le quoi, l'objet. Dans ce sens, les éléments se croisent et révèlent le sens plus clairement. D'une utilisation du terme et d'une définition absente des sciences de l'éducation, une méthodologie décidée comme tirant les éléments de réponse des discours des professionnels, gens de terrain qui en tentant de nous briefer en urgence pour la classe du lendemain, se sont finalement parlé à eux-mêmes ?

L'inspiration de la technique de l'instruction au sosie fait ainsi travailler, provoquer puis étudier le « comment je m'y prends pour faire comme toi, dans ta classe, avec les élèves réservés ? » et les professionnels qui se mettent ainsi à parler de ce qu'ils pensent de ce que c'est, de ce que ça peut être, de ce que le sosie devrait faire pour y parvenir à leur manière et finalement de se poser eux-mêmes des questions déjà existantes et/ou de nouvelles questions.

Avec des envies de chercher encore et toujours pour chacun de leurs élèves, avec des expressions fortes parlant soit d' « ADN » ou encore de « courage ».

Remettant les situations et contextes essentiels pour ne pas perdre de vue les significations. Ceci demande d'abord de finir l'analyse par les thèmes récurrents ressortant des discours et ainsi de voir ce qui se confirme et se contredit puisque le pouvoir d'agir se nourrit grandement des deux.

Ci-dessous, les extraits de la grille finale d'analyse, la partie pouvant répondre à la question « Quand ? » ainsi qu'à la question « Comment ? » :

Deuxième axe

QUAND							
ENSEIGNANTS				ELEVES			
+		-		+		-	
CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT
<p>Mais il y a toujours des moments où on se rend compte qu'ils sont capables...</p> <p>*****</p>	<p>Facilement avec ceux qui lèvent la main, car en général, c'est ceux qui sont sûrs d'eux.</p> <p>*****</p> <p>Mais là en cours d'année, la confiance est établie avec les enfants donc ils y vont plus volontiers</p> <p>*****</p> <p>Mais même en troisième, des personnalités charismatiques avec cette volonté d'être un peu au devant de la scène</p>	<p>Certains manquent un peu de confiance</p> <p>*****</p>	<p>Puis finalement tu te rends compte un peu trop tard que y'a trop de réserve</p> <p>*****</p> <p>Quand c'est en début d'année, un peu difficile...</p> <p>*****</p> <p>Ceux qui se remettent en retrait sur ce qu'ils ne connaissent pas</p> <p>*****</p> <p>Parce qu'il y avait cette situation de conflit, c'est dur à vivre au quotidien, rejoint l'élève en retrait, qui est discret mais là qui subit quoi, le groupe classe joue énormément</p>		<p>Je lève la main quand je sais et quand ça m'intéresse</p> <p>*****</p> <p>Ce qui nous déplaît dans les travaux collectifs, c'est les bavardages, il y a plus que tout seul ; car après on a des sanctions. Les chouchous sont des personnes qui font des trucs mal, cachés... les postes d'élèves, c'est regarder, écouter et se taire. Penser au passage ou non en 6<sup>ème</sup>, ça paralyse un peu. Le sport ça m'a</p>		<p>Des fois je comprends pas trop ma leçon et après je continue à la réviser, à la réviser et après je la comprends. C'est ça qui me met en retard...</p>

	<p>*****</p> <p>C'est en maternelle,  au fur et à mesure tu  le sais, tu participes  plus, tu lèves même  plus la main</p> <p>*****</p>		<p>*****</p> <p>Quand situation d'être  observé, souhait de rester,  enfin de ne pas se mettre face  au groupe classe. Peur du  regard des autres. Isolés car  pas intégrés.</p> <p>*****</p> <p>Dans le faire, c'est quand  même plus facile...</p>		<p>manqué, on est tous  les uns les autres,  on s'unit pour faire  une équipe et pour  s'entraider à gagner.  On fait partie de  ceux...</p>		
--	---	--	--	--	--	--	--

Tableau n°40 : Extrait du tableau complet (voir annexes E3.7, p.296) : Confrontation des discours Enseignants/élèves

## Troisième axe

COMMENT (QU'EST-CE QUI EST FAIT ? COMMENTS ILS S'EN SORTENT ?)							
ENSEIGNANTS				ELEVES			
+		-		+		-	
CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT
<p>Quatre élèves avec des difficultés particulières (ceux qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice) avec B encore plus à part, avec une façon différente</p> <p>*****</p>	<p>Volonté de discrétion.</p> <p>Volonté de retrait à respecter</p> <p>*****</p>	<p>D'autres, on les a préservés et eux, ils disent rien.</p> <p>*****</p> <p>Quatre élèves avec des difficultés particulières (ceux qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice) avec B encore plus à part, avec une façon différente</p> <p>*****</p> <p>Caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant, même s'ils n'ont pas tout en main</p>	<p>Puis finalement tu te rends compte un peu trop tard que y'a trop de réserve</p> <p>*****</p> <p>Les élèves ont toujours beaucoup de soucis par rapport à, je dirais, ce qu'on attend d'eux, brouillard pas forcément artistique. Ne savent pas très bien ce qu'on attend d'eux, où on veut les mener, beaucoup dans nos genres de classe (REP+), posture d'élève, besoin de répétition et règles multiples. Avec un bon tiers d'élèves. De temps en temps, un peu de retard à l'écrit mais détail par rapport à ses potentialités.</p>		<p>Je participe un peu moins que les autres. Par rapport au prof mais surtout par rapport aux autres élèves.</p> <p>En arts-plastiques je ne participe pas vraiment... Si je ne me souviens absolument pas, je vais pas vraiment participer. J'aime bien quand même quand les profs viennent me chercher mais pas trop non plus. Je trouve que je vais beaucoup plus vers ceux qui sont dans ma classe.</p>	<p>Il y a une masse d'élèves qui prend le dessus, c'est vrai qu'il y a des élèves qui ont une espèce de présence qui est un peu dominante parfois...</p>	<p>J'étais très sur le jugement en fait. Plus du groupe classe. Qu'est-ce qu'ils vont penser de ce que j'ai dit... A l'adolescence surtout car quand t'es en primaire, ça t'es égal ce que les autres vont penser... Donc j'ai grandi d'un coup et je me suis renfermée sur moi-même, je suis rentrée dans un truc...ça m'a fait m'introvertir</p> <p>*****</p>

Tableau n°41 : Extrait du tableau complet (voir annexes E3.7, p.296) : Confrontation des discours Enseignants/élève

Sont bien confirmés, quatre grands axes d'interprétation : en jaune, ce qui relève de l'item ENERGIE donne les aspects à la fois volontaire et involontaire des niveaux d'implication et d'engagement au sens de visible et d'actif.

En rose, ce qui relève du POSITIONNEMENT donne l'aspect plus volontaire qu'involontaire des comportements.

En vert, ce qui relève de l'AFFECT donne les aspects multiples des situations et des contextes.

Enfin, en violet, ce qui relève de l'INTELLECT donne les aspects des choses ou objets qui matérialisent les ressources.

### **3.1.3 De la dialectique au dialogisme pour dépasser la réservation générique**

Un dépassement par ces thèmes au service du pouvoir d'agir est possible par la (re)prise en main de la dimension complexe. En effet, si dès la réalisation des entretiens et la saisie des transcriptions, l'objectif posé était la mise en dialogue des professionnels, de leur travail, il est d'abord tenté de distinguer concept (avancée théorique) et outil (avancée pratique) (Douady, 1990).

Mais notre objectif n'est clairement pas de simplement tenter de « dépasser les contradictions antagoniques » mis en lumière mais plutôt de prouver « l'unité de ces contraires » (Morin, 1982).

Ainsi, selon certains moments et selon certains lieux et certains objets, le Pouvoir d'Agir (PA) peut être reconnu plus fort (+) ; comme quand les éléments relèvent du comportement (attention à faire le clair sur toute éventuelle dérive d'interprétation de type behavioriste).

Ainsi, selon certains moments et selon certains lieux et certains objets, Pouvoir d'Agir (PA) reconnu faible (-) ; quand les éléments relèvent du caractère (attention à faire le clair sur toute éventuelle dérive d'interprétation de type biologique).

Les thèmes émergents des tableaux des 3 Q peuvent ainsi révéler un pouvoir d'agir plus ou moins fort.

Les tableaux suivants présentent les extraits phares des distinctions objets/sujets/quoi/quand/comment (quoi faire ou qu'est-ce qui est fait) organisés selon les items émergents évoqués. La représentation ou codage « E » pour Enseignant et « é » pour élève permet de garder le principe de l'activité conjointe par exemple sous la forme logique E/é :

**En ce qui concerne le thème émergent de l'énergie :**

PA- (faible ?)

+		-	
E	é	E	é
Bouillonnants/alors qu'ils se portent volontaires (E1)/Expérience/Connaissance de l'autre (E8)/ Rapport à soi (E8)/Prise de parole, Pouvoir (E8)/ Différent d'impulsive/Jeunes	Parfois une bêtise par accident (é2)	Certains moins expansifs, très visible, très négative, du coup ne veulent pas le faire, précipitation	Pas possible de parler/N'arrivais pas  C'était au-delà
Veulent se mettre en avant	Répondre un peu plus quand question du prof (é1)		
On peut difficilement les freiner/ Vu comme ils font les activités	Stress encore un peu mais beaucoup moins		

**PA+ (fort ?)**

Aspect positif + (encouragé/félicité)		Aspect négatif – (reproché/régulé)	
E	é	E	é
Plus actif, naturel, maturité, progrès, assurance, faire, spontané, spontanéité, curieux (sauf quelques-uns), fraîcheur, il y en a qui font solos car en ont envie, très actifs, une à canaliser, grande vivacité d'esprit, envie d'apprendre, troisième est un soleil, révélée dans le courant de l'année, moteur à la fin, encore tout vivants	Quand je réponds, j'essaie d'être sûr	Rend compte trop tard qu'il y a trop de réserve, masse qui prend le dessus, une certaine présence dominante, problème d'écoute, précipitation, en troisième sont amorphes, pas facile, effort, courage	Quand fatigué  Ami, harcèlement, aide ( ?)/ On est différents des élèves de rue/Sont plus gangsters

Tableau n°42 : Thématique ENERGIE

Nous procédons à nouveau à des chaînes associatives pour mieux appréhender les lignes de pensée ou d'éventuelles hiérarchies dans les idées :

Actif>Naturel>Maturité>**Assurance**>Spontané>Curieux>Fraîcheur>A

canaliser>Vivacité>Soleil>Révélée>Moteurs>Vivants

Trop tard<Masse<**Dessus**<**Présence dominante**<Ecoute<Précipitation<Amorphes<Courage

**En ce qui concerne le thème émergeant du positionnement :**

PA- (faible ?)

+		-	
E	é	E	é
Problématique prise de parole à l'oral, rapport à soi, certains plus durs à cuire, laissent de côté, différent de non-réfléchi, on peut difficilement les freiner, pas forcément être au-devant de la scène, n'arrivent pas à exprimer devant le groupe classe, veulent se mettre en avant	Respect des règles	Ne vont pas trop lever le doigt, image de lui qu'il renvoie, problème d'écoute, certains veulent se mettre en avant, refus, pas de changement, pas d'autonomie, ne s'engage pas, attendent que tout arrive, passifs, ne vont pas au-delà d'un certain niveau, ne cherchent pas, refus,	Déjà pas sûr de moi
Risques	Quelqu'un qui est à part/ Expérience natation	relativement imperméable à son environnement, imperméable à son environnement scolaire,	Non réponse
Bloquer, Petits parleurs	Je pense que je répondais plus en primaire	se remettent en retrait, certains attendent que ça passe, restent observateurs	Non réponse
Certains, globalement, en général		ADN , éducatif	Non réponse

**PA+ (fort ?)**

+		-	
E	é	E	é
Participe, active, ceux qui sont sûrs d'eux, essaient, encore, facilement avec ceux qui lèvent	Après si je dois le faire, je le fais	On en est tous là, danger, discrets, comme les moyens	Veut pas/Pas tous seuls, n'aime pas qu'on me

<p>main, valorisation, quand lève la main, demande à jouer rôle actif, se positionne davantage dans toutes situations, peuvent se poser, écouter, relâcher pression, sur effacer le tableau, eux ne demandent qu'à faire, se lever, passer, en général jouent le jeu, le font, demande d'être arbitre, neutre, dans questionnement parfois, partants, sociable, prend en compte les autres</p> <p>Parfois bloquent</p>	<p>bien, ce qui compte c'est de bien faire mon travail,</p> <p>Quand ça nous intéresse, on se donne les moyens de participer/Ceux en avant</p> <p>Font le bon élève</p>	<p>Ceux agités fatiguent, repérés facilement, ceux inhibés et toute attention sur eux, pas de participation, lever le doigt, derrière si problème, souci sur ce qu'on attend d'eux, brouillard pas qu'artistique, plus sociable, sur posture d'élève (attention en REP+), chemin, but, pouvoir ?, semblant d'être enrôlé, rôle relativement passif, abandonnent, pas opposant mais, seul, pas de vue à imposer à l'autre, certains pas de changements, d'autonomie, d'engagement, parlent peu voir pas du tout en classe,</p>	<p>force/Attention participation/Participation</p> <p>Vouloir baisser les bras</p> <p>Différentes préférences (oral/préparation et donner du temps)</p>
--	---	---	---

Tableau n°43 : Thématique POSITIONNEMENT

Voici les chaînes associatives pour cet item : **Participe**>Active>Sûrs d'eux>Essaient>**Faire**>Lèvent la main>Se poser>Ecouter>Relâcher pression>Se lever>Passer>Partants>Sociable  
**Danger**<Discret<Moyens<Brouillard<Semblant<Passif<**Abandon**<**Seul**<Pas de changements<Parlent peu

**En ce qui concerne le thème émergent de l'affect :**

PA- (faible ?)

+		-	
E	é	E	é
<p>Pas de crainte, appréhension, peur du regard des autres, timidité (?), conscience, sensibilité, volontiers, timidité, pas forcément de la timidité</p>	<p>J'aime bien faire respecter les règles</p>	<p>Rêveuse, imaginative, manière d'être, très timide, environ quatre ou cinq, manque de confiance en eux, pas besoin de l'autre pour se définir, définir ce important, timides, peur de participer, peur du jugement, peur de mal faire</p>	<p>Non réponse</p>
	<p>Expérience amitié</p>	<p>Physique en surpoids, seule qui bloque, très stigmatisée,</p>	<p>Non réponse</p>

		personnalité, moqueries	
--	--	----------------------------	--

PA+ (fort ?)

+		-	
E	é	E	é
Pas en disant pas bons, à moments donnés, rêverie, monde intérieur, doit s'échapper un peu de la classe, pas besoin de l'autre, a projet, vie intérieure, sait ce qu'il veut, capacité à s'extraire du passionnel, pas de tension	Toujours faire, pas de stress	Pas forcément timidité, expérience, gêne par rapport aux autres et à différentes choses personnelles, manque de confiance en eux, peur de l'erreur, idée de réponses qui doivent être tout de suite bonnes, attention à la compréhension, droit de tâtonner, apprentissage de l'effort, courage, faire, refaire, vers réussite, pensent faiblesses mais non, potentiel à éclore	Obligé de se forcer (travail, collectif)

Tableau n°44 : Thématique AFFECT(S)

Là aussi, il est possible de suivre ou poursuivre une logique de pensée et d'action :

Rêverie>Projet>Hors passionnel>**Pas de tension**>**Faire**

**Expérience**<Gêne<Manque de confiance<Peur erreur<Idée réponse bonne

immédiate<compréhension<Potentiel plus que faiblesse<A éclore<**Obligé de se forcer**

**En ce qui concerne le thème émergent de l'intellect :**

PA- (faible ?)

+		-	
E	é	E	é
Réflexion, significative, intelligents, expérience, pouvoir, connaissance (de l'autre)	Je sais pas pourquoi	Difficile dans classe, beaucoup de mal à parler, pression par rapport à la note, quatre élèves avec des difficultés particulières et un encore plus spécifique, même si pas tout en main, sur ce qu'ils	Non réponse

		ne connaissent pas, dans certains domaines, blocage/déblocage parole, certains emmagasinent, s'exprime en murmurant (personne n'entend), frein niveau, s'estiment faibles, nuls, difficultés, assimilent école à échec	
	Si j'ai jamais vu		

PA+ (fort ?)

+		-	
E	é	E	é
C'est en maternelle au fur et à mesure tu le sais, tu participes, tu lèves plus la main, toujours juste et pertinent, ce qui peut les freiner c'est leur niveau, autre avec difficulté (maîtrise langue), intelligence, répondra bien malgré tout, même si question impromptue, saura répondre	J'ai des techniques pour ne pas stresser/ Si leçon apprise	Besoin de répétitions, règles multiples, environ un tiers des élèves, parfois un peu de retard à l'écrit mais potentialités, a compris les codes	Après je refais le travail/Façon de travailler
	Ceux intelligents		Retard

Tableau n°45 : Thématique **INTELLECT**

Ces dernières chaînes montrent de fortes tendances en termes de niveaux :

**Savoir**>Participe>Lève la main>Toujours juste et pertinent>Frein niveau

pensé>Difficulté>Intelligence>**Savoir répondre**>**Techniques**

**Besoin de répétitions**<Règles<Un tiers<Retard ponctuel<Potentialités<Compréhension codes<**Refaire**<**Façon de travailler**

Après tout ce cheminement fondé sur des segmentations de plus en plus précises et croisées (voir déroulement complet en annexe E3.8, p.310), il y a obtention de résultats généralisables : la question de l'amplitude de la portée des résultats se pose (Grawitz, 2001, p.549). En effet, quelle montée en généralisation est donc maintenant possible ?

Les hypothèses de départ étaient :

L'élève devrait prendre des risques, devrait se lancer à un moment donné ou à un autre car présenter un travail, se positionner avec ou face au groupe est une étape essentielle de préparation et d'évaluation. Quant à l'Enseignant, il devrait utiliser, exploiter les hésitations, les difficultés de visibilité des élèves pour lui permettre de les renforcer, de s'affranchir de la notion de conformité ou, au contraire, s'adapter à cette notion.

Le caractère vérifiable des situations et niveaux de chaque élève est posé selon :

Des médias/médiations/remédiations systématisés car l'alternance des approches, les projets emprunts d'interdisciplinarité et de transversalité sont les mots d'ordre actuels pour former et forger les potentiels des jeunes citoyens. Mais également des profils et des situations restent ancrés dans les choix des acteurs avec des moyens qui se retrouvent et d'autres qui sont totalement originaux (l'art d'enseigner/l'existence et l'excellence de la liberté pédagogique).

Le principe d'interdépendance des pouvoirs d'agir est illustré à travers l'énergie et le savoir de l'élève, l'énergie et le savoir des élèves ajoutés, d'ores et déjà, des variables positionnement et affect. Même chose côté Enseignant, l'énergie et le savoir de l'Enseignant sont complétés également par les variables positionnement et affect.

Une nouvelle question s'est ajoutée : l'énergie est-elle un savoir ou c'est le savoir qui est une énergie ? Et s'ils sont bien distincts comme on a vu tout au long des investigations, quelles tensions entre les deux ?

Des disputes et dilemmes professionnels sont évoqués avec des réactions selon les positionnements et des positionnements selon les réactions.

Il est rappelé que l'appui sur le travail d'ingénierie, la théorisation au service de la pratique et la question de comment réussir à ce que l'objet réalise sa destination, cherche l'appropriation par le métier. De « sa reconnaissance en tant qu'outil » (Douady, 1984)<sup>49</sup> permettra de travailler, de participer ainsi à l'évolution des rapports au savoir ? Un dépassement de ces stades d'objectivation devient bien capital. Seul le dialogue peut nous permettre d'y parvenir.

---

<sup>49</sup><https://www.universalis.fr/encyclopedie/mathematiques-didactique-des/5-caractere-outil-objet-d-un-concept/>



Figure 43 – Reprise de l'échelle de Borg de façon évolutive

Ainsi, d'un outil déjà établi ou en cours d'élaboration à sa disp(cussion) pour en finaliser la portée, il y a encore quelques pas : en effet, les données traitées et analysées montrent et démontrent un aspect évolutif des ressentis et représentations. Sur l'exemple de l'effort, il semble que, selon un temps très variable, le travail qui paraissait intense et insurmontable devient de plus en plus aisé. Ce serait alors le résultat de traces de réussite des acteurs à travers le « goût de l'effort » installé ? Ou le rythme et l'intensité seraient maîtrisés et cela amène alors à relancer les niveaux de progression. Cette grande piste de la constance, du suivi, du déroulement du cursus scolaire (comme un premier déroulement de « carrière ») est à reprendre.

La définition de la réserve de l'apprenant a confirmé le caractère complexe du fait/des enjeux des interactions en classe. Pour réussir la construction d'un nouveau regard, d'une nouvelle approche qui se veut fédératrice/(tive) à travers la reconnaissance du caractère double, de l'effet balancier perpétuel/essentiel de la prise en compte et de la juste mesure de la sollicitation, ce deuxième temps de conceptualisation est nécessaire. En effet, ce temps met face à l'action des sujets, l'objet complexe de la réserve et vise une appropriation<sup>50</sup> (soit une action par le sujet lui-même) selon la notion de pratique, de fait puisque le matériau de recherche est constitué des discours des acteurs, sur l'action des uns ainsi que sur leurs propres actions. Il est admis que le concept de réservation, en voulant servir le métier, pourra réaliser son ambition à travers des modélisations prises comme points d'appui à l'exercice du métier, à exploiter pour qu'elles deviennent de véritables outils. Mais il s'agit d'abord de permettre la reconnaissance du caractère dialogique (Morin, 1982) de la réservation : la première logique de la réserve de l'apprenant est « unie » à la logique de l'action et des

<sup>50</sup> A la façon du concept de « spectateur » ( ?) In <http://www.omnsh.org/ressources/420/le-corps-lepreuve-de-linteractivite-interface-narrativite-et-gestualite>

reprises sont posées ci-dessous pour aller vers le dessin des figures pour que leur dualité ne se perde pas au passage.

### **Reprise 1 concernant la réserve de l'apprenant ou le profil d'élève réservé:**

Les conditions d'appropriation (appuyées sur les points clés de l'enquête et de ses résultats) du concept poussent à poursuivre la recherche sur les différentes formes de réserve par les élèves dans la classe : comme si un refus est présent, malgré tout, une action de préparation à une future sortie de réserve est-elle possible, pertinente? Quelle en est l'efficacité objective ou subjective (Saujat, 2012) ?

L'observation des différentes prises en compte de la réserve par les Enseignants dans la classe reste une approche essentielle : comme une sortie de réserve qui marche ou qui ne marche pas et/ou comme un laisser de/en réserve qui marche/qui ne marche pas.

### **Reprise 2 concernant les enjeux du passage à l'action:**

Les activités de chaque acteur n'en font aussi qu'une (double activité ou action conjointe) :

En effet, sur l'activité de l'Enseignant, on peut rappeler les termes forts suivants : « Pour déclencher ce truc de la parole », « En général, les élèves jouent le jeu », « J'oserais dire que c'est... », « Il y aura des volontaires et ce sera vraiment apprécié », « Tu vois », « T'as selon l'éducation, à 3 ans...

Mais également concernant l'activité de l'élève, certaines affirmations sont marquantes comme : « L'âge aide quand-même, faut grandir quoi, relativiser quoi », « Chacun va faire ses armes, acquérir de la maturité, c'est nous qui nous transformons avec l'âge ».

### **A travers des situations ? Question émergente du Où ?**

La reprise de quatre situations permet d'éclairer des éléments de contextes particuliers très révélateurs:

Sur le projet d'école présentant l'axe oralisant « Les Poètes de B », les Enseignants ne sont pas toujours d'accord sur quel élève envoyer en intervention aux yeux de tous (attention à ceux qui ne seraient pas prêts ou sans compétences suffisantes à l'oral).

Sur la séquence natation évoquée par un des élèves réservés, on voit qu'il n'est finalement pas dans le groupe correspondant à son niveau mais cela ne le dérange pas, arrange même l'Enseignant qui avait besoin d'un élément moteur.

Sur les expériences d'amitié (qu'elle soit dite refuge ou complémentaire) évoquées par l'un des élèves, on remarque le caractère important du terme collectif puisque un duo peut parfaire son image en même temps que celle de chaque composante duale.

### A travers des profils ? Question récurrente du QUI ?

Peu d'élèves sont interrogés individuellement, en dehors des temps de classe, en retour sur leur activité mais les trois ont aisément développé leurs points de préoccupations.

<b>ACHILLE</b>	<b>ALBATOR</b>	<b>ACTARUS</b>
A part	Monde intérieur	Médiateur
Lecture refuge	Ville/Immobilier	Goût pour les arbitrages
Temps de récréation particulier	Pas besoin des autres pour se définir	Jamais en tension
Dans l'ombre d'autres		
Ne sait pas parler de lui		

Tableau n°46 : Essais de constitution de « figures » ou « profils » dans leur singularité

Et eux-mêmes ont parlé de leurs pairs, d'autres élèves qu'ils estiment « réservés ».

#### - Inclassables mais nuances utiles

<b>Autre</b>	<b>Autre</b>	<b>Autre(s)</b>
<b>Comme M :</b> Troubles Dys Toujours au fond de la classe Evite situations de visibilité	<b>Comme S :</b> Barrière langue mais pas que Déclenchement attention/intérêt selon un projet Fait comprendre que seule barrière n'était pas la langue FLS	<b>Comme K ou J...</b> Il ne fait rien/Elle parle mal, se comporte mal...

Tableau n°47 : Suite de situations ou « cas » évoqués par les acteurs de la classe

Alors, « l'art » d'enseigner, de former tend-il à confronter profils et situations ? Ceci sera bien aidé par l'approche réservation ?

Les découpages en segments tentent de toujours garder l'optique et les propriétés du tout, soit une utilisation adroite des « figures de significations » ? Il y a, à nouveau, reprise des bases théoriques liées aux travaux de Vygotski selon le champ d'étude des sciences du langage (Brossard & Fijalkow, 1998/Brossard, 2004), « même si le terme de figure n'a jamais été retrouvé dans ses travaux, c'est une entrée possible pour relever toutes les perspectives de réflexion et d'action que ses raisonnements permettent... » (*Idem*, pp.66-86).

Les pôles Mémoire/Intelligence/Langage sont essentiels et forment bien un ensemble. Soit « l'unité fonctionnelle de la conscience », « la vie psychologique est une, au cours de l'activité, les différentes fonctions sont liées ».

Les approches en Défectologie et Déficience vont même jusqu'à donner une perspective de corrélation avec l'idée des « formes différentes d'unités dynamiques » et ce qui bouge finalement en premier ou le plus serait la signification ? « Elle est langage et pensée à la fois parce qu'elle est l'unité de base de la pensée verbale » (Barisnikov & Petitpierre, 1994).

On arrive alors à la confirmation de l'interdépendance des processus : « Lors du passage de la dynamique d'action à la dynamique de pensée et inversement, se manifestent les phases de transformation de la dynamique du domaine psychique, l'élaboration et l'extension des processus dynamiques de pensée et inversement leur transformation en dynamique d'action » (*Idem*, p.226).

Le raisonnement se poursuit donc vers de véritables figures de réservation ? (Annexe E3.9, p.313). Pour mieux savoir répondre à la question du pourquoi l'élève reste dans sa réserve ou n'utilise pas ses réserves ?

Dans les tableaux suivants, nous restons focalisés sur l'aspect comportement selon lequel le niveau de pouvoir d'agir des acteurs a été confirmé comme plus fort (la case « caractère » est laissée vide pour formaliser au contraire un pouvoir d'agir plus faible).

### **Essai de faire parler les élèves :**

Si nous parvenions à synthétiser les idées des acteurs, l'élève pourrait parler ainsi :

« Je reste dans ma réserve car... »

- COMMENT

CARACTERE	COMPORTEMENT
	Le prof pose une question mais je n'y réponds pas car je sais qu'il/les autres connaît(ssent) la réponse

	Le prof pose une question mais je n’y réponds pas car je ne veux pas me tromper, faire une erreur et je le décevrai et j’aurai honte par rapport au groupe
	Le prof organise une activité en groupe mais je m’efface car je n’ai pas envie de partager
	Le prof organise une activité en groupe mais je m’efface car je sais que les autres n’ont pas envie de travailler avec moi

- QUAND

CARACTERE	COMPORTEMENT
	Le prof demande d’écouter mais je n’y arrive pas car je suis fatigué
	Le prof demande d’écouter mais je n’y arrive pas car je préfère faire autre chose

- QUOI

CARACTERE	COMPORTEMENT
	Le prof demande de faire quelque chose mais je ne le fais pas car je sais que je ne vais pas y arriver
	Le prof demande de faire quelque chose mais je n’ai pas envie de le faire même si je sais le faire
	Le prof demande de faire quelque chose mais je n’ai pas envie de le faire car je l’ai déjà fait
	(...)

Tableau n°48 : Retours sur les aspects manière/temps/objet selon discours des élèves

Donc, un second temps est consacré à la synthèse des dires de l’Enseignant (selon les mêmes types de pensée).

**Essai de faire parler les Enseignants :**

« Je joue sur sa/ses réserve(s) car... »

- COMMENT

CARACTERE	COMPORTEMENT
	L’élève connaît la réponse
	L’élève a simplement peur de se tromper, de faire une erreur et de

	décevoir et il aurait honte par rapport au groupe
	L'élève est dans l'activité en groupe, effacé car il n'a pas envie de partager
	L'élève est dans l'activité en groupe mais effacé car il sait que les autres n'ont pas envie de travailler avec lui

- QUAND

CARACTERE	COMPORTEMENT
	L'élève écoute mais n'y arrive pas car fatigué
	L'élève écoute mais n'y arrive pas car il préfère faire autre chose

- QUOI

CARACTERE	COMPORTEMENT
	L'élève ne fait pas car il sait qu'il ne va pas y arriver
	L'élève n'a pas envie de le faire même s'il sait le faire
	L'élève n'a pas envie de le faire car il l'a déjà fait

Tableau n°49 : Retours sur les aspects manière/temps/objet selon discours des Enseignants

**Essai d'application avec les « cas » ou « situations » suivies : Quelles généralités sont possibles ?**

Selon les regards des Enseignants et l'analyse de leurs dires et de leurs actions, les cas des élèves réservés, anonymés sous les pseudos d'Hermione, Achille, Albator, Actarus, sont posés à nouveau. Et la case caractère peut être questionnée au regard d'une certaine mais relative prise en compte dans l'activité de l'Enseignant.

Retour au :  
COMMENT

	(CARACTERE) Gestes/Savoirs PRO	COMPORTEMENT
HERM	A solliciter à l'oral à demi-mesure ?	Rejet du rôle de moteur
ACH	A encourager ?	Se met à part en récréation surtout
ALB	A rappeler ?	Gestion de petits retards (dans le rythme scolaire, programmation quotidienne)
ACT	A positionner ?	Esprit critique affuté

Retour au :  
QUAND

	<b>(CARACTERE) Gestes/Savoirs PRO</b>	<b>COMPORTEMENT</b>
HERM	Lors des échanges collectifs	Appréhension de l'oral
ACH	Lors de formation de groupes de niveaux	Lors des récréations
ALB	Lors des temps de travail individuels	Lors des récréations
ACT	En sport/En situation d'opposition	En demande de temps libres

Retour au :  
QUOI

	<b>(CARACTERE) Gestes/Savoirs PRO</b>	<b>COMPORTEMENT</b>
HERM	Intelligence (point fort : littéraire)	Pure observatrice (point faible : parole)
ACH	Manque d'assurance (point faible : confiance)	Très sérieux (point fort : mises en lien)
ALB	Rêveur/Monde intérieur (point fort : identité)	Règle et contrat social omniprésent (point faible : contrôle permanent)
ACT	Calme permanent (point faible : mise en tension)	Positionnement arbitre/médiateur (point fort : neutralité)

Tableau n°50 : Retours sur les aspects manière/temps/objet selon discours des Enseignants

Sur la question de la possibilité de rendre les analyses généralisables, celle-ci peut-être résolue soit par l'affirmative soit par la négative mais dans les deux cas, avec un « mais ». En effet, il est bien possible de faire des « profils », des « images » d' « élèves réservés » mais quelle en serait l'utilité, la pertinence ? Le temps de trancher les questionnements ou de les stabiliser est arrivé. Il est décidé qu'un système de récurrences/divergences, toujours extraits des discours des acteurs, soit le moyen sélectionné pour finaliser et avancer pertinemment vers les conclusions. En effet, je me « rends compte » à quel point il est délicat et risqué d'affirmer les avancées de nos résultats grâce à ce passage de la dialectique au dialogisme. Il nous est pour autant possible de dire qu'après s'être inspiré des figures d'action et avoir ambitionné des figures de réservation, entre les deux, se trouvent bien des « figures du dialogue » (François, 2014) fondées sur un système « communautés-différences » à la recherche d'un perpétuel équilibre. Pour nous sera, ainsi, tentée une étape finale de

confrontation entre récurrences et divergences, en reprenant des éléments de contexte importants afin d'aboutir à une réelle mise en dialogue.

### 3.2 Une stabilisation par un système de récurrences/divergences

Une visée praxéologique (développement des pratiques) est bien confirmée. Aider les professionnels à voir et comprendre ce qu'ils disent en commun et ce qu'ils disent indépendamment, la réservation est le pari de la saisie des objet(s) de controverses (à profiler), pour construire autour du métier d'élève et autour du métier Enseignant investigués. Il faut rappeler que, dans les entretiens, les interviewés ne parlent pas des mêmes personnes : concernant les Enseignants, ils parlent de tous les élèves (ceux de leur classe), puis des élèves plus spécialement dits réservés et *in fine*, reviennent sur tous les élèves. Tout du long ils parlent d'eux-mêmes et de leurs façons de faire. L'enjeu était de faire parler le plus possible le travail.

Concernant les élèves, comme la démarche n'a pas été tout à fait la même ; dans la première interview, je demande directement ce qu'est un élève réservé, pourquoi le qualifie-t-on ainsi et pourquoi l'entourage dit de l'individu interviewé qu'il est réservé ? Dans le deuxième entretien, je tente un peu plus la mise en situation réelle en disant de supposer que, demain, c'est moi qui prendrai la classe. Qu'est-ce qu'ils peuvent me dire pour m'aider à faire comme à l'habitude de leur professeur ? Arriver à faire participer, s'engager tous les profils d'élèves même les réservés. Ils parlent alors de leurs camarades, ils parlent d'eux-mêmes et un peu de leurs professeurs (période intéressante puisqu'un Enseignant remplaçant est là depuis peu, pour la classe, l'Enseignant habituel étant en congé maternité). Ces nuances de contextes sont primordiales dans ce système d'analyse qui en est au point « extrême » des sélections. Ce niveau final d'analyse poursuit ainsi l'émergence de points de récurrences (terme préféré à celui d'occurrences) mais aussi et surtout des points de divergences (ou confirmations de désaccords/contradictions) dans l'esprit de construire sur le conflictuel, la dispute (au sens de Clot).

La recherche première d'indices se fait dans le comment (actions du professionnel, discours sur l'activité) pour nourrir le quoi et le quand de la réserve de l'apprenant pour clarifier les contours de l'objet de recherche.

Mais le second temps est plus profond, inversant le sens des analyses : exploitation du quoi et du quand pour nourrir le comment. Ceci est fait non pas dans le but d'ajouter au domaine prescriptif comme en termes de préconisations mais plutôt en tendant à dégager des essais de schématisation, une généralisation théorico-pratique au service de la compréhension et de la transformation.

Ceci ne peut être finalisé qu'en terminant donc par un niveau d'analyse reprenant les points de convergence et surtout de divergence des discours sur le travail (conscience enfin établie de l'apprenti-chercheur à faire parler le travail plus que les individus eux-mêmes).

L'inspiration de la notion de « consensus » et de « dispute » professionnel/le(s) rend la controverse tellement riche et constructive pour qui sait la mener et l'exploiter (l'apprenti chercheur s'inclut dans cette remarque sur la difficulté/complexité de cette ambition).

A la recherche d'axes principaux et secondaires d'interprétation, les diverses confrontations possibles des segments tirés des tableaux posent les items de l'énergie, du positionnement, de l'affect et de l'intellect. Sans perdre de vue à chaque item les contextes et situations, de quoi parlent-ils ? Réserve objet ? Réserve sujet et quelle action réalisable/réalisée/revisitée du professionnel ? Qu'est-ce qui fait confirmation et qu'est-ce qui forme les différences de points de vue ? Des indices trouvés dans les traces et/ou des traces trouvés dans des indices ? Tout ceci est toujours très délicat puisqu'alternant entre le plus et le moins visible.

### 3.2.1 Des récurrences et des divergences entre Enseignants

Les extraits suivants présentent des exemples forts d'expressions reprises des items classés par thèmes, ici selon ce qui se confirme et ce qui se contredit ou se nuance entre Enseignants (voir le tableau dans son intégralité en annexe E3.10 pp.314-316).

Récurrences entre Enseignants		Divergences entre Enseignants	
		Ceux qui parlent trop vite	Réflexion, parole significative, intelligents, expérience, pouvoir, connaissance, différent d'impulsive (E8)
Encore tout vivants	Prise de parole	Pas de crainte	Peur de l'erreur sauf deux ou trois (E6)
S'exprime en murmurant (personne n'entend), frein niveau, s'estiment faibles, nuls, difficultés, assimilent école à échec	Même si pas tout en main, sur ce qu'ils ne connaissent pas, dans certains domaines	Certains/4 ou 5 par classe (E2/E5)/Hormis quelques-uns/Sauf 2 ou 3 4 élèves avec des difficultés particulières et 1 encore plus spécifique	Environ un tiers des élèves/ Masse d'élèves qui prend le dessus/Comme présence dominante, problème d'écoute, précipitation (E6)
Au fur et à mesure tu le sais, tu participes, tu lèves plus la main/Toujours juste et pertinent, autre avec difficulté (maîtrise	Besoin de répétitions, règles multiples, parfois un peu de retard à l'écrit mais potentialités, a	Difficilement freinables/ Répondra bien malgré tout, même si question impromptue, saura répondre	Ce qui peut les freiner c'est leur niveau

langue), intelligence,	compris les codes (E8)		
		Veulent se mettre en avant (E6)	Semblant d'être enrôlé, abandonnent, pas opposant mais, seul, pas de vue à imp.

Tableau n°51 : Confrontation des extraits des discours Enseignants s'accordant/en désaccord

Donc, une première vague de récurrences apparaît :

L'importance du fait que les élèves aient l'envie de participer d'eux-mêmes.

Il s'agit de faire participer pour mettre en confiance.

Une proportion d'élèves réservés est confirmée comme plutôt réduite dans la classe, entre deux ou trois élèves et un tiers d'élèves.

Il s'agit de ne pas piéger.

Les Enseignants disent, d'une même voix, qu'il existe bien de l'énergie dans leur classe. Les élèves manifestent de nombreuses formes d'énergie, certaines à canaliser et d'autres à développer, d'où différents besoins à détecter rapidement et agir en conséquence. Et en découle la présence d'une véritable volonté, d'une envie réelle de participer à l'activité de classe. Une des conditions posée est celle de la mise en confiance essentielle pour que tous se sentent capables de se lancer à un moment donné ou à un autre. Enfin, le ressenti des niveaux (rapport de l'élève à son niveau de connaissance et de compétence ainsi qu'à celui des autres élèves) est posé comme l'un des premiers freins. Les Enseignants parviennent tous à un moment donné à inverser cette tendance allant jusqu'à parler de « feeling » (des termes qui sont utilisés à de nombreuses reprises avant et après les enregistrements, d'où l'importance de la tenue du journal de bord).

Une première vague de divergences apparaît également :

Il existe ou il n'existe pas de crainte chez l'élève ? Avec par exemple, « ceux qui tentent de se faire oublier ».

Il y aurait tout de même une grande différence entre seulement deux ou trois élèves par classe et un tiers d'élèves de la classe ?

L'existence de freins est avérée ou est-ce toujours l'élan et l'énergie qui l'emportent ?

S'agit-il de laisser la liberté, l'aspect volontaire ou poser à un moment donné la contrainte, l'aspect obligatoire ? Avec par exemple, le principe de « ne pas forcer ».

Les Enseignants se contredisent entre eux voire eux-mêmes quand ils parlent du contenu de la réserve de l'élève. L'élève réservé ne semble pas être un élève en difficulté mais pourtant, ses facilités ou simplement ses capacités ne semblent pas être exploitées complètement. Il semble avoir développé d'autres types de connaissances et de compétences comme la distance, la résistance au stress, l'extraction du passionnel ou encore le développement de mondes intérieurs. Cela relance la question des niveaux et de leur évaluation. Cela repose encore et toujours la question suivante : « de qui parle-t-on ? » Cela désigne seulement deux ou trois élèves dans les cohortes comme avec ceux dits « timides », ou de presque un tiers de la classe avec ceux « qui ont du mal avec les codes », ou parfois d'une proportion bien plus conséquente comme « une masse dominante » qui monopoliserait l'attention en même temps que la parole.

### 3.2.2 Des récurrences et des divergences entre élèves

Les extraits suivants présentent des exemples forts d'expressions reprises des items classés par thèmes, ici selon ce qui se confirme et ce qui se contredit ou se nuance entre élèves (voir le tableau dans son intégralité en annexe E3.10 pp.314-316).

Pris du comportement et du caractère (Pouvoir d'Agir fort/Pouvoir d'Agir faible) car tout élément compte pour les élèves.

Récurrences entre élèves		Divergences entre élèves	
Si j'ai jamais vu (é1)	Je sais pas pourquoi (é1)	Quand je réponds, j'essaie d'être sûr	Déjà pas sûr de moi (é1)
Respect des règles (é3)	J'aime bien faire respecter les règles (é2)	Retard/ Vouloir baisser les bras	Après je refais le travail/Façon de travailler
Je pense que je répondais plus en primaire (é1)	Quand ça nous intéresse, on se donne les moyens de participer (é3)	J'ai des techniques pour ne pas stresser/ Si leçon apprise (é2)	Toujours faire, pas de stress

Tableau n°52 : Confrontation des extraits des discours élèves s'accordant/en désaccord

Donc, une première vague de récurrences apparaît :

Il y aurait des conditions pour passer le pas de répondre aux questions en classe.

Il est possible de parler en particulier de certains élèves comme ceux en avant (« les doués » ?) ou encore ceux différents (« les élèves particuliers » ?).

Une première vague de divergences apparaît également :

Chez les élèves de la classe, ont-ils de l'assurance ou il n'y aurait pas d'assurance, en manquent-ils ou n'en ont-ils pas suffisamment pour permettre une activité complète ?

Les élèves ont-ils du stress ou n'ont-ils pas de stress ?

La plupart du temps, il y a phénomène de découragement ou plutôt de pugnacité ?

### 3.2.3 Des récurrences et des divergences entre Enseignants et élèves

Les extraits suivants présentent des exemples forts d'expressions reprises des items classés par thèmes, ici selon ce qui se confirme et ce qui se contredit ou se nuance entre Enseignants et élèves (voir le tableau dans son intégralité en annexe E3.10 pp.314-316).

Récurrences entre Enseignants/élèves		Divergences Enseignants/élèves	
<p>Pas forcément timidité, expérience (E8)/</p> <p>Gêne par rapport aux autres et différentes choses personnelles (E4bis)/</p> <p>Manque de confiance en eux, peur de l'erreur, idée de réponses qui doivent être tout de suite bonnes, attention à la compréhension, droit de tâtonner (E6 ou 7)</p>	<p>Quand je répons, j'essaie d'être sûr</p> <p>Déjà pas sûr de moi (é1)/</p>	<p>Il y en a qui font solo car envie, très actifs, une à canaliser, grande vivacité, envie d'apprendre/Veulent se mettre en avant (E6)/Masse qui prend le dessus, certaine présence dominante/ Ceux qui sont sûrs d'eux/Facilement avec ceux qui lèvent la main/Demande à jouer un rôle actif (E8)/</p> <p>Au fur et à mesure, tu le sais, tu lèves plus la main (E1)</p>	<p>Aime bien se mettre par deux/</p> <p>Lui, il ne fait rien, toujours dans sa bulle/ Les chouchous(é3)</p>
	<p>Obligé de se forcer (travail, collectif)</p>	<p>Eux ne demandent qu'à faire, se lever, passer, en général jouent le jeu, le font</p>	<p>Ça dépend, si je connais (é1)</p>
<p>Il y en a qui font solo car envie, très actifs, une à canaliser, vivacité, envie d'apprendre/Veulent se mettre en avant (E6)/Masse qui prend le dessus, certaine présence dominante/ Ceux qui sont sûrs d'eux/Facilement avec ceux qui lèvent la main/Demande à jouer</p>	<p>Ceux en avant/Font le bon élève/Ceux intelligents/On est différents des élèves de rue/Sont plus gangsters/Chouchous (é2/é3)</p>	<p>Problème d'écoute, précipitation/</p> <p>Discrets, comme les moyens /Ceux inhibés et toute attention sur eux, pas de participation, derrière si problème (E4)</p> <p>Pensent faiblesses mais non, potentiels</p>	<p>Quand je répons, j'essaie d'être sûr</p>

un rôle actif (E8)/Ceux agités fatiguent, repérés facilement (E4)		à éclore	
Pas de crainte (E6) Capacité à s'extraire du passionnel, pas de tension (E8)	J'ai des techniques pour ne pas stresser/Si leçon apprise (é2)/ Stresse encore un peu mais beaucoup moins (é1)	On en est tous là, danger (E4) Toujours juste et pertinent, intelligence, répondra bien malgré tout, même si question impromptue saura répondre (E8)/	Déjà pas sûr de moi (é1)
Pas facile, effort, courage (E4)	Quand fatigué	Facilement avec ceux qui lèvent la main	Mal au bras
Se positionne davantage (E8)	Ami, harcèlement, aide ( ? ) (é3)		
Parfois bloquent	Vouloir baisser les bras	Peuvent se poser, écouter, relâcher la pression (E8)	Un peu stressé (é2)
A moments donnés, rêverie, monde intérieur, doit s'échapper un peu de la classe/Après ce qui peut les freiner c'est leur niveau, autre avec difficulté (maîtrise langue)/Parfois un peu de retard à l'écrit mais potentialités, a compris les codes (E8)	Retard (é2)	Pas besoin de l'autre, a projet, vie intérieure, sait ce qu'il veut (E8) Emmagasinent (E4)	Si on pouvait se mettre par deux...

Tableau n°53 : Confrontation des extraits des discours Enseignants/élèves s'accordant/en désaccord

Avec cette ultime confrontation des discours, une deuxième vague de récurrences peut être posée :

Le fameux manque de confiance, d'assurance, la peur, la gêne et la question de l'expérience seraient étroitement liés.

Tous les acteurs parlent de certains élèves, d'une certaine partie de la classe comme ceux qui dominant (positionnement « en avant »), ceux qui lèvent la main ou encore ceux qui font les bons élèves.

Et un dernier tour de divergences permet de découvrir ou de retrouver des points d'enjeux :

Les mises en situation les plus demandées sont-elles celles en solo ou en duo ?

Tous les élèves, finalement, ne demandent qu'à faire et bien faire ou cela dépend-il de ce que les élèves connaissent ?

Selon le premier tableau confrontant récurrences et divergences entre Enseignants, la première récurrence réside dans le fait que l'**énergie** chez les élèves est bien présente. Selon **différents besoins** bien sûr, par exemple un besoin de **répétition (s)** pour certains et à certains moments. Une deuxième récurrence parle d'un premier frein réel : le/les **niveau(x)** de connaissances/de compétences, d'acquisition des connaissances/compétences des élèves et le rapport à ces niveaux.

Exemple 1 : « SE CROIT NUL EN MATHS/ALORS QUE PAS DU TOUT »

Exemple 2 : « CROIENT QUE LA REPONSE DOIT TOUT DE SUITE ETRE LA BONNE/NE CHERCHE PAS »

Quant aux divergences, un premier point saillant est celui de la nature de la réserve, facilité ou difficulté, l'élève a une représentation erronée ou peu réelle de ses capacités. Ce qu'il ne veut pas montrer est parfois plus fort, plus prometteur que ce qu'il veut montrer. L'élève agit pour rendre peu visible ses difficultés mais cela en devient visible. L'élève agit pour rendre visible ses facilités mais cela rend encore plus visible ses difficultés. La seconde contradiction est celle de la proportion d'élèves de la classe pouvant être concernée par la réserve : certains professionnels affirment qu'il y a seulement quelques élèves dans « ce cas » (sous-entendu « timides », « inhibés ». D'autres oseront parler de plus d'un tiers des groupes selon les années et ont évoqué des contextes qui peuvent l'expliquer : problème avec les codes scolaires dans les zones REP+, problème de tensions ou conflits entre élèves dans les projets interdisciplinaires ou plus transversaux.

Exemple 1 : « BOUILLONNANTS/AMORPHES »

Exemple 2 : « CEUX QUI SE METTENT EN AVANT/CEUX QUI SE METTENT EN RETRAIT SUR CE QU'ILS NE CONNAISSENT PAS »

Selon le deuxième tableau confrontant récurrences et divergences entre élèves, la première récurrence reprend l'idée de ne **répondre** que quand on est **sûr de soi**. Les élèves semblent bien penser qu'il vaut mieux répondre, participer, s'impliquer dans les échanges collectifs et oraux mais uniquement quand ils savent quelque chose, des choses sur le thème de travail en jeu. Répondre à quoi et à qui, à l'Enseignant bien sûr et à ses **questions** qui semblent bien attirer la curiosité et susciter de façon relative l'**intérêt**. Et même si vraiment aucun intérêt n'est suscité, une deuxième récurrence est constituée par l'importance de **bien faire** ce qui est demandé.

Exemple 1 : « CE QUI COMPTE C'EST BIEN FAIRE/RESPECT DES REGLES »

Exemple 2 : « ILS LE FONT/ILS ATTENDENT QUE »

Avec des nuances sur le fait de **devoir** être assigné à une tâche et/ou être mis face à un certain degré de difficulté, cela vacille entre « si je dois »/ « obligé de »/ « n'aime pas se forcer/qu'on me force »...

Une deuxième grande divergence est trouvée dans l'aspect **positionnement**. En effet, si plusieurs élèves parlent de « **ceux en avant** » mais pas de la même manière pour les désigner : seraient-ils ceux dits « élèves de rue » ? Ceux « plus gangsters » ? Ou bien ceux « qui font le bon élève » ? Ou encore « ceux intelligents » ?

Exemple 1 : « QUAND CA NOUS INTERESSE ON SE DONNE LES MOYENS DE PARTICIPER/... »

Exemple 2 : « J'ESSAIE D'ETRE SÛR DE MOI »

Selon le troisième tableau confrontant récurrences et divergences entre Enseignants et élèves, la première récurrence est bien que la réserve n'est **pas forcément de la timidité**. Révélant que les élèves **essaient** bien **d'être sûrs d'eux** quand ils répondent mais sont bien conscients du statut de l'**erreur** même si en pratique ne le tente que peu, ne prennent que peu le risque.

Exemple 1 : « SI J'AI JAMAIS VU »

Exemple 2 : « JE REPONDS »

De grandes nuances trouvées concernant l'erreur et surtout le **rapport** de chaque acteur à l'**erreur**. Les Enseignants n'appréciant pas vraiment « ceux qui parlent trop vite » et faisant les constats suivants : pour certains, la **parole est très significative** et donc pour beaucoup d'élèves qui s'expriment peu en classe/ la parole doit être le **contraire d'impulsive**.

Exemple 1 : « CONNAIT LES CODES »

Exemple 2 : « PERTINENT DANS TOUTES SES REPONSES »

La confrontation des discours élèves et des discours Enseignants se termine selon un affinement des extraits sélectionnés. Sur la définition de cet objet lié au sujet « réserve(s) de l'élève », les profils sont variés et participent à la définition et redéfinition du pouvoir d'agir en classe. Puis sur les « gestes professionnels » de l'Enseignant qui fait la classe en fonction de cet objet lié au sujet, des situations très diversifiées sont recensées et participent à la définition et redéfinition du pouvoir d'agir en classe.

Il est maintenant possible de remplir les axes d'interprétation :

**Pour le premier axe concernant les facilité(s) et difficulté(s) des élèves :**

« Actif, naturel, maturité, assurance, spontanéité, curieux, fraîcheur, vivacité d'esprit, envie, soleil, moteur, vivants, se positionne, difficilement freinables, mais potentialités, a compris les codes, bouillonnants, ... »

**Ces termes sont différents des termes suivants :**

« S'expriment en murmurant, niveau pensé, faiblesses estimées, nuls, école comme échec, souci sur ce qu'on attend d'eux, à canaliser, maîtrise de la langue, intelligence, peur de l'erreur, du regard des autres, parfois bloquent, besoin de répétitions, parfois un peu de retard à l'écrit, ... »

**Pour le deuxième axe concernant la participation dans le groupe :**

« Au fur et à mesure tu le sais, tu participes plus, tu lèves plus la main, prise de parole, toujours juste et pertinent, eux ne demandent qu'à faire, qu'à passer, en général jouent le jeu, même si pas tout en main, sur ce qu'ils ne connaissent pas, dans certains domaines, sociable, partants, précipitation... »

**Ces termes sont différents des termes suivants :**

« Idée de réponses qui doivent être tout de suite bonnes, droit de tâtonner, quand ça nous intéresse on se donne les **moyens** de participer, pas besoin de l'autre, pas besoin d'imposer une vue à l'autre, vie intérieure, projet, parole significative, différent d'impulsive, ... »

**Pour le troisième axe concernant le pourcentage ou proportion de/dans la classe /Quantité/Proportion d'élèves ?**

« Certains, 4 ou 5 par classe, une..., chouchous, sauf quelques-uns, hormis quelques-uns, cette troisième, ... »

**Ces termes sont différents des termes suivants :**

« Ceux qui..., il y en a qui..., masse qui prend le dessus, comme présence dominante, ... »

**Pour le quatrième axe du Temps de travail/Moment de l'évaluation :**

« Emmagasinent, envie d'apprendre, vivacité d'esprit, demande à jouer un rôle actif, j'essaie d'être sûr, si leçon apprise, **valorisation**, révélée dans le courant de l'année, ... »

**Ces termes sont différents des termes suivants :**

« Attention à la compréhension, ceux agités fatiguent, repérés facilement, déjà pas sûr de moi, rend compte trop tard qu'il y a trop de réserve, pas tout en main, **danger**, parfois bloquent...»

**Pour le cinquième et dernier axe de la Contrainte/Obligation de faire :**

« Après si je dois le faire, je le fais bien, obligé de se forcer, ... »

### **Ces termes sont différents des termes suivants :**

« N'aime pas qu'on me force, se positionne davantage dans toutes les situations, sait ce qu'il veut, se portent volontaires, pas par manque de volonté, partants... »

### **Ce que l'on peut dire des interactions analysées selon la réservation :**

Les Enseignants sont plutôt **d'accord sur** la présence d'**énergie** avec un degré intense qui leur demande beaucoup d'efforts pour parvenir à la canaliser et un autre degré moindre au fur et à mesure que les jeunes individus grandissent (au collège, le qualificatif « amorphe » est trouvé). Les besoins diffèrent ainsi et demandent aux professionnels d'alterner plusieurs approches, ceci à différents temps de la classe mais, également, souvent en même temps. Les Enseignants **se contredisent sur** la présence ou non de peur, de crainte, la prédominance de réflexion ou d'impulsivité et le degré de volonté. Certains affirmant un manque de volonté et d'autres admettant que les comportements ne sont pas forcément liés à un manque de volonté. Certains relativisent la pression de la crainte et du stress et d'autres les reconnaissent.

Les élèves sont plutôt **d'accord sur** le passage à l'action, l'intérêt de répondre aux questions, de faire ce qui est demandé, participer et se rejoignent sur le fait qu'il est plus favorable de ne faire que quand on sait, que quand on a des connaissances sur les thèmes travaillés, quand on est sûr de soi, quand on a déjà vu. La préoccupation de bien faire son travail se confirme aussi. Également, la conscience qu'ils vont évoluer, que ce qu'ils font actuellement n'est pas ce qu'ils faisaient avant, et pas non plus comme ils feront dans l'avenir. Les élèves **se contredisent sur** l'identité, la nature, le positionnement de ceux qui se mettent en avant : certains de dire qu'il s'agit de ceux qui font les bons élèves et d'autres parlent de ceux qui sont plus « gangsters » (dits « de rue », évoqués comme « sans gêne »).

Les Enseignants et les élèves sont plutôt **d'accord sur** le fait que la nature timide n'explique que partiellement la réserve/les réserves évoquées. En effet, d'autres facteurs que ceux liés au groupe et aux autres sont évoqués à plusieurs reprises comme les élans de confiance et d'assurance lorsque l'on décide de se lancer. Éviter les erreurs semble implicitement être une partie importante des comportements, ceci malgré la conscience du statut important de l'erreur, son rôle constructif. Les Enseignants et les élèves **se contredisent sur** les rapports à l'erreur. Les Enseignants semblent apprécier toute l'attention à ce que les élèves disent, à ce que l'on dit et les élèves d'aller plus loin en affirmant qu'il vaut mieux être sûr de soi avant de parler.

### 3.3 Des avancées et des essais de modélisation

Des commentaires sont donc possibles et ceci selon plusieurs niveaux et selon plusieurs essais de schématisation. Ces éléments ont permis l'écriture d'un projet de communication en colloque doctoral sur les pratiques et activités et permettront d'envisager d'autres projets pour tester la solidité de nos résultats.

#### 3.3.1 Les avancées affirmées

Quelles avancées peuvent être affirmées ? L'aspect délicat réside dans la juxtaposition des dimensions théorique et pratique (comment la théorie sert la pratique et inversement).

Une première avancée peut être affirmée au niveau lexical puisque si les éléments définissant la réserve de l'apprenant, le passage de l'intention à l'action et le lien reconnu comme un lien de tension entre les deux, étaient, sont et restent multi factoriels, les acteurs s'accordent sur la prégnance de l'extrascolaire : les élèves ramènent beaucoup de choses de la maison à l'école et l'inverse n'est pas forcément si aisé.

L'Enseignant se positionne en prenant en compte cette dimension en même temps qu'en l'ignorant. Savoir se couper du monde extérieur, développer et se développer dans cette « bulle » où les possibles sont infinis (mais les freins aussi).

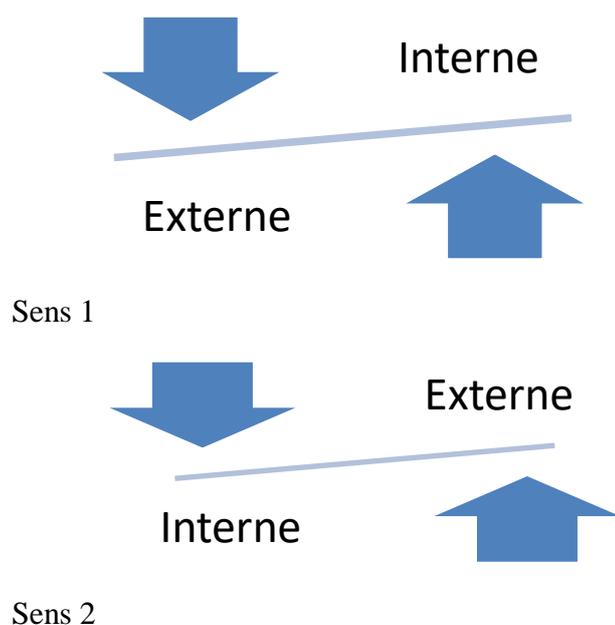
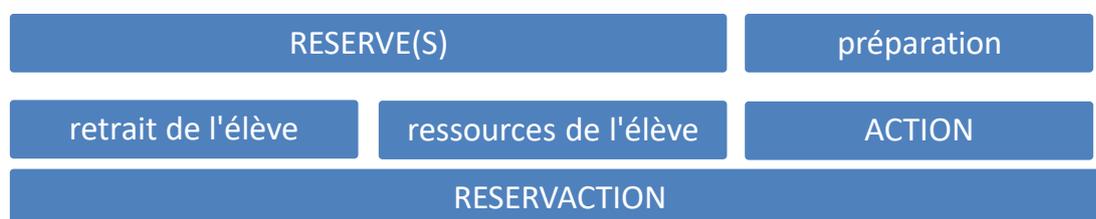


Figure 44– Reprise du principe de balancier pour visualiser les mouvements de l'interne à l'externe et inversement

Il est possible de visualiser la tension entre les zones : tout ne relève pas de l'i(terne), ni de l'e(xterne) mais un minimum suffisant pour l'action. Cette idée, ce principe Vygotskien est à creuser pour servir les domaines liés au savoir-faire « communication » (groupe), ceci quand il le faut (le sentiment et la conscience du moment opportun). Ce principe permet d'envisager l'évolution vers l'idée de laisser place à la créativité, l'individualité selon une étape finale de raisonnement : l'ouverture, les sollicitations sont donc plus pertinentes proposées qu'imposées. Pourtant la notion de choix, parfois, devient un échappatoire et le terme fort d'ultimatum se retrouve en pratique.

Une seconde avancée peut être affirmée au niveau médiatique avec l'idée que ce qui se joue (au sens de travail) entre les acteurs en classe est essentiel. Cela relance l'enjeu de ne pas seulement faire faire. Ne serait-ce que de ne pas faire à la place (attention à la présence et à l'intervention d'autres adultes comme les professionnels de l'éducation AESH). Cela relance l'enjeu également de la dimension physique de la classe (le lieu physique de l'école, l'emplacement et l'organisation de la classe reste, irremplaçables à ce jour malgré tous les moyens de classes virtuelles déployés selon les actualités).

Principe :



Perspective ?



Figure 45 – Reprise de la visualisation des éléments réservation en jeu, vers le sens de l'improvisation ?

D'une lecture horizontale à une lecture verticale (annexe F3, p.321), la réservation tend vers l'art/le travail/le métier de l'improvisation ? Tellement préparé, plus besoin de préparer, plus rien ne serait alors figé.

Une troisième avancée peut être affirmée au niveau structurel avec les multiples essais de classement des élèves avec lesquels l'Enseignant travaille. Il y a persistance des classements comme bons et mauvais élèves/niveaux faibles, moyens et forts/mais également moteurs, leaders et comment qualifier les autres ? D'ordinaires ? L'inverse de ceux dits « particuliers » ? Le reflet des aspects sociaux et sociétaux est intense et le projet de transformation de la forme scolaire ira ainsi peut-être toucher les formes sociale et sociétale. La question « quels citoyens de demain ? » répond-elle aux attentes, non pas seulement de l'institution scolaire, mais de toute l'institution sociale ? Ce qui est certain est bien que les jeunes générations sont l'avenir et les profils dans lesquels les adultes et les jeunes eux-mêmes tentent de les/s'esquisser sont souvent faux ou faussés (car se redéfinissent sans cesse).

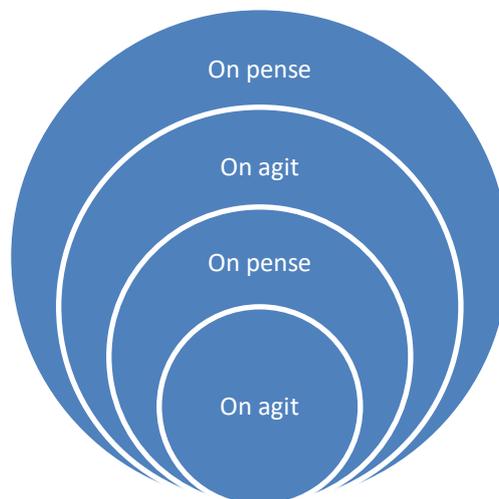


Figure 46 – Ré exploitation de l'effet balancier selon le duo/duel E/é, avec aspect cumulatif

Selon Wallon ?

E agit : é pense ?

E agit : E pense ?

é agit : E pense ?

é agit : é pense ?

Selon Vygotski ?

E pense : é parle ?

é pense: E parle ?

E pense : E parle ?

é pense : é parle ?

Et quand et comment « s'entend-on » (Bronckart,2010)? Si la réflexion de la pensée en tant qu'action ou que non-action reste complexe, les deux approches permettent de tenter, tester les applications à l'action conjointe E/é ou é/E.

### 3.3.2 Les essais de modélisations

Il devient essentiel de mieux visualiser tous les éléments d'analyse pour confirmer plus de visibilité ou être plus fin dans la détection d'indices. L'élan de définition se résume à donner les caractères de la réservation. La définition du mouvement de conceptualisation est constituée par un effort d'abstraction, de généralisation, afin de donner une vue vers une théorie à but précis plus que particulier.

Une présentation finale de la conceptualisation est maintenant possible :

Tous les thèmes sont confirmés et les plus singuliers ont été intégrés à la schématisation première, donnant ici un essai de schématisation plus complet :

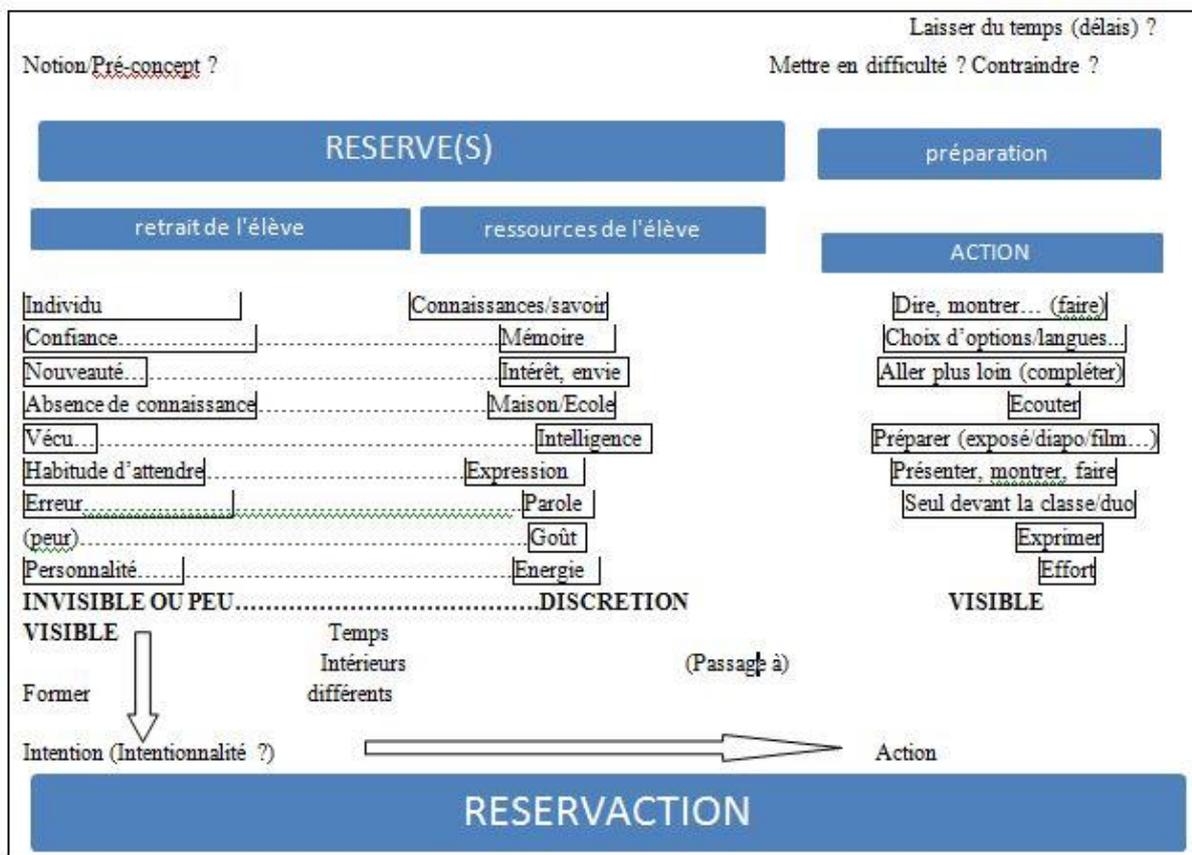


Figure 47 – Reprise des briques de construction du concept-outil réservation

L'étude « réservation » fondée sur l'analyse subjective de l'activité et les méthodes relevant de la clinique de l'activité, a fait le pari de tenter de s'emparer du savoir-faire enseignant pour

définir ce nouveau concept, poser les pistes de ses propriétés et ouvrir de nouvelles perspectives pour le métier.

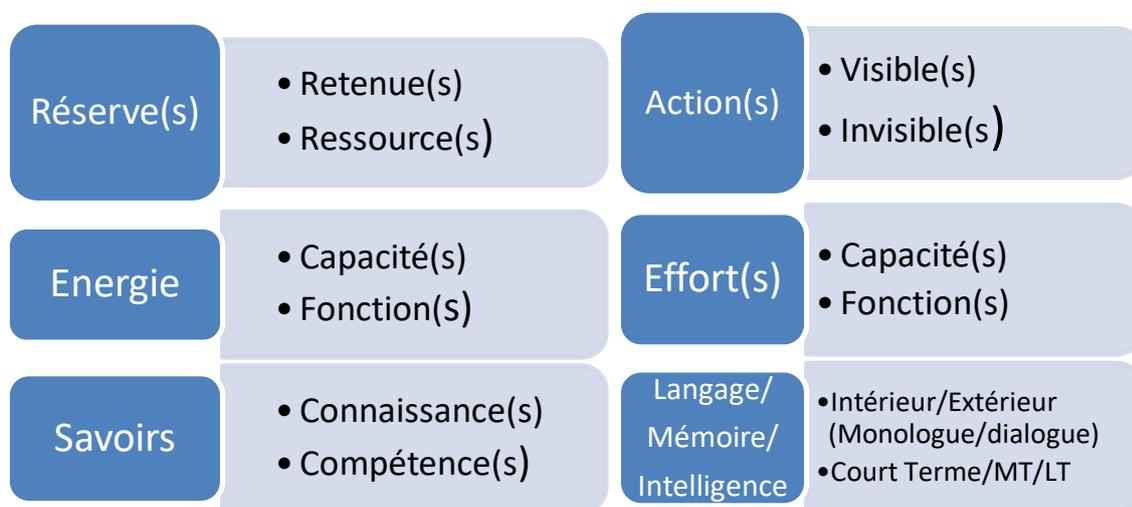


Figure 48– Essai de synthèse du concept réservation

Sur le passage de la « maîtrise de la langue » aux « langages pour penser et communiquer », la question de l'évolution de la place de l'oral, de la contrainte, de l'exigence ou opportunité sociale à échanger et de la communication est confirmée comme essentielle. La Réservation tente de reprendre tous les contours des attendus officiels et les limites de la compréhension de ces attendus par les acteurs de la classe. La langue comme premier objet de travail devient, de façon officielle, plurielle. Alors quelles interprétations et mises en œuvre sont à noter, de la part des acteurs de terrain ? Imposer l'acte de langage comme à travers l'action concernant une multiplicité de langues ? Dans quel(s) but(s) et quel(s) dessein(s) annoncé(s) ? Toujours pour atteindre un niveau de maîtrise ou plutôt pour servir la mémoire/l'intelligence et l'ouverture sur autrui/sur les autres ? L'articulation collaborations/individualisations est primordiale mais quels moyens sont donnés aux individus ? Les séparer, les différencier et/ou les mettre ensemble, les uns servant les autres. Par exemple, la pratique des fameux îlots (formation des bureaux en classe et répartition des élèves) peut être vue comme intéressante et intéressée. Après la construction sous formes de briques (construisant, se soutenant), un essai de mise en mouvement (idée reprise de « dynamique ») (re)lance les échanges.

Cette visualisation est plus cohérente et représentative en mouvement :

La théorisation fige les éléments pour mieux les analyser mais nous ne pouvons finaliser, réellement avancer, surtout avec l'objectif d'appropriation, qu'en revenant au mouvement.

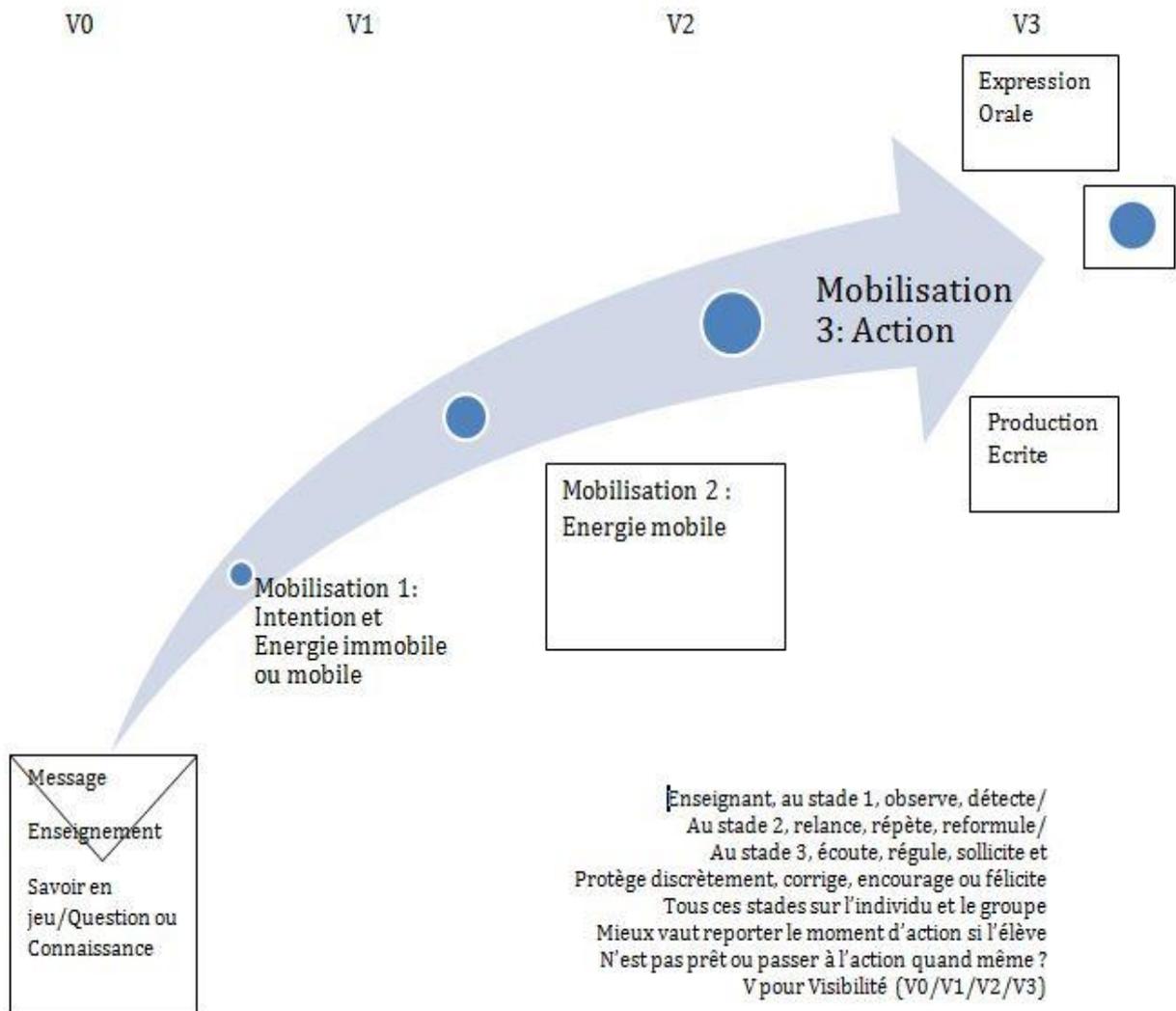


Figure 49 – Essai de schématisation des éléments collectés, en mouvement

L'Enseignant au stade 1 observe, détecte ; au stade 2, relance, répète ou reformule et au stade 3, écoute, régule, sollicite et protège à la fois, en corrigeant, en encourageant ou en félicitant. Comment participer à outiller le métier sans figer les analyses ? Ci-dessus, il s'agit du schéma le plus représentatif des objectifs de notre conceptualisation car fondé sur le mouvement et cherchant à confirmer les apports.

La participation au colloque doctoral Francopho.L.I.E de Lille intitulé « Pratiques et activités : espaces et objets de recherche en éducation et en formation », en novembre 2020, a permis d'observer les premières réactions d'un public externe et de noter les remarques des différents participants. Le projet principal est de rester membre de l'équipe de recherche Clinique des activités en éducation et formation (CLAEF), en candidatant pour une association.

Les difficultés de métier, du duo Enseignant/élèves persistantes, soulevées tout au long des investigations, trouveront peut-être également d'éventuelles prolongations sur le terrain comme à travers une orientation vers la formation CAPPEI afin de poursuivre le thème de la situation de handicap et plus largement de l'école inclusive (à la rencontre d'un « nouveau » paradigme), reflet intense de la problématique du pouvoir d'agir des acteurs de la classe. La situation de handicap serait regardée alors plutôt selon une préoccupation du « handicapé par quoi ? » et beaucoup moins par « qui est en situation de handicap ? ».

### **3.3.3 Les pistes vers une conclusion générale**

Les objectifs de la recherche étaient clairs et sont confirmés : informer, éclairer, participer à transformer les éléments qui font et défont le pouvoir d'agir des Enseignants surtout mais donc aussi celui des élèves et finalement ce pouvoir d'agir qui leur est commun.

Quelle amélioration de la compréhension du passage à l'action est permise ?

Mieux comprendre l'attitude en retrait des élèves, cœur du métier Enseignant et tout ce qu'elle peut signifier tant en termes de causes que de conséquences (et influence directe sur le pouvoir d'agir des élèves ainsi que celui des Enseignants) est l'objectif premier.

Ainsi, l'essai de la définition construite grâce au matériau « réserve objet » s'est conclu par un enrichissement conséquent de la définition initiale ainsi que par une prise de conscience de l'importance des inverses, des opposés.

Le décalage entre le regard Enseignant et le regard apprenant est confirmé. Les Enseignants assez étonnés des attitudes des élèves face aux questionnaires et au débat, le degré de difficulté s'est révélé relatif et beaucoup de facteurs sont venus augmenter les chances de réussite ou d'essais constructifs. L'élève révèle une maîtrise de ce qu'il veut bien afficher et est surpris de ne pas pouvoir se contrôler quand il est pris au jeu de la réflexion ou de la performance de groupe (l'oral ou le sport sont de très bons exemples).

Une importance soutenue du rôle de l'Enseignant qui, sans s'en rendre compte, favorise complètement le bon déroulement des réflexions par l'étayage apporté ou la mise en situation d'autonomie tentée. L'élève aime sortir de sa réserve pour étonner le Maître ou le Professeur ainsi que les autres et lui-même. L'idée de « l'apparence » ou « d'image à imposer aux autres » (ou du moins à proposer) est persistante. La différence entre « bien faire » (être) et « faire bien » (paraître) se révèle capitale.

Se méfier des apparences est un point clé pour le métier d'Enseignant : aller chercher le réel reste très relatif quel que soit le formateur qui tente de connaître les formés. L'idée que l'on ne connaît jamais vraiment quelqu'un est présente. L'intérêt de toute façon pour les productions, le travail fourni est dit dominant ; mais reste très lié, bien dépendant de la personne.

Pour le métier d'élève : l'importance de son « milieu » de travail, chaque année, son groupe classe, enchevêtrement classe d'appartenance/école/localité, est réaffirmée.

Celui qui « sait se vendre » n'est pas le meilleur atout d'un groupe et ce principe qui permet d'aller chercher le réel reste très relatif quels que soient les élèves composant la classe de l'Enseignant. Perdurent des déceptions ou des surprises agréables ainsi que des révélations. Les plus discrets sont parfois ceux qui ont le plus à apporter. C'est encore plus frustrant si leur retrait perdure, voire se transforme en blocage. Ils auraient tout ce qu'il faut, parfois, pour passer à l'action (visible) mais ils ne le font pas.

Sur la construction de ses savoirs, il s'agirait d'un balancement ou d'une alternance entre « coups de pieds aux fesses » et perfectionnement confortable. Ou comment passer un cap ? « Il faut » faire des efforts ? Cela a été évoqué de garder comme cœur de métier de faire apprendre/enseigner comment devenir acteur de ses propres savoirs (autonomie ultime).

Comment la transformation du « métier » d'élève change donc le métier d'Enseignant et inversement ? Moins l'Enseignant intervient, plus le groupe devient autonome ? Plus les élèves agissent et y arrivent ensemble, moins l'Enseignant a de régulations coûteuses à réaliser ? L'image du « garçon de café » semble être un type d'interventions à éviter. Et pourtant, les gestes professionnels préconisés restent encore l'étayage immédiat, la remédiation immédiate.

Donner des éléments appropriables était le pari lancé pour le métier au travers d'un nouveau concept regroupant un ensemble de questionnements et de pistes de réflexions voire d'actions : essai de conceptualisation grâce au matériau « réserve(s) à l'action des sujets » par-dessus les « réserves pour l'action ». Ces variables permettant la définition.

Ces deux buts s'articulant autour de la question des « conditions », la recherche tente donc de conclure sur la validité ou l'invalidité des hypothèses de travail pour un véritable caractère appropriable au métier Enseignant.

Sur l'objectif de l'analyse et de l'interprétation pour un concept disponible et maniable par la recherche et le métier, quel seuil a donc été atteint ? Si la portée théorique trouve certaines limites, servir le métier peut amener à une reconnaissance en tant que concept pratique, comme développé en didactique du sport ? Il s'agit de faire du concept scientifique non pas seulement une réalisation théorique mais bien un concept-outil par et pour la pratique du métier. Quelles sont les pistes posées ?

En effet, comment procéder à la réalisation d'appropriation, d'application et d'utilisation (au sens ergonomique) à venir ? Il y a bien conscience de la faiblesse représentée par l'absence de retours vers les professionnels, cette thèse sera donc le premier retour vers le terrain. Et quelle suite envisagée ? Quelle analyse réelle de l'analyse de l'activité sur l'activité ? L'aspect extérieur est largement détaillé et ce qu'il se passe à l'intérieur, le tour effectué concernant l'interne a-t-il une véritable portée ? Pour le métier d'Enseignant ? Pour le métier d'élève ?

Et qu'en est-il des points extrêmes de réserves ? Comme l'autisme, soit les « troubles envahissants du développement » intitulés aujourd'hui comme « troubles du spectre autistique » ; et ce qui est dit : « l'école n'est pas un moyen de sociabilisation tant que l'enfant autiste ne voit pas l'autre ». Autre exemple de possible enjeu, la précocité intitulée aujourd'hui « hauts potentiels ». Quelle application des élans de « définition » des difficultés, blocages et points de développement selon ce qui est dit sur ces formes « extrêmes » de réserve pour lesquelles il est vérifié que la cadence et l'intensité des sollicitations doivent être très élevées.

Les aspects du problème du passage à l'action étaient de réunir les ensembles « rapports au savoir et à l'effort » et « personnalité » et les visualiser ensemble, les utiliser dans des ordres différents, faire parler les adaptations et les variations des angles d'attaque utilisés par les Enseignants.

Depuis la problématique formulée ainsi: A quelles conditions la réservation peut-elle devenir une ressource pour le pouvoir d'agir des Enseignants et des Elèves ? La première condition est bien de réussir un panel peut-être pas exhaustif mais assez complet des sources de réserves et des situations co-construisant le retrait, la retenue : Quel seuil de réussite a donc été atteint ?

Le constat est fait d'un certain nombre de cas où la réserve s'avère bénéfique permettant de relativiser ou optimiser l'importance du passage à l'action. Ce moment privilégie une certaine maturation.

Le concept de réservation peut ainsi être validé selon un équilibre négatif/positif justement par un déséquilibre penchant du côté négatif ou du côté positif selon une alternance adroite? Ou cela dépend encore et toujours des contextes et des situations?

Quelle évolution préconisée du langage ? « Réserve » est-il bien le terme adéquat ? Il semble que socialement, relever du négatif, « c'est pas bien » ? Attention aux biais dans l'élaboration de la grille de conceptualisation : les distinctions ont-elles été menées, posées clairement et complètement ? Cela nous amène à la seconde condition évoquée par la problématique : l'appropriation. Le choix des extraits, la sélection des traces et indices forment les conditions de la réponse à la question finale :

Quel est le potentiel rendant la réservation susceptible d'être reconnue comme ressource professionnelle ?

Sur l'influence de l'Enseignant sur le passage à l'action de l'élève réservé, l'hypothèse est validée puisque de nombreux dispositifs parviennent à changer les comportements, à pérenniser les intérêts.

Sur la définition de la réserve de l'apprenant : Sur le rapport aux savoirs et le rapport à l'effort, l'hypothèse ne peut être que partiellement validée car les profils liés aux résultats scolaires semblent indépendants de l'aspect réservé. Sur les caractéristiques individuelles, l'hypothèse est validée car la réserve représente bien le reflet de l'élève qui cherche sa place ou l'a trouvée davantage en observant et attendant qu'en fonçant.

Pour l'axe premier de travail, donc, la définition de la réservation est maintenant la suivante : de la « réserve de l'élève » (retenue à l'action) à son action influencée par l'action de l'Enseignant (action sur la réserve : objet principal de l'activité de l'Enseignant) : a lieu la plupart du temps un passage préparé à l'action, entraîné. Puis un jour peut-être, celui-ci sera improvisé (dans le sens où tout ce qui est nécessaire est rôdé et donc disponible pour l'action) ?

Car sur son lien avec les apprentissages, l'aspect corrélation est invalidé sur le fondement du rapport aux savoirs. Pour autant, une certaine validation peut être faite par différents facteurs favorisant ce rapport et son évolution dans le temps. Sur son lien avec le développement personnel, l'aspect corrélation est validé sur le fondement des éléments de personnalité. Mais aussi par la dimension collective de la classe, lieu unique d'essai, limité cependant par sa représentation de la réalité.

En ce qui concerne la conceptualisation : un aspect singulier (variable 1, soit la dimension 1 de la réserve : retenue) et un aspect pluriel de la notion de réserve (variable 2, soit la dimension 2 de la réserve : ressources) mis ensemble pour amener un panel complet de causes ou plutôt des sources de réserve conditionnant le passage à l'action, le mouvement vers le (plus) visible. Voir donc la co-construction de ces réserves, l'influence de l'Enseignant sur la sortie de réserve et l'utilisation des ressources. Tous ces aspects sont en lien direct avec l'efficacité ou plutôt « le sens et l'efficience ». Donc la réserve de l'apprenant dans sa dimension retenue (image plutôt négative à continuer d'interroger) et dans sa dimension ressources (image plutôt positive à continuer d'interroger), en tant que reflet de l'activité de l'élève et reflet de l'activité de l'Enseignant.

L'axe second de travail reprend le point de départ des investigations : « se positionner en » ou « parmi » les ressources disponibles pour le métier : se croisent donc action conjointe et pouvoir d'agir. L'Enseignant a pour préoccupation que l'élève réservé soit accompagné puis de plus en plus autonome pour agir.

Ces fameuses conditions (cumul des variables mieux connues à présent) ne permettront de rendre opérationnel cet outil de lecture/de compréhension et de transformation que si elles s'ajoutent aux réponses apportées aux deux hypothèses de travail guidant les investigations :

**H1** : L'élève devrait prendre des risques, devrait se lancer à un moment donné pour former apprentissage et développement personnel. Le passage de l'intention à l'action visible est confirmé comme la clé du pouvoir d'agir de l'élève et donc de celui de l'Enseignant.

- Comme sur ce qui fait réagir : par exemple, l'objectif d'évaluation, de formation est confirmé essentiel.

Là, l'élève ne peut plus se permettre de « regarder », observer et laisser faire ; il doit lui-même se montrer, passer à l'action, se positionner et réaliser l'objectif ou tout du moins le chemin vers l'objectif.

La réponse est donc affirmative car il y a : constitution de groupes stratégiques par l'Enseignant jouant sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité des niveaux ; projets et événements au même format pour tous avec des résultats d'évaluation, de certification ou de qualification à la clé ; productions orales ou écrites à présenter ; participation à réaliser de façon notable ou remarquable.

- Comme sur ce qui fait agir : par exemple, l'objectif de préparation, d'entraînement.

Là, l'élève ne peut plus se permettre de « regarder », observer et laisser faire, il doit lui-même se montrer, passer à l'action, se positionner et réaliser l'objectif ou tout du moins le chemin vers l'objectif.

La réponse est ici de façon relative négative car il y a : peu de présence de la notion d'entraînement ; économie extrême et moindre effort bien présents ; impossibilité de faire passer tout le monde ; et surtout les élèves dits moteurs passent pour donner l'exemple et déclencher d'autres élans, d'autres engagements.

**H2 :** Sur l'agir ensemble, l'action conjointe et l'aspect double de l'activité, l'Enseignant devrait utiliser, exploiter les hésitations, les difficultés des élèves dans le rapport au savoir et le rapport à l'effort pour forger la réalisation partielle ou complète des potentiels.

Le lien est fait avec l'image que l'on renvoie, aux autres élèves, au professeur/à ses élèves, à soi-même? Des adjectifs qualificatifs utilisés concernant les individus réservés : « parasite » en formation d'adultes, « inutile » en projet d'action au collège, « sauvage » en primaire... « Il n'y a pas de petits parleurs dans l'absolu »<sup>51</sup> dit Michel Grandaty, PU en sciences du langage à l'ESPE Midi Pyrénées intervenant dans une revue généraliste questionnant l'oral aujourd'hui à l'école. De cette façon, n'y aurait-il donc pas d'élèves « réservés » non plus « dans l'absolu » ? Cette idée confirme l'extrême dynamisme du métier Enseignant et valoriserait le rôle, l'influence, la force du pouvoir d'agir de ces cadres A à la fois mêmes et différents puisque intervenant avec des points communs et des différences dans le primaire et le secondaire.

- Ce qui fait produire : encouragements et renforcements ? La question des élèves les plus faibles et ceux qui sont les plus forts. Il s'agit des extrêmes comme ceux qui attirent plus l'attention des professionnels ? Et pour ceux du milieu, les enjeux de la double activité seraient vus comme sans effets sur eux/avec eux ?

---

<sup>51</sup> Le nouvel observateur.

La réponse est affirmative car il y a des conséquences notables surtout sur les élèves les plus faibles. Mais les élèves réservés, même reconnus ou classés comme « forts », sont souvent en décalage, sur des aspects temporels ou spatiaux, des points de vue physiques et mentaux.

- Ce qui fait construire : corrections et reprises ? Le moment et la façon choisis par l'Enseignant est délicat et primordial pour les effets sur et pour... **OUI MAIS** une attention au temps/moment choisi pour la correction est à porter comme le fait d'attendre la fin du discours de l'élève ou faire stopper/couper la parole pour une application de correction immédiate.

Quelles validations sont possibles ? Quelles validations et quelles invalidations sont à retenir ? La dialectique outil-objet réalisée en première étape peut-elle être dite réussie ? Le concept, c'est l'objet. De l'identification de l'objet dépendait l'arrivée au but de la thèse. Il y a bien eu dialectique car bivalence bien présente : outil (appropriation)/objet (définition) et dialectique entre les deux. Concept-outil, c'est l'action. L'enjeu est donc bien aussi pratique. L'enjeu théorique est tout de même incessant... soit le cœur de l'Activité pour l'outil a-t-il bien été mis en avant ? Analysé ? Interprété ? Les limites ont permis d'aller plus loin avec la redécouverte du dialogue.

A la recherche d'un pouvoir d'agir haut, le choix d'accentuer la réflexion et l'action sur le comportement peut être vu comme une tentative de reprise des principes du behaviorisme ? Une attention particulière est à porter sur la compréhension des travaux et donc leur caractère explicite (voire leur degré d'explicité). Ou au contraire le behaviorisme cherchait l'influence sur toutes les zones individuelles même le caractère pour avoir une conséquence sur le comportement ?

La réservation a lancé le pari de construire, par l'analyse de l'activité à travers les discours des acteurs de la classe, la définition du concept réservation ainsi que ses conditions d'appropriation par ses propres acteurs, en plus de ceux impliqués dans la recherche. Artefact ? Concept pouvant être reconnu comme à valeur scientifique ou simplement pratique ? L'appui sur les principes d'épistémologie pratique (Brau-Antony & Grosstephan, 2017) a permis d'accepter d'avancer dans les aspects liés à la connaissance. Ce concept tente de recouvrir ainsi toutes les formes de retenues à l'action ainsi que toutes les potentialités peu ou mal exploitées/formalisées (au sens d'utilisées/rendues visibles).

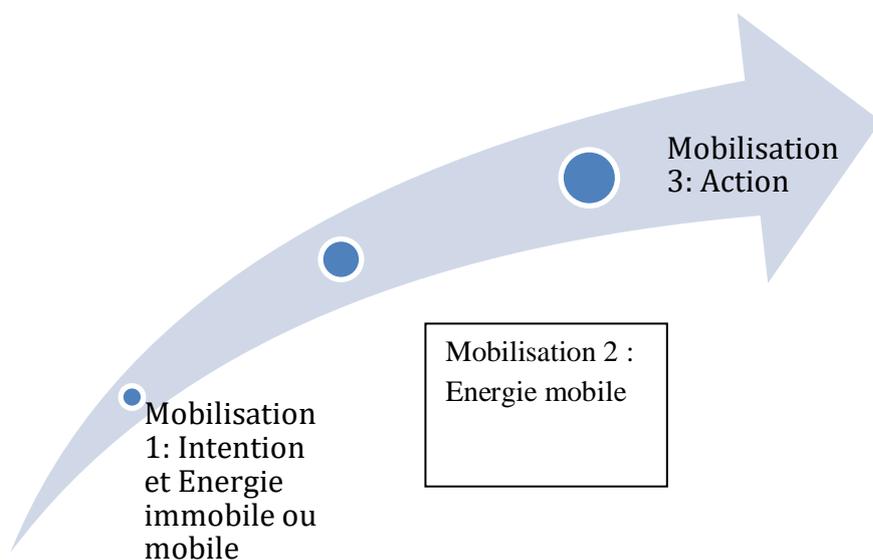
Et ce pari reste au moins partiellement gagné par le postulat du pouvoir d'agir selon lequel tout professionnel tente, au fil du temps qui passe, d'augmenter sa/ses marge(s) de manœuvre(s) (Clot & Simonet, 2015). Comme à travers les mots (selon les références

d'appui : Sensevy/Clot/Vygotski), base de la communication et des interactions, ils sont, semble-t-il, toujours accompagnés d'un contenu.

Est validée, l'inépuisable richesse du métier d'Enseignant et du « métier » d'élève. Semblant, de prime abord, « coincés » entre des pôles plutôt extrêmes dits positifs et négatifs non pas seulement scolairement mais socialement tout autant (scolialement?). Mais, très vite, les métiers sont confrontés à l'aspect complexe des appréciations entre acteurs. Les axes caractéristiques et les comportements redonnent toute l'ampleur des marges de manœuvre réelles et quotidiennes, allant de peu influençables à très influençables ? Au sens alors enfin (re)trouvé de « transformables » ?

Quel caractère opérationnel ? Le concept-outil RESERVATION est-il opérationnel ?

La réserve et les réserves existe(nt) est/sont très présente(s) et il a été confortable d'exploiter le travail, l'Activité, les discours professionnels et spontanés pour définir, techniciser les rapports sujets/objets vers le dégagement de réelles propriétés (comme la mesure de l'engagement) et permettre de conceptualiser. Cette conceptualisation peut-elle considérée comme terminée ? Aboutie ? A discuter bien sûr et selon la continuité que le concept lui-même a recherché. Où placer les élèves réservés interviewés et étudiés ?



ACHILLE

ALBATOR

ACTARUS

é moteurs/révélés/soleils ?

E observe/détecte

E relance/répète/reformule

E écoute/régule/sollicite/protège/corrige/encourage/félicite

Figure 50 – Visuel de la réservation dit opérationnel

A plusieurs moments de l'activité, de l'exercice du métier la réservation peut avoir sa place, un rôle à jouer : Par exemple, à l'entrée dans le métier, lors de la formation et dans le droit fil de l'inspiration de la technique de l'instruction au sosie, en faire un « outil du développement professionnel ».

Autre exemple, pendant l'exercice du métier, particulièrement concernant les postes d'Enseignants remplaçants/brigades/TRS, ceux qui n'ont pas, de fait, la connaissance fine du groupe-classe (car ne dispose pas comme les autres du facteur temps). Caractère immédiat de leur intervention et efficacité éclair.

Comme déjà évoqué, pour les autres professionnels intervenants dans la classe comme les AESH, ATSEM...

Il sera essentiel de voir comment la réservation participe ou non à l'émergence et la stabilisation de la nouvelle forme scolaire, à une autre forme des apprentissages et des développements personnels. Le schéma ordinaire qui était « pas de connaissances, donc retenue » et « pas de retenue, car connaissances » est à revisiter grâce à la réservation et son (autre ?) regard sur l'Activité.

# Conclusion

Cette recherche nous a donc amenés à mettre ensemble ce qui tourne autour de l'intention et ce qui tourne autour de l'action (et concernant l'une comme l'autre, qu'elle soit individuelle ou collective).

La première partie redonne tous les questionnements qui définissent les situations d'apprentissage et à la façon ergonomique, a trouvé les points de résonance sur le terrain, à l'école et en classe, focalisant ainsi notre enquête sur la période de l'instruction obligatoire de 3 à 16 ans. Si la pré-enquête vérifiant la pertinence du transfert de la notion de réserve en sciences de l'éducation se déroule rapidement, l'élaboration du cadre théorique fut plus laborieuse ne trouvant confort des choix qu'au moment de la revue de littérature méthodologique.

La deuxième partie, justement, a pu suivre un cheminement progressif depuis le déclaratif et le nombre avec les questionnaires jusqu'à la nécessité de dépasser le superficiel par le complexe et le non-dit (ou tout du moins la contradiction) avec les entretiens. Et ce qui a pu faire de ce dispositif un tout, c'est bien le journal de bord et la collecte de traces et d'indices qui ont permis d'éviter trop de dispersion ou, au contraire, trop de réductions.

La troisième partie, enfin, a été la plus délicate car les résultats à la fois intéressants mais vastes ont obligé à une démarche d'analyse et d'interprétation lente et prudente qui permet cependant de dire aujourd'hui qu'il existerait peut-être, lors du temps de la jeunesse, de l'apprentissage, de la formation comme pendant la période scolaire ou de la formation initiale, un droit de réserve ? Au sens de ne pas être forcé de parler, de participer, de se montrer (retenue) ; mais également un devoir de retrait ? Au sens de rester calme, apprendre à être patient (moment pour et manière de montrer ses ressources). Soit le contraire de la période adulte avec comme évoqué en première partie, le devoir de réserve et le droit de retrait des fonctionnaires.

Lors de ma rencontre avec ma codirectrice de thèse, j'ai écouté avec attention le séminaire donné par le duo de linguistes (Roubaud & Simonpoli en 2015) qui évoquaient de récurrentes contradictions dans les étapes de formation, tout au long du cursus scolaire : en maternelle, on demanderait aux élèves de beaucoup parler, au primaire beaucoup moins, au collège, un peu plus et au lycée encore bien moins ou bien plus, selon les filières.

Et avec ce fameux nouvel outil PARCOURSUP<sup>52</sup>, comment faire ? Entre saisie de vœux et montages de dossier avec lettres de recommandation, qui parvient le plus et le mieux à se positionner ?

Quels que soient les cadres, les interventions et les actions sont donc toujours énormément conditionnées, voire aléatoires. Un aspect « privilège », relevant de classifications en différents profils d'élèves, perdurerait-il et rendrait-il parfois injuste les traitements faits de certaines productions ou actions ? Ceux qui savent déjà et ceux qui savent déjà bien parler, s'exprimer, se positionner sont-ils ceux à qui on demande le plus de passer à l'action, à qui on offre le plus d'espace de visibilité ? Quels espaces d'essai et d'entraînement pour les autres ? La réservation permet de voir à quel point les appréciations relèvent de visions et de perceptions différentes, ne serait-ce que sur l'énorme point de divergence constitué par le thème de la proportion d'élèves d'un groupe pouvant être dits « réservés ». Pour certains professionnels, cela ne représente absolument pas un problème, une difficulté, bien au contraire, cela est parfaitement en accord avec cette hypothèse de devoir de retrait de l'élève (la proportion de la classe concernée serait alors de l'ordre d'un tiers) ; pendant que d'autres diront que ces profils ne toucheront jamais les niveaux d'excellence car incapables de relever les défis liés à des prises de risque et confrontation au danger (la proportion de la classe concernée serait alors de l'ordre de quelques-uns), suivant cette vague éducative qui fait de l'excellence une condition de réussite.

Ce qui rééquilibre, qui peut « sauver » à tout moment chaque individu, c'est l'effet de surprise. Si tous les professionnels ont affirmé avoir comme pratique et comme activité régulière de sortir les élèves de leur réserve, pour mieux les voir et pour que les élèves se voient mieux eux-mêmes, ils ont aussi avoué se retrouver encore très souvent surpris, étonnés de certains résultats inattendus et de certains passages à l'action improbables mais bien efficaces, brisant enfin les courants déterministes, se vantant d'être en capacité de détecter quand un enfant « a un problème » et qu'il n'arrivera, c'est certain, jamais à rien. Soit une confirmation de la « force des discrets », mais il s'agit de porter attention particulière à la capacité représentée par l'« être » ou le « rester discret » et la capacité de « savoir se positionner », formule souvent retrouvée de « savoir s'affirmer ». Quels que soient les constats faits, le rôle de l'école est indétournable, encore plus celui de l'école publique et donc des Enseignants ainsi que des chercheurs pour les y aider, selon de nouvelles approches

---

<sup>52</sup> <https://www.parcoursup.fr/>

comme celles clinique (Clot & Soubiran, 1999) et collaborative (Desgagné, 2001), surtout sur les outils et moyens qui sont à leur portée.

De quoi, non seulement, se positionner dans les objectifs de refonte de la forme scolaire mais également influencer le fond du système enseignement-apprentissage ? A l'heure de l'écriture des dernières lignes de cette thèse, une nouvelle réforme des programmes de l'école maternelle<sup>53</sup> est en projet, pour « mieux préparer à l'entrée en CP » mais comment, quelles directions sont-elles en train de se profiler ? Quelle place restera-t-il pour la parole de l'élève, de tous les élèves dont ceux dits réservés ?

Cette recherche devrait aider à se positionner en ce qui concerne les questions liées à la professionnalité. Grâce à mon laboratoire et à mon équipe qui travaillent sur la professionnalisation et le développement professionnel, l'étude des activités professionnelles « telles qu'elles se construisent ou se reconstruisent chez les débutants et chez les expérimentés » devient de plus en plus essentielle. Ceux qui font la classe, ceux qui « prennent » la classe veulent, tout comme leurs élèves, agir et pouvoir agir. L'augmentation du pouvoir d'agir des acteurs peut être réalisée par l'augmentation de la compréhension des « systèmes d'enseignement, des systèmes de formation et des processus d'interactions entre Enseignants/élèves et savoir » mais également par l'augmentation de possibles changements et développements par et pour l'action. La réservation veut s'inscrire dans les mouvements aidant à instaurer les « conditions favorables aux apprentissages et développements individuels et collectifs »<sup>54</sup> mettant par exemple en avant les concepts d'écologie et d'économie et relativisant ceux de contrat et de compétence, tout ceci selon des méthodes selon lesquelles l'individu, le sujet, l'acteur est remis au centre, selon une mise en dialogue et donc une mise en valeur du travail. En effet, « le travail sans l'homme » (Clot, 2008) n'est rien. Les pistes qui restent ouvertes sont celles relevant de la transformation. Si la particularité des méthodes mobilisées réside dans le fait de comprendre en transformant, le concept réservation a mis en lumière quelques traces et indices faisant reflet à la fois du couplet Attitudes/Aptitudes des élèves et de l'unité du pouvoir conjoint des Enseignants et de leurs élèves. Si, lorsqu'on évoque l'éducation, de dire qu'un « trésor est caché dedans » (Delors, 1999), il s'agit bien de défendre le droit d'y accéder et maintenir, voire augmenter le pouvoir des acteurs de le développer. Cet objectif doit (re)devenir la mission possible des sciences surtout celles des sciences dites humaines.

---

<sup>53</sup>In <https://www.education.gouv.fr/note-d-analyse-et-de-propositions-du-csp-sur-le-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-307861>

<sup>54</sup> <http://adef.univ-amu.fr/fr/pr%C3%A9sentation-et-organisation/projet-scientifique>



# Bibliographie

- ABERNOT, Y. (1996). *Les Méthodes d'évaluation scolaire*. Savoir enseigner. 2<sup>e</sup> édition. Dunod.
- ABRIC, J.C. (2003). *Psychologie de la communication, théories et méthodes*. Paris: Armand Colin.
- ADLER, A. (1933). *Le sens de la vie. Etude de psychologie individuelle*. Paris : Editions Payot.
- AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé* : hors série 1, 5-16.
- ARDOINO, J. (1993). L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation Analyses*. Formation permanente, n°25/26. Université Paris VIII.
- ARON, E. (1996). *The highly sensitive person*. New York: Birch Lane Press.
- ARMENGAUD, F. (2010). Penser le comportement animal. *Cairn*: 153-170. In <https://www.cairn.info/penser-le-comportement-animal--9782759204007-page-153.htm>.
- ARNAUD, J. (2013). *Espaces critiques pour un monde complexe*. Mémoire de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Aix-Marseille Université. Novembre 2013.
- ASTOLFI, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, n°103.
- ASTOLFI, J-P. (2014). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Broché. Cahiers pédagogiques. Paris: ESF.
- AUBERT-GEA, A. (1999). Pour une didactique de l'oral. Recueil de cahier-n°26-*Les sciences de l'éducation en question*, 125-158.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BARERE, A. & SEMBEL, N. (2002). *Sociologie de l'éducation*. Nathan Université.
- BARISNIKOV, K. & PETITPIERRE, G. (Dir.). (1994). *Défectologie et déficience mentale. Vygotsky*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BAROODY, T. (1991). *Alkalize or die*. Waynesville: Holographic health press.
- BARUS-MICHEL, J. (1994). Unités sociales, unités signifiantes. *Revue internationale de psychosociologie*, 1, 37-45.
- BAUTIER, E. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. Université de Paris 8. Équipe ESCOL. *Langage et société* 1/ (n° 111), 51-71.
- BAUTIER, E. (Dir.). (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Equipe Escol. Lyon: Editions Chronique sociale.
- BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. *Education et Société*. Paris : PUF. (Et conférence ESPE Aix-en-Provence 2016).
- BEGUIN, C. (2004). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifiée. *Revue sciences de l'éducation*, Volume 34, Numéro 1, 2008, 47-67.

- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Coll. Savoir et formation. L'Harmattan.
- BENZECRI, J-P. (1980). *Analyse des correspondances, exposé élémentaire*. Tome I. Paris: Dunod
- BERNIE, J-P, JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative. In Brossard, M. & Fijalkow, J. (Dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactique*, 123-141. Pessac: PUB.
- BERNSTEIN, B. (1976). *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.
- BERGER, G. (1979). *Traité pratique de l'analyse du caractère*. Première édition 1950. Paris : PUF.
- BERTHELOT, J-M. (2004). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : PUF.
- BEUCHOT, G., FILIPPI, M. & PERRIN, J. (2003). Groupe de travail sur la "Théorie de l'activité". In [gerard.beuchot.free.fr/Recherche/Synthese\\_Theories\\_Action.pdf](http://gerard.beuchot.free.fr/Recherche/Synthese_Theories_Action.pdf).
- BILLIEZ, J. & TRIMAILLE, C. (1991). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. Dans *Langage et société* 2001/4 (n°98), 105 à 127.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris: Didier Érudition.
- BLANCHET, A. et coll. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.
- BOIMARE, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. 3è édition. Paris: Dunod.
- BONNEFOND, J-Y. (2010). Clot, Y. Travail et pouvoir d'agir. L'orientation scolaire et professionnelle. OSP. In <https://osp.revues.org/2959>.
- BONNEMAIN, A. (2015). *Les paradoxes de l'intensité affective dans l'auto confrontation : l'exemple de l'activité dialogique des chefs d'équipe de la propreté de Paris*. Thèse.
- BORG, G. (1970). Perceived exertion as an indicator of somatic stress. In *Scandinavian journal of rehabilitation medicine*, n°2.
- BOSSON, MB. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*, volume 12.
- BOTA, C. & al. (2006). Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. In BOTA, C., CIFALI, M. & DURAND, M. (2006). Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes. *Recherche, intervention, formation, travail*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 83-110.
- BOUBEE, N. (2010). La méthode de l'auto confrontation : une méthode bien adaptée à la recherche d'information ? *Etudes de communication- langages, informations, médiations*. In <https://ede.revues.org/2265>.
- BOURDIEU, P. (1981). Epreuve scolaire et consécration sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39. 3-70.
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 91-92. In [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1992\\_num\\_91\\_1\\_3008](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008).

- BOUTET, J. (2016). *Le pouvoir des mots*. Paris : La Dispute.
- BOUTET, J. (Dir.). (2005). *Paroles au travail*. Collectif « Langage et travail ». Paris: L'Harmattan.
- BOUTTE, J-L. (2007). *Transmission de Savoir-faire : Réciprocité de la relation éducative expert-novice*. Paris : L'Harmattan.
- BRAU-ANTONY, S. & GROSSTEPHAN V. (2017). Epistémologie pratique des enseignants en EPS et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 20 (1), 79-97.
- BRONCKART, J-P. (2011). *Méthodologie d'analyse des textes du genre entretien*. Analyse discursive : identification de traces linguistiques d'apprentissage et de développement. Université de Genève.
- BRONCKART, J-P. (2001). *S'entendre pour agir et agir pour s'entendre*. In J-M Baudouin & J. Friedrich (Eds). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- BRONCKART, J-P. (1997). *Modèle architecture textuelle*. Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. Bruxelles: Dessart et Mardaga.
- BRONCKART, J.-P. (Ed.), BULEA, E., FILLIETAZ, L., FRISTALON, I., PLAZAOLA GIGER., I. & REVAZ, F. (2004). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°103. Université de Genève.
- BROSSARD, M. & FIJALKOW, J. (1998). Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes. *La lettre de la DFLM*, n°25, 1999/2. Talence: Presses Universitaires de Bordeaux.
- BROSSARD, M. (2004). *Vygotski, Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Education et didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BROUSSEAU, G. (1997). La théorie des situations didactiques. In *Interactions didactiques*.
- BRU, M. (1996). Pour une pratique performante : la théorisation. *Texte de la conférence prononcé à l'ANIG (Toulouse) en 1996*.
- BRU, M. (1997). Connaître l'acte d'enseigner. *Document du LARIDD*, n°12. Faculté de l'éducation : université de Sherbrooke (Québec).
- BRUN, G. (2017). Pouvoir d'agir, en analyse de l'activité Traces, usages et figures modernes de Spinoza. *Activités*. In <http://journals.openedition.org/activites/2957> ; DOI : 10.4000/activites.2957.
- BRUNER, J-S. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Psychologie d'aujourd'hui. Paris : PUF.
- BRUNER, J-S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- BRUNER, J-S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. (Piveteau, J. & Chambert, J.). Paris : Retz.
- BRYK, A. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 112. In <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2796>; DOI:10.4000/educationdidactique.2796 In *Education & Formation*, vol.11, n°2, 11-30.
- BUCHETON, D. (Dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- BUCHETON, D. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe des gestes professionnels. *Colloque Nantes-ices.fr*.

- BUCHETON, D. (Dir.). (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- BUCHETON, D, BERLAND, Y. & SAUJAT, F. (2016). Outil « Multi-agenda ». p.1. *Document ESPE Canebière Marseille*.
- BUGEJA-BLOCH, F. & COUTO, M-P. (2015). *Les méthodes quantitatives*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- BULEA, E. & BRONCKART, J-P. (2006). La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. In *Bulletin VALS-ASLA*, vd.84, 143-171.
- BULEA, E. & BRONCKART, J-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raido*. In *periodicos.ufgd.edu.br*.
- BULEA, E. & BRONCKART, J-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*. Volume 1. N°1, 43-60.
- BULEA, E. & JUSSEAUME, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil*, 49, 51-70. In <http://journals.openedition.org/lidil/3441>.
- CAIN, S. (2013). *La force des discrets. Le pouvoir des introvertis dans un monde trop bavard*. Paris : JC Lattès.
- CANGUILHEM, G. (1984). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- CAPPEAU, P. & ROUBAUD, M-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- CAPIELLO, P., VENTURINI, P. & SCHNEEBERGER, P. (2018). Rapports aux savoirs d'élèves de seconde générale aux SVT et pratiques d'enseignement et d'étude en classe. In *Éducation et didactique*. In <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2902> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2902.
- CARNEGIE, D. (1992). *Comment parler en public ?* Le livre de poche. Paris: Librairie générale française.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2005). *Les théories de l'activité entre travail et formation*. Savoirs. Paris : L'Harmattan.
- CHANQUOY, L., TRICOT, A. & SWELLER, J. (2007). *La charge cognitive*. Théorie et applications. Paris : Armand Colin.
- CHARLIER, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. Doi :10.7202/012755ar
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie. Poche Education. Paris : Anthropos (Economica).
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- CHARMEUX, E. (2000). *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Sedrap Education.
- CHARPENTIER, P. & NICLOT, D. (2013). Les enseignants polyvalents et l'activité de préparation des cours dans l'enseignement primaire: l'exemple de la géographie au cycle 3, *TREMA*, 50-61. In <https://doi.org/10.4000/trema.2941>
- CHEVALLARD, Y. (1988). *Médiations et individuation didactique. La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

- CHNANE-DAVIN, F., FELIX, C. & ROUBAUD, M-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français*. Le projet CECA en France. Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissages. Grenoble : PUG.
- CHOMSKY, N. (1965). *La compétence linguistique et l'écart entre compétence/performance, au-delà du savoir abstrait*. Aspects of theories of Syntax. Cambridge: MIT Press.
- CLANET, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition? Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions vives*, recherches en éducation v.6/n°18.
- CLOT, Y. (2016). Le métier comme une coopération conflictuelle. *Fenêtres sur cour*. SNUipp-FSU, hebdomadaire n°421, 1/02/2016. Travail enseignant, le pari du collectif.
- CLOT, Y. & SIMONET, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*. 2015/1, vol.78, 31-52.
- CLOT, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*. Cairn.info
- CLOT, Y. (2015). Se changer les idées. Affects, Emotions, Sentiments. *Actes du 6ème séminaire international Vygotski*. Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Le travail humain. Paris : PUF.
- CLOT, Y. (2008). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Poche/Sciences humaines et sociales. Paris: La découverte.
- CLOT, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie* 1/2006 (n°1). In [www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-1-page-165.html](http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-1-page-165.html).
- CLOT, Y & LEPLAT, (2005). Méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 2005/4.
- CLOT, Y. & BEGUIN, P. (2016). L'action située dans le développement de l'activité. In Guelton B. (Ed.). *Dispositifs artistiques et interactions situées*. Editeur ARPACT (Association Recherches et pratiques sur les activités). Presses Universitaires de Rennes, 167-188. Arts contemporains.
- CLOT, Y. (2002). Clinique de l'Activité et répétition. *Cliniques*. In <https://www.cairn.info/revue-cliniques>.
- CLOT, Y. (2002). *La conscience comme liaison, texte introductif à Conscience Inconscient Emotions*. Paris : La Dispute.
- CLOT, Y. (2001). Bakhtine, Vygotski et le travail. *Travailler*. In <https://www.cairn.info/revue-travailler-2001-2-page9.htm>
- CLOT, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In *Raisons éducatives* –Cairn.info.
- CLOT, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*. Apsst.fr
- CLOT, Y. (2001). *Théories de l'action et de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CLOT, Y., FAITA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. (2000). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. Varia Recherche- In <http://pistes.revues.org/3833>.
- CLOT, Y. & FAÏTA D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Comprendre-agir*. In [www.comprendre-agir.org](http://www.comprendre-agir.org) > fichier-dyn > doc > genres\_styles\_clot\_faïta

- CLOT, Y. & SOUBIRAN (1999). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57/469, 5-12.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CLOT, Y. (1993). Passer à l'action? Remarques sur la psychologie des sociologues. *Multitudes*. In <http://www.multitudes.net/Passer-a-l-action-Remarques-sur-la/>
- COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE-DERVILLE, I. LAHANIER-REUTER, D. & REUTER, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : DeBoeck.
- CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT. (1989). In <https://www.humanrights.ch/>
- CRINON, J., MARIN, B. & BAUTIER, E. (2005). Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton & O. Dezutter. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Paris: De Boeck, 123-147.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- CUQ, J-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris: CLE International.
- DANIELLOU, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès.
- DAVID-MENARD, M. 2005. *Deleuze et la psychanalyse. L'altercation*. Paris : PUF.
- DECORTIS, F. & PAVARD, B. (1994). Communication et coopération : de la théorie des actes de langage à l'approche ethnométhodologique. Pavard, B. (Dir.). *Systèmes coopératifs : de la modélisation à la conception*. Toulouse : Octarès.
- DEFRANCE, A. (2012). SENSEVY Gérard. Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles : De Boeck, 2011. *Revue française de pédagogie* 2012/4 (n° 181), 137 à 141.
- DE GASPARO, S. (2015). *La place de l'activité dans l'analyse du travail. Pour une ergonomie de l'activité de service*. Séminaire de Paris 1-2015 : L'activité en question.
- DEHAENE, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.
- DEJOURS, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- DELAMARRE, P. (2007). La mobilisation des élèves ? Une passerelle entre le désir de savoir et la volonté d'apprendre. *Enfances & psy*, n°34, 134-143. In Cairn.info.
- DE LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- DELAYEN, J. (2012). *Les petits parleurs*. Mémoire recherche. in Hal archives-ouvertes.fr
- DELEUZE, G. (1990). *Pourparlers*. Paris : Éditions de Minuit.
- DELEUZE, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris : Éditions de Minuit.
- DELEUZE, G. (2003). *Différence et répétition*. Paris : PUF.
- DELIGNIERES, D. (Dir.). (2000). *L'effort*. Equipe : Caillaud, C., Deschamps, T., Cury, F., Sarrazin, P., Avanzini, G., Méard, J-A & Cogérino, G. Pour l'action. Paris : Revue EP&S.

- DELORS, J. (1999). *Education : un trésor est caché dedans*. Rapport Education UNESCO Commission européenne-Enseignement et apprentissage : vers la société cognitive.
- DESGAGNE, S. & BEDNARZ, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. Doi: 10.7202/012754ar
- DESGAGNE, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (dir.). *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, 51-76. Québec: Presses de l'université Laval.
- DESGAGNE, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L. & LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 33-64.
- DEWEY, J. (2018). *Démocratie et éducation/Expérience et éducation*. Malakoff : Armand Colin.
- DEWEY, J. (2009). *Interest and effort in education*. Southern Illinois university press.
- DJELO DIALLO, M. & CLOT, Y.(2003). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité: problèmes de méthode. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/2 |203-217. In <http://osp.revues.org/2720>
- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (2002). *La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative ?* Raisons éducatives. Bruxelles : DeBoeck Supérieur.
- DONNY, J-L & FLAVIER, E. (2019). La professionnalité enseignante dans le débat en classe: une étude de cas en EMC pour faire émerger le milieu de vie de l'élève. *Education & socialisation*, 53. In <https://journals.openedition.org/edso.6913>
- DORIER, J-L, LEUTENEGGER, F. & SCHNEUWLY, B. (EDS). (2013). *Didactique en construction, Constructions des didactiques*. Raisons éducatives. Bruxelles : DeBoeck Supérieur.
- DOUADY R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des mathématiques*, n° 7.2. 5-31. 7(2), 5-31. In <https://revue-rdm.com/1986/jeux-de-cadres-et-dialectique/>
- DOUADY R. (1992). Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement. *Repères IREM*, n°6. Pont à Mousson : Topiques Editions.
- DOUADY R. (1994). Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir. *Repères IREM*, n°15. Pont à Mousson : Topiques Editions.
- DOUSSOT, S. (2018). Quelques conditions à l'institution d'une communauté d'amélioration. *Education et Didactique*.2018/3, vol.12. 145-150
- DOYLE, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. (3rd Edition, 392-431). In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- DUBOSCQ, J. & CLOT, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*. 2010/2, volume 4, n°2, 255-286

- DUGUE, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*, 3, 273-291.
- DUJARIER, M-A, GAUDART, C., GILLET, A. & LENEL, P. (2016). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Collection Travail et Activités humaines. Editions . Octarès.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- DURKHEIM, E. (2013). *Education et sociologie*. Quadrige. Paris : PUF.
- ESPINASSY, L. (2016). Une structure dialogique et plastique : une hypothèse de l'usage de Néopass@ction. In M. Bobillier Chaumon et Y. Clot (Eds.). Clinique de l'usage : les artefacts technologiques comme instrument de développement de l'activité. *Activités*, 13-2 | In <http://activites.revues.org/2863>
- FAÏTA, D. & MAGGI, B. (2007). *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Le travail en débats. Toulouse : Octares.
- FAURE, C. (2013). *Sur le paradigme indiciaire de Ginzburg*. In [www.christian-faure.net/2013/03/22/sur-le-paradigme-indiciaire-de-ginzburg-1/](http://www.christian-faure.net/2013/03/22/sur-le-paradigme-indiciaire-de-ginzburg-1/)
- FELIX, M.C. & SAUJAT, F. (2007). Le développement de l'activité d'une enseignante débutante: les effets du processus d'auto confrontation dans l'élaboration de ressources opératoires. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Raisons éducatives*. In <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/7615/6094/6977/RE19.pdf>
- FELIX, M.C.; VERILLON, P.; SAUJAT, F.; SAUSSEZ, F. *Dispositif, dilemmes professionnels et pouvoir d'agir: présentation d'un programme de recherche portant sur les dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves en difficultés en France*.
- FELIX, M-C, AMIGUES, R. & ESPINASSY, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en éducation*., N°19. Coord. Luma-Bocage, L., Marcel, J-F. & Chaussecourte, P. Dossier De l'observation des pratiques enseignantes.
- FELIX, M.C, SAUJAT, F. & COMBES, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en éducation*. HS4, 19-30
- FENOUILLET, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- FILLIETAZ, L. & BRONCKART, J-P. (Dir.). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Concepts, méthodes et applications. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- FILLIETAZ, L. & SCHUBER-LEONI, M-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Paris : De Boeck Supérieur.
- FILLIETAZ, L. (Coord.). (2005). Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahier de linguistique française*. Actes du 9ème Colloque de Pragmatique de Genève et Colloque Charles Bally.
- FLAVIER, E. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs: repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation*. HDR.
- FLAVIER, E & MEARD, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités*, 13(2). In DOI:10.4000/activites.278

- FLORIN, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- FLORIN, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- FORGET, M-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques*, volume 32. In <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- FOUCAULT, M. (1988). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- FRANCOIS, F. (2014). Avant-propos. Le "dialogisme"? Ou plutôt "Quelques figures du dialogue, leurs communautés et leurs différences, un point de vue". *Etudes de linguistique appliquée (Ela)*. In <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-1-page-17.htm>
- FRANCOIS, F. (1989). Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance*, tome 42, n°1-2. 39-47.
- FULLAN, M-G. (1999). *Change forces: the sequel*. Londres: Falmer.
- GARDOU, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Broché. Toulouse : Erès.
- GEARY, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43(4), 179–195. <https://doi.org/10.1080/00461520802392133>
- GEARY, D. C. (2002). Principles of evolutionary educational psychology. *Learning and Individual Differences*, 12, 317–345.
- GAL-PETITFAUX, N. & SAUJAT, F. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS. Les gestes professionnels de l'enseignant. L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. Numéro 85. Dossiers EP&S. Sous la direction de Maxime TRAVERT et Olivier REY. Préface : François DUBET. Paris : Editions EP&S. Formation initiale-formation continue.
- GHIENNE, C. (2019). *L'opération de suppression comme indice de compétences dans des réécritures de textes narratifs de CM2 et de 6<sup>E</sup>*. Thèse de doctorat en Langue et Littérature française de l'Université de Toulon (section 09). Sous la direction de Michèle Monte et Marie-Noëlle Roubaud.
- GINZBURG, C. (1980). *Le fil et les traces. Vrai faux fictif*. Racines d'un paradigme indiciaire. Verdier histoire. Traduit de l'italien par Martin Rueff, Verdier.
- GINZBURG, C. (1980). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Traduction de l'italien par Monique Aymard, Christian Paoloni, Elsa Bonan et Martine Sancini-Vignet, revue par Martin Rueff, Verdier poche.
- GIRARD, A. & VORS, O. (1999). La gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 25, n°3, 451-682.
- GOIGOUX, R. (2002). *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie*. *Revue française de pédagogie*. Numéro thématique : Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. 125-134.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. In *Education et Didactique*. Volume 1, n°3. Goigoux, R. (2002).

- GOODY, J. (1979). *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- GRAWITZ, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. 11<sup>e</sup> édition. Paris : Dalloz.
- GRIMAUD, F. & SAUJAT, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap. *Travail & formation en éducation*. In <http://tfe.revues.org/1524>.
- GUERIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURRAFOURG, J., KERGUÉLEN, A. (2006). *Comprendre le travail pour le transformer*. La pratique de l'ergonomie. Editions de l'Anact.
- GUIGUE, M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. (Vol. 45), 59-76.
- HUBAULT, F. (2011). *Pouvoir d'agir et autorité dans le travail*. Toulouse: Octarès.
- IGEN. (2000). L'oral dans les enseignements. *Groupes permanents de l'IGEN*. Chapitre Premier. Contribution du groupe de l'enseignement primaire (au rapport annuel) selon enquêtes de 1998-1999.
- JAMEAU, A. (2015). Les connaissances professionnelles des enseignants et leur évolution à travers une analyse de l'activité. Une étude de cas en physique au collège, In *Éducation et didactique*, 9-1 |In <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2140> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2140
- JAUBERT, M & REBIERE, M. (2001). Observer l'activité langagière des élèves en sciences, in *Aster*, Recherches en didactique des sciences expérimentales, n° 30, 173-196.
- JOSHUA, S. (2003). *Une autre école est possible*. Manifeste pour une éducation émancipatrice. La discorde. Paris: Textuel.
- JOSHUA, S. (2000). *L'école pour tous*. Paris : La dispute.
- JUNG, C-G. (1977). *Types psychologiques*. Chêne-Bourg (Suisse) : Georg Editeur.
- KAGAN, J. (1965). Personality and the learning Process. In [http://en.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Kagan](http://en.wikipedia.org/wiki/Jerome_Kagan).
- KAHNEMAN, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- KOHN, A. (1986). *No contest: the case against competition*. Houghton, Mifflin and Company.
- KHUN, T. (2008). *Structure des révolutions scientifiques*. Traduction Laure Meyer. Flammarion.
- LAHIRE, B. (Dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris: Seuil.
- LEONTIEV, A-N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Hillsdale: Prentice-Hall.
- LEONTIEV, A-N. (1976). *Le développement du psychisme*. Problèmes. Collection es-ouvertures. Eds sociales.
- LE NOUVEL OBSERVATEUR. Dossier spécial « la revanche des introvertis ». Du 24 au 30/04/2014.
- LEPLAT, J. (2008). Travail et pouvoir d'agir de Clot. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 10-2 |In <http://pistes.revues.org/292>
- LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. Collection dirigée par P. Meirieu. Montrouge: ESF Sciences humaines.
- LESSARD, C. & MEIRIEU, P. (Eds). (2015). *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : DeBoeck.
- LEXIQUE POUR L'ACTION. (2016). Revue pour l'action. Editions EP&S.

- LE TABLEAU. (2016). *Tenir compte de la Zone Proche de développement des étudiants dans son enseignement*. Université du Québec. Volume 5, n°1.
- LIEURY, A. & FENOUILLET, F. (1996). Faut-il secouer ou dorloter les élèves ? Apprentissage en fonction de la motivation, induite par l'ego et du niveau de mémoire encyclopédique en géographie. *Revue de psychologie de l'Éducation*. 1,99-124. In *Revue Résonances*, n°5.
- LUDTKE, A. (1995). Ouvriers, Eigensinn et politique dans l'Allemagne du XX<sup>e</sup> siècle. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 108. 91-100.
- LUDTKE, A. (2008). The micro-history of a world event: intention, perception and imagination at the exposition universelle de 1867. *Museum and society* 6(1).
- MAGGI, B. (Dir.). (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Collection le travail humain. Paris : PUF.
- MAISONNEUVE, J. (1967). *La dynamique des groupes*. Paris: PUF.
- MALAINA, A. (2012). *Paradigme de la complexité et la sociologie. Possibilité et limites d'une sociologie complexe*. Paris : L'Harmattan.
- MALLET, J. (1998). Les sujets en formation : illusion et nécessité. Université de Provence : *Revue en question*. Mémoire n°2.
- MALLET, J. (2001). *L'entreprise apprenante : de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*. Oméga formation conseil éditions.
- MANIGLIER, P. (2005). Les choses du langage : De Saussure au structuralisme. *Figures de la psychanalyse*, n°12, 27-44.
- MARCEL, J-F. (1999). La démarche de recherche-formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche & Formation*, n°32, 1999. Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après..., 89-100
- MARCEL, J-F. (1998). Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. In *Penser l'Éducation*, n°5.
- MARCEL, J-F. (1997). *L'action enseignante. Éléments pour une théorie : la contextualisation*. Thèse nouveau régime en sciences de l'éducation (Dir. : BRU, M.). Université de Toulouse le Mirail.
- MARCHIVE, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*/4 (Vol. 45), p. 7-1
- MARLOT, C. & TOULEC-THERY, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation*. In [www.cje-rce.ca](http://www.cje-rce.ca)
- MAURICE, J-J & MURILLO, A (2008). La Distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue française de pédagogie*, 1, 67-79.
- MAUSS, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- MEIRIEU, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir*. Paris : Bayard.
- MEIRIEU, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Paris : Rue du monde.
- MEIRIEU, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : Esf.
- MELANGES. Culture de recherche et analyse de la pratique enseignante : la question de la circulation de la parole en classe. *CRAPEL*, n°34

- MENDEL, G. & PRADES, M. (2002). *Les méthodes de l'intervention en psychosociologie*, Paris : La Découverte.
- MERLE, P. (1998). Evaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral. *Sociologie du travail* n°4/98, 523-534.
- MOAL, A. (1991). De la médiation en pédagogie. Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiations. *Les cahiers de Beaumont*. Actes du colloque des 6, 7 et 8 juin 1990. 1<sup>ère</sup> partie. Numéro 51-52.
- MONNIER, N. & AMADE-ESCOT, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*. In <http://rfp.revues.org/1750>.
- MORGE, L. (2004). L'opération de contrôle dans l'activité cognitive des enseignants par la méthode de simulation croisée. *Revue française de pédagogie*. In [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_147\\_1\\_3115](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_147_1_3115)
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (1994). *La complexité humaine*. Paris : Flammarion.
- MORTER, T, D.C (1991). *L'équilibre acide-alcalin dans le corps, Votre santé, votre choix*. Alkalize or Die, Baroody, T, D.C. In [biosante.attitude.free.fr](http://biosante.attitude.free.fr).
- MUCCHIELI, R. (1998). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : Ed. ESF.
- NICHOLLS, J-G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. In <http://psycnet.apa.org/record/1984-28719-001>
- NONNON, E. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. *Processus interactionnels et situations éducatives*. 43-65. De Boeck Supérieur.
- NONNON, E. (1991). Construction des connaissances et des jugements, et médiation du dialogue, dans la pédagogie quotidienne en SES. (Réflexions sur la médiation à la lumière de Vygotski et Wallon). Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiations. *Les cahiers de Beaumont*. Actes du colloque des 6, 7 et 8 juin 1990. Numéro 51-52.
- NONNON, E. (1990). Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer les discussions d'enfants ? Logique naturelle à l'oral et formalisations écrites. *Etudes de linguistique appliquée*, n°81.
- NORMAN, D.A & BOBROW, D.G. (1975). On data-limited and resource-limited processes. *Cognitive psychology*, 7, 44-64.
- OBRADOVIC, J., BUSH, R., Nicole, STAMPERDAHL, N., ADLER, N., THOMAS BOYCE, W. (2010). Biological Sensitivity to Context: The Interactive Effects of Stress Reactivity and Family Adversity on Socioemotional Behavior and School Readiness. *Child development*, prépublication en ligne.
- ODDONE, I., RE, A. & BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : Editions sociales.
- PAAS, F. & SWELLER, J. (2012). An evolutionary Upgrade of cognitive load theory: using the human motor system and collaboration to support the learning of complex cognitive tasks. *Educational psychology review*, 24(1), 27-45. In <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9179-2>

- PASTRE, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*. 9-17.
- PAVLOV, I-P. (2003). *Conditioned reflexes*. N-Y : Dover publications.
- PEROZ, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : SCEREN/CRDP de Lorraine.
- PERRENOUD, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF (5<sup>e</sup> édition).
- PERRENOUD, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In Inisan, J-F (dir.). *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (11-32). Reims :CRDPdeChampagneArdenne.Inwww.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php...2004/2004\_12.html
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : PUF.
- PERRENOUD, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, n°36.
- PERRENOUD, P. (2001). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n°3/4, 1994 (91/92), 793-820. UNESCO, 2000.
- PIAGET, J. (1931). Le développement intellectuel chez les jeunes enfants. Etude critique par Piaget. In [www.fondationjeanpiaget.ch](http://www.fondationjeanpiaget.ch)
- PIOT, T. (2018). La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring: pour un renouveau des pédagogies actives? *Questions vives en éducation*. Numéro thématique: la bienveillance en éducation: approches compréhensives et critiques. N°29. In <https://journals.openedition.org/questionsvives/3556>
- PIOT, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes: la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en éducation*. N°19. 30-39. In <https://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>
- QUESTIONS VIVES. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Recherches en éducation*. Volume 6. Numéro 18. Aix-en-Provence : Laboratoire ADEF.
- QUIDU, M. (2011). Les STAPS face à la pluralité épistémique: approches analytique, normative et compréhensive à partir de l'étude des revues STAPS et science & motricité. *Histoire, philosophie et sociologie des sciences*. Université Nancy 2.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (2007). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts*. Montrouge: ESF.
- RAYOU, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- REINERT, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Cahiers Analyse des données*, 1, 21-36.
- REUTER, Y. (2005). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les cahiers Théodile-Théories-Didactiques de la lecture-écriture*. Réseau didactique, n°6, décembre. 33-40.

- REY, B. (2014). *La notion de compétences en éducation et formation*. Enjeux et problèmes. Le point sur... Pédagogie. Bruxelles : De Boeck.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Collection Pédagogies. Montrouge : ESF.
- REY, J-P. (Coord.). (2000). *Le groupe*. Paris : EP&S.
- REY, O. (2006). Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation ? *Lettre VST*, n°18, publiée en mai 2006. 2006. <halshs-00115861>
- RIA, L. & CHALIES, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. 7-19. *Recherche et formation*. In [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2003\\_num\\_42\\_1\\_1823](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1823)
- RIA, L. (2017). Ergonomie du travail enseignant. In A. VAN ZANTEN & P. RAYOU (Eds). *Dictionnaire de l'éducation*. P. 373-376. Paris: PUF.
- ROCHEX, J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- ROCHEX, J-Y. (1995). Barisnikov (K), dir. & Petitpierre (G), dir.-Vygotsky. Défectologie et déficience mentale. *Revue française de pédagogie*, volume 112. Didactique des sciences économiques et sociales. Pp.119121. In [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_05567807\\_1995\\_num\\_112\\_1\\_2539\\_t1\\_0119\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1995_num_112_1_2539_t1_0119_0000_1)
- ROMAINVILLE, M. (1998). *L'étudiant -apprenant- grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles: DeBoeck.
- ROMAINVILLE, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142
- ROUBAUD, M-N. (2020). Le mot-vedette : un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier, *lidil*, 62, Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes (coordinateurs : O. Tremblay & D. Anctil).
- ROUBAUD, M-N. & CHNANE-DAVIN, F. (2014). Culture de recherche et analyse de la pratique enseignante : la question de la circularité de la parole en classe. *Mélanges Crapel*, n°34.
- ROUBAUD, M-N. (2002). Mieux analyser les erreurs des élèves. *Les cahiers pédagogiques*, 403, 60-61.
- ROUBAUD, M-N. (2005). Reconsidérer l'erreur. *Les cahiers pédagogiques : L'évaluation des élèves*, 438, 31-32.
- ROUBAUD, M-N & MOUSSU, M-J. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. *Pratiques*, 155-156/109-126. In <http://journals.openedition.org/pratiques/3484>
- RUELLAND-ROGER, D. (2007). *La clinique de l'activité : une démarche réflexive et développementale de professionnels. Un terrain parmi d'autres : les professeurs de mathématiques au collège*. Actes 2007. In [univ-irem.fr](http://univ-irem.fr)
- SANDERS, A-F. (1983). Towards a model of stress and human performance. *Acta psychological*, n°53. 64-97.
- SAUJAT, F. (2005). Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. In [probo.free.fr/textes\\_amis/instruction\\_au\\_sosie\\_f\\_saujat.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf)
- SAUJAT, F. (2012). Prendre appui sur l'activité de l'enseignement pour l'accompagner dans son développement professionnel. *Journée d'étude de la Mines*.

- SAUJAT, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I.
- SAUJAT, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches.
- SAUSSEZ, F. et LESSARD, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'Éducation basée sur la Preuve. *Revue Française de Pédagogie*, 168, juillet-août-septembre, 111-136.
- SAUSSEZ, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience d'enseignement : un schéma d'intelligibilité. Dans P. Perrenoud, C. Lessard, M. Altet & L. Paquay (Dir). *La formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience : intégration ou déni mutuel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- SAUSSEZ, F. & ALLAL, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique, le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 30 (1), 97-124.
- SAUSSEZ, F. (2007). Solliciter la parole de l'enseignant, quelles sont les implications d'une théorie instrumentale du langage ? *Formation et Profession*, 14 (1), 34-36.
- SAUSSEZ, F. et EWEN, N. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles ? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation. In J. Desjardin, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (dir.). *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle ? Les cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 108, 45-67.
- SAUSSEZ, F. & PAQUAY, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud, (Dir). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner* (115-138). Bruxelles : De Boeck.
- SAUSSEZ, F., EWEN, N. & GIRARD, J. (2001). Au cœur de la réflexivité, la conceptualisation ? *Recherche et Formation*, 36, 69-87.
- SAUSSEZ, F. (2000). Le travail sur le projet des jeunes en perspective : quelques réflexions inspirées par une recherche exploratoire. *L'indécis*, 37, 5-29.
- SAUSSEZ, F. (1999). Étudier le projet des jeunes. Quelques pistes pour élaborer un cadre d'analyse et un cadre méthodologique. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 48 (2), 67-90.
- SAUSSOIS, J-M. (2012). *Théories de l'apprentissage et théories de l'action. Théories des organisations*. 2è édition. Paris : La Découverte.
- SCARPA, M. "Dialogisme", dans Anthony Glinoe et Denis Saint-Amand (dir.). *Le lexique socius*. In <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/64-dialogisme>, page consultée le 18 juin 2021.
- SCHELLER, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*, thèse pour le doctorat de psychologie, Paris, CNAM.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Editions Logiques.

- SCHWARTZ, Y. (1998). *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- SEMBEL, N. (2005). *Le travail scolaire*. Education en poche. Paris : Nathan.
- SEMBEL, N. (2011). Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique. *Recherches en éducation*, CREN-Université de Nantes. 21-33. In halshs.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir*. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Perspectives en éducation et formation. Bruxelles/Paris : De Boeck.
- SENSEVY, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique, une activité située ? *Recherche & formation*. In <http://rechercheformation.revues.org/822>.
- SENSEVY, G., CARIOU, D., QUILIO, S. & SANTINI, J. (2018). Preuves fondées sur la pratique et pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Education & didactique*, 2008/2.
- SERRES, M. (Dir.). (1989). *Eléments d'histoire des sciences*. Paris : Bordas.
- SERRES, M. (1991). *Le contrat naturel*. Paris : François Bourin.
- SEZNEC, J-C. (1996). *Economie de l'effort*. Manuel de physiologie à l'usage des professionnels du sport, de la danse et du cirque. Méolans-Revel : Editions DésIris.
- SIMONPOLI, J-F. (1991). *Apprendre à communiquer*. Pédagogies pour demain. Didactiques. Paris: Hachette Education.
- SIMONPOLI, J-F. (1991). *La conversation enfantine*. Pédagogies pour demain. Paris: Hachette.
- SPINOZA, B. (1965). *Éthique*. Paris: Flammarion.
- STERN, W. (1926). *Probleme der Schülersauslese*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- SUSMAN, W. (2003). *Culture as history: the American transformation of society in the twentieth century*. Washington DC: Smithsonian Books.
- TARDIF, M. et LESSARD, C (1999). Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. *Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Les universités Laval.
- TOSQUELLES, F. (2014). *L'enseignement de la folie*. Paris : Dunod.
- TRAVERT, M. & HANULA, G. (2017). Réussir avec sa manière. *Revue EP&S*, n°377.
- TRAVERT, M. & REY, O (dir.). (2018). *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. Dossier EP&S numéro 85. Paris : Editions EP&S.
- TRICOT, A. (2016). Les apprentissages adaptatifs. *Conférence organisée à l'ESPE Aix-en-Provence*.
- TRICOT, A. (2017). La connaissance et la solution. *Education & Didactique*. 2017/2, vol. 11, 57 à 61.
- TRICOT, A. & SWELLER, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic does not work. *Educational psychology review*. In DOI: 10.1007/s10648-013-9243-1
- TULVING, E. (1962). The effect of alphabetical subjective organization on memorizing unrelated words. *Canadian Journal of Psychology*, 16(3), 185-191.
- VAN BELLEGHEM, L., DE GASPARO, S. & GAILLARD, I. (2013). *Le développement de la dimension psychosociale au travail*. In P. Falzon (coord.) *Ergonomie constructive*. 47-60. Paris : PUF.
- VAN BELLEGHEM, L. (2016). Convocation de l'activité: une méthode d'analyse au service de la discussion. *Le travail humain*. 79(3). 285-306.

- VAN DER MAREN, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Wesmael.
- VAN ZANTEN, A. & RAYOU, P. (Dir.). (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- VARELA, F-J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. La couleur des idées. Paris : Le Seuil.
- VARELA, F-J, THOMPSON, E. & ROSCH, E. (1992). *The embodied mind: cognitive sciences and human experiment*. The MIT Press.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation (en formation initiale et en formation continue ?)*. Paris : ESF.
- VERONIS, J. (2004). *Le traitement automatique des corpus*. Hermès sciences
- VIAL, M. (2012). *Se repérer dans les modèles d'évaluation*. Paris: De Boeck.
- VINATIER, I. et LAURENT, J-M. (2011). *Médiation enseignement-apprentissage. CREN, EA 2661, Projet régional Ouforep, outil pour la formation, l'éducation et la prévention/INSHEA*.
- VORS, O. (Coord.). (2015). *L'activité collective*. Pour l'action. Paris : EP&S.
- VYGOTSKI, L-S. (1997). *Pensée et Langage*. (F. Sève, trad.), 4è édition. Avant-Propos par CLOT, Y & BROSSARD, M. Paris: La dispute.
- VYGOTSKI, L-S. (1983). *Les fondements de la déféctologie*. Moscou : Izdatol'stvo Pedagogica.
- VYGOTSKI, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris, La Dispute.
- VYGOTSKI, L. (2004). *Psychologie concrète de l'homme*. In M. Brossard, Vygotski. *Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- VYGOTSKI, L. (2005). *La psychologie de l'art*. Paris, La Dispute.
- WALLON, H. (1999). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- WALLON, H. (1977). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Colin.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN J.H, JACKSON D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- WEISSER, M. (2008). *Le processus Apprendre : Au confluent entre la didactique et la pédagogie*. *Penser l'Education*, CIVIIC Rouen, n°23.
- WINICOTT, D-W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- WINTTGENSTEIN, L. (1969). *De la certitude*. Bibliothèque de la philosophie. Paris: Gallimard.
- WIRTHNER, M., MARTIN, D. & PERRENOUD, P. (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- WISNER, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse: Octarès.



# Table des illustrations Partie1/Partie2/Partie3

Figure 1 – Sens traditionnel de l’Enseignement ?.....	16
Figure 2 – Extrait du référentiel de compétences du métier de professeur.....	25
Figure 3 – Nouvelles catégories d’évaluation des acquis des élèves en école élémentaire (LSU).....	30
Figure 4 – Extrait du questionnaire 2018 de la sélection Thalys.....	33
Figure 5 – La/les réserve(s) de l’apprenant, (pré)occupation majeure du métier enseignant ?.....	39
Figure 6 – Nouvelle classification des types de tâches scolaires.....	41
Figure 7 – Connexions entre théories d’appui, focus sur les théories de l’activité.....	47
Figure 8 – Détails de la réticence didactique.....	51
Figure 9 – Schématisation de la fameuse Zone Proximale de Développement.....	56
Figure 10 – Visualisation issue des travaux de l’université du Québec (Le Tableau, 2016).....	57
Figure 11 – Schéma des six fonctions d’étayage (Bruner, 1991).....	57
Figure 12 – Visualisation des dispositifs d’aide (Félix, Saujat & Combes, 2012).....	58
Figure 13 – Echelle de Borg.....	63
Figure 14 – Schématisation des réservoirs d’énergie (Delignières, dir., 2000).....	64
Figure 15 – Mise en lien entre le pouvoir d’agir de l’Enseignant et celui de ses élèves.....	77
Figure 16 – Mise en lien entre aspects de la réserve en tension selon l’activité de l’Enseignant.....	78
Figure 17 – Schématisation de l’activité et des variables en jeu (Idem, 1996).....	79
Figure 18 – Aspects de l’action du professeur.....	80
Figure 19 – Enjeux du passage de l’intention (action pensée) à l’action visible (action exprimée).....	84
Figure 20 – Éléments de recherche pouvant permettre de passer de l’objet/sujet réserve à l’outil réservation.....	86
<hr/>	
Figure 21 – Cadre de recherche réservation (Grawitz, 2001).....	89
Figure 22 – Tableau de bord Le Sphinx selon réponses élèves, questions 1 et 4.....	98
Figure 23 – Tri croisé pour la piste d’analyse « R difficulté/problème pour l’Enseignant ? ».....	99
Figure 24 – Tableau de bord Le Sphinx selon les réponses Enseignants, questions 1 et 2.....	105
Figure 25 – Fiche de séance pour l’étude-débat en classe.....	110
Figure 26 – Dessins des élèves des deux classes visitées.....	114
Figure 27 – Nuage de mots tiré des appréciations scolaires liées à la réserve.....	118
Figure 28 – Recherche de similitudes (voir épaisseur des traits).....	118
Figure 29 – Outil de lecture/compréhension des appréciations scolaires (revue EP&S).....	119
Figure 30 – Hiérarchie 1 des aspects de la réserve de l’apprenant (2015/2018).....	120
Figure 31 – Hiérarchie 2 des aspects de la réserve de l’apprenant (2018/2021).....	120
Figure 32 – Nuage de mots final avec 43 questionnaires Enseignants.....	123
Figure 33 – Paramètres pris en compte dans le dispositif méthodologique.....	126
Figure 34 – Nuage de mots IR issu du discours 3, Mme C, sans distinction de thème.....	131
Figure 35 – Nuage de mots SP issu du discours 8, Mme K, sur le thème de la réserve objet.....	131
Figure 36 – Nuage de mots Le Sphinx selon discours ACH élève réservé de 5è.....	135
Figure 37 – Nuage de mots Le Sphinx selon discours ALB/ACT élèves réservés de CM2.....	135
Figure 38 – Nuage de mots SP issus des 8 discours Enseignants sur Réserve Objet.....	132
Figure 39 – Nuages de mots SP issus des 8 discours Enseignants sur Réserve Sujet.....	132
Figure 40 – Essai de classification connotation positive/connotation négative.....	147
Figure 41 – Essai de classification comportement/caractère.....	147
Figure 42 – Essai de remplissage selon questions quoi/quand/comment.....	149
<hr/>	
Figure 43 – Reprise de l’échelle de Borg de façon évolutive.....	193
Figure 44 – Reprise du principe de balancier pour visualiser les mouvements de l’interne à l’externe et inversement ...	211
Figure 45 – Reprise de la visualisation des éléments réservation en jeu, vers le sens de l’improvisation ?.....	212
Figure 46 – Ré exploitation de l’effet balancier selon le duo/duel E/é, avec aspect cumulatif.....	213
Figure 47 – Reprise des briques de construction du concept-outil réservation.....	215
Figure 48 – Essai de synthèse du concept réservation.....	216
Figure 49 – Essai de visualisation des éléments collectés, en mouvement.....	217
Figure 50- Visuel de la réservation dit opérationnel.....	226



# Table des tableaux Partie1/Partie2/Partie3

Tableau n°1 : Définitions du dictionnaire, en bleu, les aspects plutôt liés à l'individu, au « sujet ».....	18
Tableau n°2 : Définitions du dictionnaire de langue, en rouge, les aspects plutôt liés à un « espace » et/ou un « objet ».....	18
Tableau n°3 : Essais de distinction de ce qui relèverait de la dimension objective/de la dimension subjective.....	20
Tableau n°4 : Trois axes essentiels dégagés du discours du professeur sur la réserve.....	22
Tableau n°5 : Axes de définition de la réserve des apprenants selon les réponses à la question préliminaire analyses Dico.....	25
Tableau n°6 : Exemples sur les besoins d'aide à l'interprétation des efforts/niveaux/valeurs fournis par les élèves?.....	29
Tableau n°7 : De la recherche de visibilité des actions de l'élève (attendues selon les programmes).....	31
Tableau n°8 : Synthèse des items mis en lien avec la réserve « conditionnant » le passage à l'action.....	33
Tableau n°9 : Les cycles d'apprentissage depuis l'école primaire jusqu'au collège.....	34
Tableau n°10 : Evolution de la prescription concernant les objectifs du SCCC.....	35
Tableau n°11 : Reprise des axes de Chi & Wylie appliqués à certains pans du programme officiel de l'Ecole.....	44
Tableau n°12 : Lien entre stimulus et effets engendrés sur les stades d'action.....	65
Tableau n°13 : Lien entre stimulus et effets engendrés sur l'organisme et ses réserves d'énergie.....	65
Tableau n°14 : Essai de visualisation du passage de l'intention à l'action, cœur de l'activité enseignante.....	76
Tableau n°15 : Tableau des questions élèves par dimensions pratiques et théoriques vers élaboration du questionnaire.....	95
Tableau n°16 : Résumé des objectifs visés par les questionnaires.....	96
Tableau n°17 : Questions Enseignants selon les dimensions pratiques et théoriques vers élaboration du questionnaire.....	101
Tableau n°18 : Reprise des détails de l'axe thématique, réserve(s) entre bénéfiques et dangers.....	106
Tableau n°19 : Visualisation complète des résultats des questionnaires.....	108
Tableau n°20 : Résultats Classe 1.....	111
Tableau n°21 : Résultats Classe 2.....	112
Tableau n°22 : Reprise de l'axe thématique du lien entre réserve(s) et résultats/niveau scolaire officiels.....	114
Tableau n°23 : Extraits des bulletins scolaires selon les thèmes de l'effort et de la performance.....	117
Tableau n°24 : Grille des idées cherchant les oppositions.....	121
Tableau n°25 : Détails des entretiens organisés côté enseignants.....	130
Tableau n°26 : Détails des entretiens organisés côté élèves.....	130
Tableau n°27 : Cheminement des méthodes et profils de résultats de la méthodologie complète.....	136
Tableau n°28 : Synthèse des résultats et pistes d'analyse finale.....	140
Tableau n°29 : Etapes d'appui méthodologique.....	143
Tableau n°30 : Essai 1 de dégagement de classes/catégories vers approfondissement.....	143
Tableau n°31 : Essai de remplissage vers tableaux finaux.....	148
Tableau n°32 : Essai de synthèse des étapes du raisonnement.....	159
Tableau n°33 : Ajouts de la réservation sur la lecture du métier/activité de l'Enseignant.....	163
Tableau n°34 : Confirmation de la centration sur l'individu (Au détriment du savoir ? Du groupe ?).....	164
Tableau n°35 : Rappel des réponses libres aux questionnaires de pré-enquête, premier matériau lié au PA.....	168
Tableau n°36 : Sélection d'extraits, expressions liées à la réserve objet, qu'est-ce que l'élève réservé ?.....	170
Tableau n°37 : Essai 3 selon idées synthétisées.....	173
Tableau n°38 : Synthèse des figures d'action développées par les auteurs sus visés.....	177
Tableau n°39 : Extrait du tableau complet (voir annexes E3.7, p.307) : Confrontation des discours Enseignants/élèves.....	181
Tableau n°40 : Extrait du tableau complet (voir annexes E3.7, p.314) : Confrontation des discours Enseignants/élèves.....	184
Tableau n°41 : Extrait du tableau complet (voir annexes E3.7, p.318) : Confrontation des discours Enseignants/élèves.....	185
Tableau n°42 : Thématique ENERGIE.....	187
Tableau n°43 : Thématique POSITIONNEMENT.....	189
Tableau n°44 : Thématique AFFECT(S).....	190
Tableau n°45 : Thématique INTELLECT.....	191
Tableau n°46 : Essais de constitution de « figures » ou « profils » dans leur singularité.....	195
Tableau n°47 : Suite de situations ou « cas » évoqués par les acteurs de la classe.....	195
Tableau n°48 : Retours sur les aspects manière/temps/objet selon discours des élèves.....	197
Tableau n°49 : Retours sur les aspects manière/temps/objet selon discours des Enseignants.....	198
Tableau n°50 : Retours sur les aspects manière/temps/objet selon discours des Enseignants.....	199
Tableau n°51 : Confrontation des extraits des discours Enseignants s'accordant/en désaccord.....	203
Tableau n°52 : Confrontation des extraits des discours élèves s'accordant/en désaccord.....	204
Tableau n°53 : Confrontation des extraits des discours Enseignants/élèves s'accordant/en désaccord.....	206



# ANNEXES

# Table des matières

<b>A. Etapes de préparation de l'enquête.....</b>	<b>p.7</b>
<b>A1 Documents généraux.....</b>	<b>p.9</b>
ANNEXE A1.1 Visuel de la page d'un dictionnaire sur le terme « réserve » .....	p.11
ANNEXE A1.2 Document d'aide pour la question préliminaire .....	p.12
ANNEXE A1.3 Résumé de la page Wikipedia sur le terme « réserve » .....	p.13
ANNEXE A1.4 Autres pans de définitions du terme « réserve ».....	p.14
ANNEXE A1.5 Synthèse de l'évolution de l'Oral en classe selon le rapport IGEN cité.....	p.15
<b>A2 Outils de pré-enquête et premières données.....</b>	<b>p.17</b>
ANNEXE A2.1 Dispositif n°1 de pré-enquête : interview d'un Enseignant.....	p.19
ANNEXE A2.2 Résultats du dispositif n°1 de pré-enquête analysés par Dico.....	p.21
ANNEXE A2.3 Dispositif n°2 de pré-enquête : une question version apprenant.....	p.23
ANNEXE A2.4 Résultats de la question préliminaire version apprenant.....	p.24
ANNEXE A2.5 Analyse par le logiciel Dico des résultats des élèves.....	p.25
ANNEXE A2.6 Dispositif n°2 de pré-enquête : une question version Enseignant.....	p.27
ANNEXE A2.7 Résultats de la question préliminaire version Enseignant.....	p.28
ANNEXE A2.8 Analyse par le logiciel Dico des résultats des Enseignants.....	p.29
ANNEXE A2.9 Présentation des étapes et des données d'enquête à venir.....	p.30
<b>B. Première partie d'enquête à partir des questionnaires.....</b>	<b>p.31</b>
<b>B1 Questionnaire double.....</b>	<b>p.33</b>
ANNEXE B1.1 Questionnaire version de l'apprenant.....	p.35
ANNEXE B1.2 Saisie des réponses des élèves dans le logiciel Sphinx.....	p.38
ANNEXE B1.3 Tableau de bord Sphinx des résultats du questionnaire élève.....	p.39

ANNEXE B1.4 Croisement de deux questions élèves pour essai de Ki2.....	p.43
ANNEXE B1.5 Questionnaire version de l'Enseignant.....	p.44
ANNEXE B1.6 Saisie des réponses des Enseignants dans le logiciel Sphinx.....	p.47
ANNEXE B1.7 Tableau de bord Sphinx des résultats du questionnaire Enseignant.....	p.48
<b>B2 Expérience en classe.....</b>	<b>p.53</b>
ANNEXE B2.1 Fiche de séance de l'étude-débat sur le mot réserve en classe.....	p.55
ANNEXE B2.2 Fiches de séance de l'étude-débat en classe : productions d'élèves.....	p.57
ANNEXE B2.3 Analyse manuelle des productions individuelles et collectives CM2.....	p.63
ANNEXE B2.4 Analyse manuelle des productions individuelles et collectives 6è.....	p.64
ANNEXE B2.5 Analyse manuelle croisée des productions des deux classes.....	p.65
<b>B3 Retour vers le questionnaire Enseignant.....</b>	<b>p.67</b>
ANNEXE B3.1 Questionnaire Enseignant d'approfondissement.....	p.69
ANNEXE B3.2 Saisie des réponses des Enseignants dans le logiciel IRAMUTEQ.....	p.70
ANNEXE B3.3 Nuages de mots des réponses des Enseignants aux questions.....	p.79
<b>C. Deuxième partie d'enquête par entretiens.....</b>	<b>p.81</b>
<b>C1 Entretiens avec des Enseignants.....</b>	<b>p.83</b>
ANNEXE C1.1 Tableau de synthèse des Enseignants rencontrés pour entretiens.....	p.85
ANNEXE C1.2 Tableau point méthodes.....	p.86
ANNEXE C1.3 Elaboration d'une grille d'entretien.....	p.87
ANNEXE C1.4 Document d'appui pour transcriptions.....	p.88
ANNEXE C1.5 <i>Verbatim</i> d'entretiens avec les Enseignants.....	p.90
ANNEXE C1.6 Nuages de mots des discours instructeurs Enseignants.....	p.153
<b>C2 Entretiens avec des élèves.....</b>	<b>p.157</b>
ANNEXE C2.1 Tableau de synthèse des élèves rencontrés pour entretiens.....	p.159
ANNEXE C2.2 Elaboration d'une grille d'entretien adaptée aux élèves.....	p.160
ANNEXE C2.3 <i>Verbatim</i> d'entretiens avec les élèves.....	p.161

ANNEXE C2.4 Nuages de mots Sphinx des discours d'élèves dits réservés.....	p.195
<b>D. Données complémentaires ou de transition.....</b>	<b>p.197</b>
<b>D1 Etude de bulletins scolaires.....</b>	<b>p.199</b>
ANNEXE D1 .1 Terrain de collecte des bulletins scolaires.....	p.201
ANNEXE D1.2 Premier exemple de bulletin scolaire.....	p.202
ANNEXE D1.3 Corpus d'appréciations tirées des bulletins scolaires.....	p.203
ANNEXE D1.4 Analyses automatiques des extraits d'appréciations scolaires.....	p.211
ANNEXE D1.5 Autre outil tableau d'analyse des appréciations scolaires.....	p.212
ANNEXE D1.6 Dernier exemple de bulletin scolaire.....	p.213
<b>D2 Appui sur un journal de bord.....</b>	<b>p.215</b>
ANNEXE D2 .1 Extrait de carnet de route, partie rédigée du journal de bord.....	p.217
ANNEXE D2.2 Extrait carnet de route, partie tableau du journal de bord.....	p.218
ANNEXE D2.3 Extrait de mon carnet de route, partie suivi de projet.....	p.220
ANNEXE D2.4 Exemple d'outil de terrain lié à la mesure de l'effort.....	p.224
ANNEXE D2.5 Expérience de rencontre d'élèves dits réservés dans ma classe.....	p.225
<b>E. Outils d'analyse et d'interprétation des résultats.....</b>	<b>p.227</b>
<b>E1 Plan complet d'analyse : de la définition aux figures.....</b>	<b>p.229</b>
ANNEXE E1.1 Plan général de sélection des extraits.....	p.231
ANNEXE E1.2 Plans pour les deux parties de raisonnement.....	p.232
<b>E2 Analyse selon l'évolution de la définition hypothétique.....</b>	<b>p.233</b>
ANNEXE E2.1 Plan d'analyse servant la définition de la « réservation ».....	p.235
ANNEXE E2.2 Première sélection d'extraits d'entretiens avec Enseignants.....	p.236
ANNEXE E2.3 Première sélection d'extraits d'entretiens avec élèves.....	p.255
ANNEXE E2.4 La réservation, vers une définition stabilisée grâce à l'axe objectif.....	p.265
ANNEXE E2.5 Tableau final vers la définition finale de la « réservation ».....	p.274
<b>E3 Analyse selon la notion de figure(s).....</b>	<b>p.275</b>
ANNEXE E3.1 Plan d'analyse servant la construction de figures de réservation.....	p.277
ANNEXE E3.2 Reprise des premières sélections d'extraits, axe subjectif.....	p.278

ANNEXE E3.3 Essai d'inspiration des « figures d'action ».....	p.292
ANNEXE E3.4 Vers une grille appropriée.....	p.293
ANNEXE E3.5 Rappel des points forts des nuages de mots.....	p.294
ANNEXE E3.6 Tâtonnement selon la distinction objet/sujet.....	p.295
ANNEXE E3.7 Grille finale de croisement des variables.....	p.296
ANNEXE E3.8 Nouvelles distinctions selon les thèmes émergents.....	p.310
ANNEXE E3.9 Vers des figures de réservation valides?.....	p.313
ANNEXE E3.10 Vérifications par un système de récurrences/divergences.....	p.314
<b>F. Essais de schématisation.....</b>	<b>p.317</b>
ANNEXE F1 Une grille de lecture finale en mouvement.....	p.319
ANNEXE F2 Etape de schématisation intermédiaire par et pour le chercheur.....	p.320
ANNEXE F3 Une grille de lecture d'interprétation figée en briques.....	p.321
ANNEXE F4 Schéma initial de réflexion en bouteille.....	p.322











**A. Etapes de Préparation  
de  
l'Enquête**

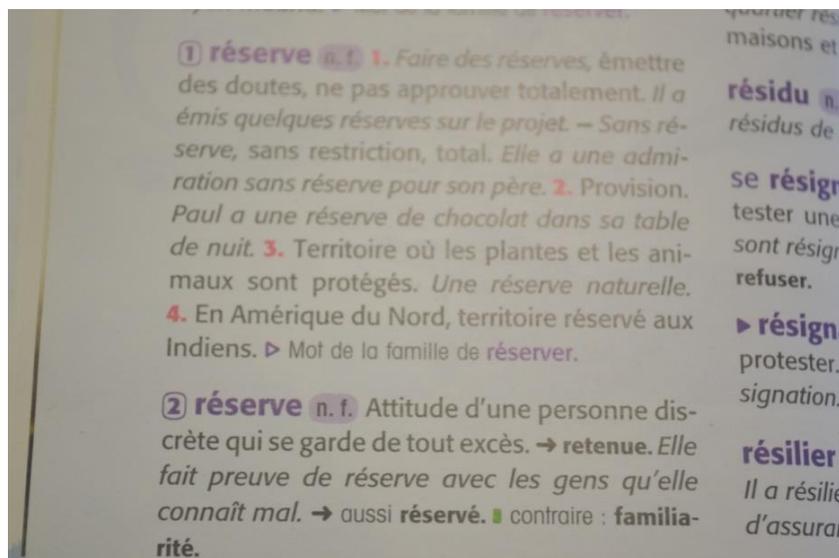


## **A1 : Documents généraux**

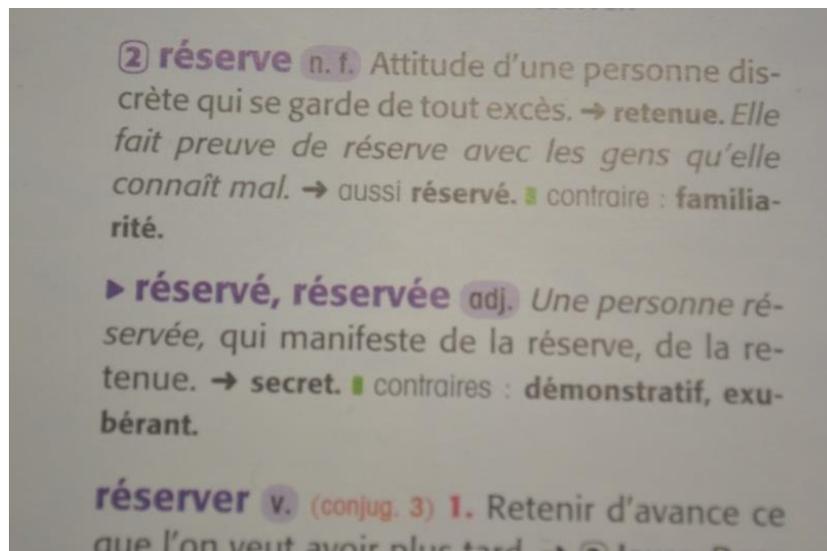


## ANNEXE A1.1 Visuel de la page d'un dictionnaire sur le terme « réserve »

Petit Larousse Junior 2015



1. Réserve : 1. Faire des réserves, émettre des doutes, ne pas approuver totalement, *Il a émis quelques réserves sur le projet* – Sans réserve, sans restriction, total. *Elle a une admiration sans réserve pour son père*. 2. Provision. *Paul a une réserve de chocolat dans sa table de nuit*. 3. Territoire où les plantes et les animaux sont protégés. Une réserve naturelle. 4. En Amérique du Nord, territoire réservé aux Indiens.



2. réserve : Attitude d'une personne discrète qui se garde de tout excès. –Retenue. *Elle a fait preuve de réserve avec les gens qu'elle connaît mal*.

Réservé, réservée : Une personne réservée, qui manifeste de la réserve, de la retenue. –Secret. Contraires : démonstratif, exubérant.

## **ANNEXE A1.2 Document d'aide pour la question préliminaire**

(Mis à disposition des enquêtés)

### Définition de la Réserve

(Dictionnaire Hachette)<sup>55</sup>

3 sens :

- 1) Quantité de choses accumulées pour être utilisées en cas de besoin.
  
- 2) Restriction nuanciant ou réfutant par avance une appréciation.
  
- 3) Discrétion, retenue, prudence, à part, de côté, circonspect

---

<sup>55</sup> Dictionnaire Hachette (2008). P. 1385.

## ANNEXE A1.3 Résumé de la page Wikipedia sur le terme « réserve »

Le terme de réserve se retrouve dans de nombreux domaines et voit son sens adapté aux particularités des branches empruntées. Ainsi, dans le domaine scientifique, en bio-santé, la réserve des cellules est la réserve d'énergie cellulaire dans les cellules souches. Le corps a besoin de réserves alcalines (semblable à un compte bancaire sur lequel sont engagées des dépenses), afin de neutraliser les acides et éliminer ces sous-produits. Il semble important de « construire une réserve alcaline dans le but de refaire sa santé »<sup>56</sup>.

Dans le domaine géographique, les réserves de biosphères sont des sites d'apprentissage pour le développement durable, désignés par les gouvernements nationaux et reconnus par l'UNESCO dans le cadre de son Programme sur l'Homme et la biosphère pour promouvoir un développement durable basé sur les efforts combinés des communautés locales et du monde scientifique. Ces réserves ont pour propos de concilier conservation de la diversité naturelle et culturelle et développement économique. Le terme plus générique de réserve naturelle recouvre un périmètre territorial dédié à la préservation de la biodiversité et des milieux naturels, préservé de l'exploitation agricole ou industrielle intensive, de la chasse et de l'urbanisation, où les activités humaines sont réglementées et réduites. La réserve animale ou la réserve, dite « naturelle » ou « zoologique » montrent de forts points communs sous-entendant protection et mise à l'abri. C'est aussi un terme très courant dans le domaine sportif et militaire, visant des ressources humaines en remplacement, en suppléance des titulaires ou appelées à ne servir qu'en cas de besoin de renfort. L'économie et la finance présentent de nombreuses utilisations. La réserve comptable est une marge de sécurité financière. La réserve obligatoire est un instrument de politique monétaire utilisé par les banques centrales. Enfin, la réserve de change est l'ensemble de devises étrangères détenues par une banque centrale. Un exemple d'institution célèbre : la Réserve fédérale des Etats-Unis, soit la banque centrale américaine. Dans l'industrie, la réserve est l'ensemble des ressources connues, toute matière première comprise. La réserve pétrolière est l'obligation légale imposée aux sociétés pétrolières, d'avoir un stock de pétrole brut ou de son équivalent en produits finis représentant trois mois de consommation, pour des raisons de sécurité nationale. En droit, la réserve est une condition de précaution mise à une approbation, à une décision ou à un contrat (exemple : une clause de réserve)<sup>57</sup>. Elle peut aussi désigner la partie de la succession que la loi réserve à certains héritiers. Et une confusion persistante chez les fonctionnaires reste parlante concernant le devoir de réserve (souvent confondu avec le droit de retrait), expliquée par le lien avec le principe de liberté de pensée, de s'exprimer et le droit à la sécurité : Il s'agit bien d'une limitation au droit d'expression, droit fondamental relevant de la vie privée et de la liberté de penser et d'agir ; ceci, de fait, malgré l'article 6 de la loi du 13 juillet 1983 qui garantit la liberté d'opinion aux fonctionnaires<sup>58</sup>. Enfin, relevant d'un ordre plus général, la bibliothèque représente le lieu de réserve où l'on stocke un ensemble de documents rares et précieux demandant une protection particulière et dont la communication est soumise à certaines conditions. Toutes ces utilisations du terme, ont pour points communs la mise à disposition d'éléments actifs liées à la pensée, la protection recherchée pour des objets/sujets de valeur permettant une véritable marge de progression, un gain de qualité et une évolution en sécurité.

---

<sup>56</sup> Morter, T, D.C (1991). *L'équilibre acide-alcalin dans le corps, Votre santé, votre choix. Alkalize or Die*, Baroody, T, D.C article repéré in biosante.attitude.free.fr

<sup>57</sup>Réserve, article page d'homonymie consulté (2013). Repéré le 27/12/2012 in fr.wikipedia.org/wiki/réserve

<sup>58</sup> Loi n°83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires (dite loi Le Pors) Articles 6 à 7, 18. In Vosdroits.service-public.fr

## ANNEXE A1.4 Autres pans de définitions du terme « réserve »

Après la première piste de source de définitions représentée par le dictionnaire, la deuxième piste sur le net, d'autres nuances sont proposées par d'autres sources :

### 3è piste de nuances de sens :

Par exemple, dans le dictionnaire d'économie et de sciences sociales : dans les ressources de l'entreprise, les bénéfices non distribués sont « mis en réserve » pour une capacité d'autofinancement.

Et dans le lexique pour l'action<sup>59</sup>, la définition d'une notion de « réserve de fonctionnalité » expose une idée de marge de sécurité dont dispose une personne par rapport à son seuil de fonctionnalité (pp.93). Ce regard fédérateur de différents dictionnaires reprend le caractère essentiel de l'utilisation qui est faite de telle ou telle expression pour traduire sa pensée, sa volonté... Autres éléments possibles : dictionnaire de Jean-Pierre Cuq en didactique des langues<sup>60</sup>? Et le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation de Landsheere<sup>61</sup> ?

### 4è piste de nuances de sens :

Discipline ou champ disciplinaire des Arts Plastiques :

« La toile est nouée en plusieurs endroits, creusant de larges espaces en réserve qui permettent aux grandes formes colorées de pleinement respirer. »/Commentaire selon l'œuvre de Simon HANTAÏ intitulée « Meuns ».

Définition « réserve » CNRTL : ARTS GRAPH., BEAUX-ARTS : «Toute partie, dans un dessin, une peinture ou une gravure, sur laquelle il n'existe pas d'application» (Bég. *Dessin* 1978); partie laissée en blanc dans un fond imprimé. À imprimer en réserve blanche. Dans les deux réserves blanches [d'un bol de Chine], sur lesquelles pendillent de roses *nélumbos*, se voit nageant un canard mandarin doré (E. de Goncourt, *Mais. artiste*, t. 2, 1881, p. 256). Toute partie protégée d'une manière ou d'une autre, afin d'apparaître sans application en fin de travail » (Bég. *Dessin* 1978). Toute protection susceptible d'empêcher, à un endroit donné, une application sur un support» (Bég. *Dessin* 1978).

Dossiers pédagogiques/[Parcours exposition](#) centre Pompidou

SIMON HANTAÏ (1922-2008)/ Du 22 mai au 2 septembre 2013/Galerie 1, niveau 6

*Tabula*, 1980 Huile et acrylique sur toile, 285,6 x 454,5 cm Paris, Centre Pompidou, Musée national d'art moderne, achat, 1982 PREMIÈRE RÉTROSPECTIVE COMPLÈTE : **OUVRIR CETTE ŒUVRE À ELLE-MÊME :**

(...) 1976 au Musée national d'art moderne, au Palais de Tokyo. Par la suite que des présentations partielles de son œuvre. En 1981, au Capc de Bordeaux l'exposition *Simon Hantaï 1960-1976*, autour des années « pliages » (...). Après quoi, malgré les sollicitations, il tourne le dos au monde de l'art. Dès 1982, il a cessé de peindre, se consacrant à ses échanges intellectuels (...). Puis silence pictural jusqu'à la fin de sa vie. (...) (Re)découvrir pleinement cette œuvre mystérieuse, sensuelle et spirituelle à la fois, depuis les débuts parisiens, fin des années 40, jusqu'aux dernières toiles redécoupées. Le parcours chronologique, ponctué de temps forts – notamment la réunion des deux toiles : *Peinture (Écriture rose)* et *À Galla Placidia*, réalisées conjointement (...) – permet de percevoir à quel point sa recherche d'artiste constitue **une aventure**. Car avant de découvrir le **pliage**, Hantaï expérimente le **geste**, les **raclures**, l'**écriture**... En 1960, il commence à plier la toile et donc, à peindre en aveugle, il continue d'**explorer les moyens de provoquer le hasard** dans le tracé des formes et la répartition des couleurs. À partir de cette date, ce sont d'ailleurs les différents modes de pliage qui déterminent les périodes de son travail. Sans cesse Hantaï a cherché à être lui-même, étonné par sa propre peinture. 130 toiles rassemblées ici (D. Fourcade, I. Monod-Fontaine et A. Pacquement : « il s'agit d'ouvrir avec humilité cette œuvre à elle-même, comme un sujet qui s'est longtemps ignoré et qui ne sait toujours pas [...] combien il est cohérent, violent et magnifique ». « FAIRE UNE PEINTURE SANS QUALITÉ » **Simon Hantaï en 1968** (Catalogue, p.206)<sup>62</sup>

<sup>59</sup> Lexique pour l'action. (2016). Pour l'action. Editions EP&S.

<sup>60</sup> Cuq, J-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris: CLE International.

<sup>61</sup> De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

<sup>62</sup> <http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-Hantai/>

## ANNEXE A1.5 Synthèse de l'évolution de l'Oral en classe selon le rapport IGEN cité

Contexte scolaire		Evolution conceptions
Entre cadre officiel et réflexion pédagogique		Entre Logiques de stabiliser avancées et conquérir nouveaux publics
1882	Place + pour pédagogie de l'O	Fin XIX <sup>e</sup> s: faciliter transition souple entre mondes/cultures oral/écrit  Xx <sup>e</sup> s: Communication et langue orale à "entraîner" Dévt pédagogie des langues étrangères PPO de Bloom et naissances des didactiques du primaire  Tendance accentuée: Pratique LO pour "maîtrise" et non "libération"  Familiarisation avec usages complexes du langage d'abord Communication/Acquisition du langage Sens construction savoirs et non qu'expression correcte
1887	Place + pour pédagogie de l'O	
1923	Place - pour pédagogie de l'O	
1937		
Crise	Commission Rouchette	
1972	Retour place + pédagogie de l'oral	
1977	Instructions CP	
1978	Instructions CE	
1980	Instructions CM	
1985	Place - pour pédagogie de l'O (comme 1923)	
1989	Rapport Migeon et ouverture période d'actions Lecture /Législateur sur une qualification à tout prix	
1992	"Maîtrise de la langue" Direction des Ecoles/ place oral toujours - Ecarts de niveaux non-réduits	
1995	Instructions EM	
2000	Suite réflexion	



**A2 : Outils de pré-enquête  
et  
premières données**



## ANNEXE A2.1 Dispositif n°1 de pré-enquête : interview d'un Enseignant

Entretien Maître PARE (Dispositif « Pour l'Amélioration des Résultats »)

Dispositif n°1 de pré-enquête 2013 : Méthode clinique : Entretien avec un enseignant.

*Verbatim* d'entretien avec Madame A, Maître de Projet d'Amélioration des Résultats des Elèves (PARE) dans une école élémentaire des Bouches-du-Rhône dans le sud de la France, Zone d'Education Prioritaire, public issu de milieux sociaux à grandes difficultés, Cycle 2 (CP/CE1)

L'enseignante me reçoit et me fait asseoir.
CH-Bonjour Madame A, je vous précise ma situation, je suis en master professionnel 2 <sup>ème</sup> année mention Education et Formation spécialité Formateur et Responsable de formation sur le site de Lambesc.
A- Ah, j'ai suivi cette filière également mais à l'époque le site se situait à Vitrolles.
L'enseignante sourit.
CH-Je prépare la soutenance d'un mémoire professionnel dont le sujet de recherche est la réserve des apprenants.
L'enseignante présente un regard flou et cherche à comprendre.
CH-J'aurai souhaité que votre école et vos groupes d'élèves reçoivent mes questionnaires et s'y soumettent pour que mon enquête puisse faire avancer mon raisonnement.
Je présente mon premier questionnaire à l'apprenant, espérant que cela l'éclaire sur la définition, le contenu mis dans le terme de réserve. Elle lit la question :
A-Pour toi, qu'est-ce que c'est qu'un enfant, un élève réservé ? (Madame A lit la question de recherche).
CH-Il s'agit de faire l'exercice en trois étapes, sur trois jours, premier jour sans définition, deuxième jour avec la définition sur polycopié et troisième jour après une petite recherche 16 effectuée par leurs soins. L'enseignante se positionne alors.
A-C'est une question très difficile pour l'école primaire. Cela ne serait vraiment possible et <b>significatif</b> qu'au collège.
Je donne alors de plus amples détails sur mon sujet expliquant qu'il s'agit de regrouper différents aspects qui finalement ne forme qu'un tout, très complexe à gérer pour l'enseignant, au regard de chaque individu apprenant et du groupe d'individus dans son ensemble. Je relance ma demande.
CH-Il y a bien des choses qui marchent mieux que d'autres pour faire avancer les élèves dans leur cheminement ? En tant que maître PARE, visant l'amélioration des résultats, avez-vous plus de liberté dans votre gestion de classe et application de méthodes ?
A-Pas vraiment. Il est certain que je reçois des <b>groupes moins nombreux</b> et que cela réduit la nécessité de répéter les <b>relances de motivation et d'autorité</b> mais les points du <b>programme à reprendre</b> avec eux sont très précis et résultant d'un <b>travail coopératif</b> en amont avec les autres enseignants.
Silence.
A-Si vous parvenez à bien définir ce que vous mettez dans le terme de réserve, car moi, j'y mets vraiment beaucoup de choses, vous pouvez trouver des travaux intéressants comme concernant la <b>négociation</b> chez Stéphane Atzi. Cet <b>aspect volontaire</b> peut préciser votre constat.
CH-Oui, j'ai d'ailleurs commencé ma recherche de rattachement au laboratoire dont dépend mon directeur de mémoire et ait positionné le lien avec l'axe des interactions en classe.

<p>A-Oui, c'est peut-être les sens à suivre car au niveau primaire, nous les enseignants ne sommes pas là pour vraiment pousser les élèves au-delà de leurs limites, mais essentiellement de donner les savoirs fondamentaux.</p>
<p>CH-Mais outre les exigences liées à l'institution, l'enseignant bénéficie d'une liberté importante et essentielle dans la mise en œuvre et le choix des méthodes, cela participe bien à la mise en valeur de votre rôle de « coach », participant de façon explicite ou implicite au développement du goût de l'effort ? Comment être sûr du résultat de vos démarches auprès des élèves, surtout ceux qui ne se dévoilent pas vraiment ?</p>
<p>A-Il est certain que l'enseignant, au-delà du comportement neutre et similaire pour tous, doit apporter aux élèves ce dont ils ont besoin. Pour apprendre et comprendre, certains enfants ont par exemple besoin de grands signes d'autorité et d'autres, plutôt de marques de douceur. Cela me fait penser à la notion de pédagogie différenciée. Mais cela me confirme que votre terme comprend trop de domaines, psychologique, systémique...</p>
<p>CH-Mais tous ces domaines se trouvent bien liés dans la pratique, ne ressentez-vous pas de difficultés au quotidien à trouver la juste mesure de vos sollicitations ? Ou au contraire, ne remarquez-vous pas que certaines approches changent positivement le regard des élèves ? Je pense par exemple à la démarche scientifique ou à la démarche sportive par exemple.</p>
<p>A-Je vois bien ce que vous voulez dire mais encore une fois je n'ai en charge les groupes d'élèves qu'en mathématiques et en français. Ce fait présente certains freins, c'est certain, puisque je ne peux pas faire le lien avec d'autres activités et jouer comme le fait habituellement l'enseignant sur la transversalité. Comme une activité que l'on aurait faite la veille en arts plastiques par exemple. Par contre je profite du privilège des petits effectifs pour choisir l'ordre des activités et faire varier la gestion de la classe, la répartition des tâches. Le besoin en discipline est très réduit et cela est très dynamisant.</p>
<p>CH-Quelle part est donnée à votre enseignement en termes de stratégie ?</p>
<p>A-Il y a d'abord les stratégies mises au point avec les autres enseignants, surtout dans l'optique de mon poste, notamment dans la définition des groupes d'élèves formés. Selon l'objectif visé, nous formons des groupes de niveaux homogènes et parfois au contraire des groupes de niveaux hétérogènes, les deux compositions apportent beaucoup de choses positives, à la fois pour chaque élève formant le groupe mais aussi pour l'ensemble du groupe. Je pense aux principes du travail d'équipe très développés par Edgar Morin. Je fais donc beaucoup varier et tourner les groupes, avec souvent un groupe en autonomie.</p>

Concernant le travail des élèves, les besoins des élèves...

Concernant l'organisation, les décisions professionnelles de l'enseignant.

Concernant la représentation du thème de travail de recherche « réserve(s) de l'apprenant ».

## ANNEXE A2.2 Résultats du dispositif n°1 de pré-enquête analysés par Dico

CONFIANCE 4	PERSONNEL 5	FREINER 5
TEMPS 4		EXPRIMER 4
APPRENTISSAGE 3		OSE 4
CLASSE 3		
RÉFLEXION 3		
RETRAIT 3		
TIMIDITÉ 3		
APPRENANT 2		
BESOIN 2		
CAS 2		
CONCENTRATION 2		
CRAINTE 2		
ÉCHEC 2		
ÉLÈVES 2		
ENFANTS 2		
INDIVIDU 2		
PEUR 2		
POTENTIEL 2		
PUDEUR 2		
SENS 2		
AIDE 1		
APPRENTISSAGES 1		
CARACTÈRE 1		
CAUSE 1		
COLLECTIVITÉ 1		
COMPORTEMENT 1		
CONSÉQUENCE 1		
CONTACT 1		
CÔTÉ 1		
DIFFICULTÉ/DIFFICULTÉS 2		
ENFANT 1		
ENVIE 1		
ÉPANOUISSEMENT 1		
ÉQUILIBRE 1		
ERREURS 1		
FACILITÉS 1		
FAÇON 1		
FORME 1		
GROUPE 1		
HYPERSENSIBILITÉ 1		
INCIDENCE 1		
INDICES 1		
INTERACTIONS 1		
INVITÉ 1		
LANGUES 1		
MALAISE 1		
NATURE 1		
NIVEAU 1		
OBSERVATION 1		
PAIRS 1		
PAROLE 1		
PERSONNALITÉ 1		
PERTE 1		
PRISE 1		
PRUDENCE 1		
QUESTION 1		
RÈGLE 1		
RELATION/RELATIONS 2		
RÉUSSITES 1		
REVANCHE 1		
RISQUE 1		
SAVOIRS 1		
SENTIMENT 1		

SOCIÉTÉ	1		
VOLONTÉ	1		
		COLLECTIFS	DÉPEND 3
		COLLECTIVE 1	FACILITE 3
		DIFFICILE 1	FREINE 3
		DISCRET 1	MANQUE 3
		EMPÊCHANT 1	ÉCOUTE 2
		ENGAGÉ 1	AFFIRME 1
		EXTRAVERTIS 1	AGIT 1
		EXTRÊMES 1	AIME 1
		INHIBÉ 1	APPREND 1
		INTROVERTI 1	DEMANDER 1
		LIÉ 1	DÉRANGE 1
		MEILLEURE 1	DÉTERMINER 1
		NÉGATIVE 1	DOIT 1
		NORMAL 1	DONNANT 1
		ORALEMENT 1	DONNE 1
		PASSIF 1	EMPÊCHANT 1
		POSÉS 1	ÉPANOUIR 1
		POSSIBLES 1	ÉPROUVE 1
		RÉSERVÉS 1	ÉVALUER 1
		SPONTANÉMENT 1	FACILITER 1
		SÛRS 1	INTÈGRE 1
		VIVANTES 1	LANCER 1
			MANQUER 1
			MONTRE 1
			PARTICIPE 1
			PARTICIPER 1
			PENSE 1
			PERMET 1
			PERTURBE 1
			PLACER 1
			PRENDRE 1
			PROFITE 1
			PROFITENT 1
			PROGRESSE 1
			REFUSE 1
			RÈGLE 1
			REMARQUER 1
			RÉUSSIR 1
			RÊVER 1
			SAIT 1
			SEMBLE 1
			SORTIR 1
			TRADUIRE 1

#### Statistiques

150Min 1Max 9Occur. (O)	235F/O
Hapax (H) :	63,83%
H/F	74,00%

## ANNEXE A2.3 Dispositif n°2 de pré-enquête : une question version apprenant

Question exploratoire

Question ouverte à l'apprenant : Classes primaires et secondaires

Pour toi, qu'est-ce que c'est un enfant ou un élève « réservé » ?

.....  
.....

Penses-tu être un élève réservé ? Si oui, pourquoi et si non, pourquoi ?

.....  
.....

## ANNEXE A2.4 Résultats de la question préliminaire version apprenant

Une question ouverte leur a été proposée avec une aide par document donnant les définitions données par le dictionnaire. Les données collectées ont été entrées dans un tableau distinguant les différentes variables. La même analyse via le logiciel Dico est effectuée.

Pour toi, qu'est-ce qu'un enfant, un élève réservé ? (Colonne 1) Penses-tu être un élève réservé ? (Colonne 2).

	P(rénom)	Age	Classe	Cycle	Réponse 1	Réponse 2
1	M	5 ans	GSM	2	Je sais pas	Je sais pas
2	L	7 ans	CE1	2	Qui fait bien	Non-réponse
3	S	8 ans	CE2	3	Qui est bien inscrit	Non-réponse
4	L	8 ans	CE2	3	Qui parle pas trop	Non
5	A	8 ans et demi	CE2	3	Occupé, qui a beaucoup de choses à faire	Non-réponse
6	Z	8 ans et demi	CE2	3	timide	Non
7	S	8 ans et demi	CE2	3	Qui reste dans son coin	Non
8	M	9 ans	CM1	3	concentré	Non
9	V	9 ans	CM1	3	Timide mais sûr de lui	Oui
9	G	9 ans	CM1	3	Quelqu'un de triste	Non
10	J	11 ans	6è	Coll	Solitaire, renfermé	Non
11	L	11 ans	6è	Coll	N'a pas d'amis, tout seul	Non
12	H	11 ans	5è	Coll	Se met de côté	Non
13	J	13 ans	4è	Coll	Timide, ne parle pas à ts	Non
14	M	14 ans	3è	Coll	N'ose pas dire goûts, pense	Non
15	L	13 ans	3è	Coll	N'ose pas être en avant	Non
16	O	14 ans	3è	Coll	Ne parle pas	Non
17	S	14 ans	3è	Coll	Seul	Non
18	S	14 ans	3è	Coll	Timide	Non
19	L	14 ans	3è	Coll	Ne participe pas	Non
20	E	14 ans	3è	Coll	Passif	Non
21	T	12 ans	3è	Coll	Reste de côté	Non
22	K	12 ans	4è	Coll	Ne fait rien	Non
23	A	12 ans	4è	Coll	Silencieux	Non
24	L	12 ans	4è	Coll	N'ose pas parler	Non
25	L	12 ans	4è	Coll	Timide	Non
26	N	11 ans	6è	Coll	Jamais la parole	Non
27	E	12 ans	4è	Coll	Qui attend	Non
28	L	11 ans	5è	Coll	Timide	Non
29	S	12 ans	4è	Coll	N'ose rien faire	Non
30	L	13 ans	4è	Coll	Ne parle pas	Non

## ANNEXE A2.5 Analyse par le logiciel Dico des résultats des élèves

ÉLÈVES	8	CONTRAIRE	2	AGIT	2
APPRENANT/APPRENANTS	3	PREMIER	2	APPORTENT/APPORTER	
AUTORITÉ	2	PRIMAIRE	2		
DÉMARCHE	2	PROFESSIONNEL	2	2	
DOMAINES	2	RÉDUIT	2		
ÉCOLE	2	COMPLEXE	1	AVANCER	2
ÉLÈVE	2	COOPÉRATIF	1		
QUESTION	2	DIFFÉRENCIÉE	1	COMPRENDRE	2
DOUCEUR	1	DYNAMISANT	1		
EDUCATION	1	EFFECTUÉE	1	APPRENDRE	1
EFFECTIFS	1	ÉGALEMENT	1		
EFFORT	1	ESSENTIELLE	1	COMMENCÉ	1
ENFANT/ENFANTS	2	ESSENTIELLEMENT	1	PENSE	2
ENQUÊTE	1	EXPLICITE	1		
ENSEIGNEMENT	1	FINALEMENT	1	VARIER	2
ÉPOQUE	1	FLOU	1		
ÉQUIPE	1	FONDAMENTAUX	1	ESPÉRANT	1
ÉTAPES	1	FORMANT	1		
EXERCICE	1	HABITUELLEMENT	1	EXPLIQUANT	1
EXIGENCES	1	HÉTÉROGÈNES	1		
FAÇON	1	HOMOGENES	1	PRÉCISER	1
FILIÈRE	1	IMPLICITE	1		
FORMATEUR	1	IMPORTANTE	1	PRÉPARE	1
FRANÇAIS	1	INTÉRESSANTS	1		
FREINS	1	LIÉES	1	PART	1
GOÛT	1	LIÉS	1		
INDIVIDU/INDIVIDUS	2	NEUTRE	1	PROFITE	1
INSTITUTION	1	NOMBREUX	1		
INTERACTIONS	1	NOTAMMENT	1	PUISSE	1
LABORATOIRE	1	PARTICIPANT	1		
LIMITES	1	PETITE	1	REÇOIS	1
MAÎTRE	1	PETITS	1		
MARQUES	1	GRANDS	1	REÇOIT	1
MATHÉMATIQUES	1	PLASTIQUES	1	REÇOIVENT	1
MENTION	1	POSITIVEMENT/POSITIVES	1		
MESURE	1	POSSIBLE	1	REGROUPER	1
MORIN	1	PRATIQUE	1		
MOTIVATION	1	PRÉCIS	1	REMARQUEZ	1
NÉGOCIATION	1	PRÉCISE	1	RÉPÉTER	1
NIVEAU	1	PSYCHOLOGIQUE	1		
NOTION	1	SIGNIFICATIF	1	REPRENDRE	1
OBJECTIF	1	SOUHAITÉ	1		
ŒUVRE	1	SPORTIVE	1	RÉSERVÉ	1
OPTIQUE	1	SÛR	1		
ORDRE	1	SYSTÉMIQUE	1	RESPONSABLE	1
PÉDAGOGIE	1	VOLONTAIRE	1		
POINTS	1	SCIENTIFIQUE	1	TROUVENT/TROUVE/	
POLYCOPIÉ	1	DIFFICILE	1	TROUVEZ	3
PRINCIPES	1	SIMILAIRE	1		
PRIVILÈGE	1			RESSENTEZ	1
PROGRAMME	1				
QUESTIONNAIRE/QUESTIONNAIRES	2			VOIS	1
QUOTIDIEN	1				
RAISONNEMENT	1			VOULEZ	1
RATTACHEMENT	1				
RELANCE/RELANCES	2			RÉSULTANT	1
RÉPARTITION	1				
RÉSULTAT/RÉSULTATS	2				
RÔLE	1				
			25		

SAVOIRS 1 SENS 1 SIGNES1 SILENCE 1 SITUATION 1 SOINS 1 SOLLICITATIONS 1 SOUTENANCE 1 SPÉCIALITÉ 1 STRATÉGIE/STRATÉGIES 2 SUIVI 1 SUIVRE 1 TÂCHES 1 TERMES 1 TOURNER 1 TRANSVERSALITÉ 1 TRAVAUX 1 VALEUR 1 VEILLE1		SITUAIT 1  SOUMETTENT 1  VISANT 1 VISÉ 1  NÉCESSITÉ 1
GROUPES/GROUPE 11		
BESOIN 3 CHOSSES 3 CLASSE 3 TERME 3 ACTIVITÉS 2		
FORMATION 2 GESTION 2 LIBERTÉ 2 LIEN 2 MÉMOIRE 2 MÉTHODES 2 MISE 2 NIVEAUX 2		
TRAVAIL 2 COMPORTEMENT 1 COMPOSITIONS 1		

#### Statistiques

407Min 1Max 37Occur. (O)	898F/O
Hapax (H)	45,32%
H/F	71,01%

## ANNEXE A2.6 Dispositif n°2 de pré-enquête : une question version Enseignant

Question exploratoire

Question ouverte à l'enseignant

Pour vous, qu'est-ce qu'un élève « réservé » ?

.....  
.....  
.....

Pensez-vous que la réserve de l'apprenant le freine dans son apprentissage ou au contraire lui facilite l'apprentissage ?

(Quelque soit votre réponse, dites en quelques mots pourquoi ?)

.....  
.....  
.....

Pensez-vous que la réserve de l'apprenant le freine dans son développement personnel ou au contraire facilite son évolution ?

(Quelque soit votre réponse, dites en quelques mots pourquoi ?)

.....  
.....  
.....

## ANNEXE A2.7 Résultats de la question préliminaire version Enseignant

Questions ouvertes aux enseignants : Pour vous, qu'est-ce qu'un enfant, un élève réservé ? (Colonne 1). Est-ce que vous pensez que sa réserve l'aide ou le freine dans son apprentissage? (Colonne 2). Est-ce que vous pensez que sa réserve l'aide ou le freine dans son développement personnel ? (Colonne 3).

1	M. M, Professeur de sport	Individu qui n'ose pas exprimer son potentiel, par crainte, manque de confiance ou par pudeur	Individu qui n'ose pas exprimer son potentiel, par crainte, manque de confiance ou par pudeur	Sa réserve ne doit pas le freiner dans son apprentissage et donc aussi dans son développement personnel et peut même lui faciliter dans le sens où l'apprenant montre qu'il a envie et besoin de sortir de lui-même.
2	Mme B, Professeur des écoles CM2 (Cycle 3)	Un élève qui ne dérange pas la classe	Cela dépend, certains malgré leur timidité écoute et progresse et d'autres en profitent pour rêver	Cela dépend du caractère de l'apprenant
3	Melle N, Professeur des écoles CLIS	Un élève qui ne perturbe pas la classe mais qui peut manquer de volonté pour participer aux temps collectifs	Le freine pour les temps de réflexion collective et le facilite pour les temps de réflexion individuelle car concentration plus rapide	Le freine car risque de timidité excessive l'empêchant d'avoir un contact « normal » avec ses pairs, lui donnant un sentiment de malaise en collectivité donc en société mais le facilite par le sens de l'observation
4	Mme D, Maître PARE	Elève plutôt timide qui ne participe pas en classe sans y être invité ou parce qu'il a très peur d'être en échec	Les deux sont possibles puisqu' un élève réservé qui écoute intègre quand même les savoirs et n'est pas freiné ; et celui qui refuse de se lancer par peur de l'échec peut être freiné car il n'apprend rien de ses erreurs ou de ses réussites.	Du côté du développement personnel, un élève réservé n'est pas forcément passif mais plus cérébral ; en revanche, un élève inhibé semble s'épanouir moins que les autres
5	Mme E, PE remplaçante	Un élève qui reste en retrait, n'ose pas prendre la parole devant le groupe	Si l'élève est en difficulté, cela peut le freiner s'il n'ose pas demander de l'aide	Cela peut le freiner dans son développement personnel au niveau des relations avec les autres
6	Mme N, PE	Elève timide, qui éprouve des difficultés à exprimer ce qu'il sait	Ni l'un ni l'autre, cela dépend de la cause de la réserve, certains élèves ont besoin d'être sûrs d'eux avant de faire, dans ce cas l'apprentissage n'est pas freiné mais difficile à évaluer	Idem
7	M. B, PE	Qui reste un peu en retrait, qui ne s'affirme pas spontanément	Pas forcément, les enfants agités, extravertis, peuvent réussir ou pas ; des enfants réservés aussi, mais sont plus posés peut-être	La réserve et la non-réserve extrêmes peuvent freiner le développement, tout est question d'équilibre et de personnalité
8	Mme A, PE	Elève introverti, qui n'aime pas s'exprimer oralement	Il n'y a pas de règle, chez certains, la réserve permet une meilleure concentration, mais souvent elle freine des apprentissages qui sont facilités par un comportement plus engagé (comme en langues vivantes)	La réserve étant le plus souvent chez l'enfant une forme de timidité, je pense qu'elle est parfois de nature à freiner son épanouissement personnel, grandement lié à sa relation aux autres
9	M. F, PE	Elève discret, parfois un peu timide, qui ne se fait pas remarquer	La réserve donne le temps de la réflexion et alors, facilite l'apprentissage mais peut aussi placer l'élève en retrait et il profite alors moins des interactions avec les autres élèves	La réserve peut traduire un manque de confiance en soi mais pas forcément. Il s'agit de déterminer si la réserve est une conséquence négative (perte de confiance, hypersensibilité) ou si c'est une façon d'être (prudence, prise d'indices), l'incidence sur le développement personnel est différente

## ANNEXE A2.8 Analyse par le logiciel Dico des résultats des Enseignants

Résultats Dispositif n°2 de pré-enquête analysés selon Dico

Noms	Adjectifs/Adverbes	Verbes
NON 29	TIMIDE 6	OSE 4
PAS 11	CONCENTRÉ 1	PARLE 4
NE 6	BEAUCOUP 2	FAIRE 2
RÉPONSE 3	BIEN 2	FAIT 2
CÔTÉ 2	JAMAIS 1	RESTE 2
JE 2	TROP 2	SAIS 2
RIEN 2	RENFERMÉ 1	ATTEND 1
SE 2	SEUL 2	DIRE 1
AMIS 1	SILENCIEUX 1	METTRE 1
AVANT 1	SOLITAIRE 1	MET 1
CHOSSES 1	SÛR 1	EST 1
COIN 1	TOUJOURS 1	PENSE 1
EN 1	TRISTE 1	PREND 1
GOÛTS 1		
IL 1		
INSCRIT 1		
LUI 1		
MAIS 1		
OCCUPÉ 1		
PARLER 1		
PAROLE 1		
PARTICIPE 1		
PASSIF 1		
PERSONNES 1		
Statistiques		
150Min 1Max 9Occur. (O)	235F/O	
Hapax (H) :	63,83%	
H/F	63,08%	

## ANNEXE A2.9 Présentation des étapes et des données d'enquête à venir

Terrain Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture/Circo du Sud de la France, Autorisation IEN/Convention avec Collèges

Année	Ressources : Outils de collecte des données et Profils des Acteurs de la Classe rencontrés		Quantités	Identités anonymées	Pistes/Axes d'analyse
2012	Entretien ouvert	Maître Amélioration Résultats (PARE)	1	Mme A (E Témoin)	Recherche de mots-clés (associés ou non à la « réserve de l'apprenant »)
2012	Mini-questionnaire élève	Elèves de 6 à 16 ans	30	Sections Danse	Pistes de sens selon connaissances et utilisation du mot au quotidien/classe
2012	Mini questionnaire enseignant	Enseignants en élémentaire et collège	9	Circo sud France	Pistes de sens selon connaissances et utilisation du mot au quotidien/classe
2013	Questionnaire élève	Auprès d'élèves de 5 à 10 classes dans 10 établissements	573	Circo sud France	Tableau de bord logiciel Sphinx
2013	Questionnaire enseignant	Auprès d'élèves de 10 classes dans 10 établissements	16	Circo sud France	Tableau de bord logiciel Sphinx
2013	Expérience étude-débat en classe sur le thème « sortir de sa réserve »	2 établissements (1 primaire/1 collège)	2 classes	1 classe de CM2/1 classe de 6è	Tableau de comparaison Excel
2014-2015	Corpus de bulletins scolaires + 2 LS CE1+1CR PS	Ecoles Primaires et Collèges	153	Circo sud France	Tableau de comparaison Excel et celui revue EP&S
2016	Mini questionnaire enseignant amélioré	5 établissements (primaire et collège)	43	Circo sud France	Nuages de mots selon le logiciel IRAMUTEQ
2016	Entretien témoignage	Enseignant débutant Maternelle (PFSE ESPE sud)	1	Melle B (E0)	Guide d'entretien/enregistrement audio et transcription
2017	Essais d'instruction au sosie	Enseignants expérimentés	3	Mme C (Français) Mme D (Anglais) Mme E (Mater) M. F (Français)	Guide d'entretien/enregistrement audio et transcription
2018	Instructions au sosie	Enseignants expérimentés Elémentaire	2 (+4 à venir ?)	Mme G/Mme H (Cycle 3)/Mme I (Français)/M. K (Cycle 3)/Mme L (Mater)	Guide d'entretien/enregistrement audio et transcription
2018	Entretiens semi-dirigés	Elèves en zones Non REP et REP+	3	Achille Albator Actarus	Guide d'entretien/enregistrement audio et transcription
2019	Reprise Journal de Bord	Prise de notes	4 parties	Entre distance et immersion	Extraits choisis : Témoignages/Projets d'Ecole/Observations...

**B.Première partie d'Enquête  
à partir  
des questionnaires**



## **B1 : Questionnaire double**



## ANNEXE B1.1 Questionnaire version de l'apprenant



Questionnaire à l'Apprenant

Questions pour chaque Elève



SORTIR DE SA RESERVE OU NE PAS SORTIR DE SA RESERVE ?

### 1) Pour toi, être réservé, c'est :

- Garder des choses de côté pour ne les utiliser qu'en cas de besoin, qu'en cas d'urgence
- Réduire au minimum ses efforts pour ne pas répondre ou éviter de faire ce qui est demandé
- Etre discret, avoir de la retenue, être prudent et plutôt à part, de côté

### 2) Penses-tu être un élève réservé ?

Oui

Si oui, pourquoi ? .....

Non

Si non, pourquoi ? .....

### 3) As-tu envie de sortir de ta réserve ?

Oui, tout le temps

Oui, souvent

Oui, de temps en temps

Non, rarement

Non, jamais

### 4) Dans ton travail, penses-tu que c'est bien d'être réservé ou que ce n'est pas bien ? Pourquoi ?

Oui, c'est bien car je peux observer et réfléchir

Non, ce n'est pas bien car je n'ose jamais essayer de répondre et ça m'empêche de montrer mes efforts et ma personnalité

### 5) Qu'est-ce qui facilite ton travail et te rend plus fort que d'habitude ?

- La matière, la discipline, le domaine de l'exercice
- La façon dont le professeur a organisé l'exercice ou l'activité
- La présence à tes côtés d'un adulte et son aide

**6) Comment sais-tu que tu es dans l'effort maximum en classe, que tu suis parfaitement la leçon, le programme ?**

- Parce que tu participes beaucoup et tu comprends en agissant
- Parce que tu écoutes beaucoup et tu comprends en réfléchissant

**7) Préfères-tu être interrogé immédiatement après la leçon ou plutôt le lendemain ?**

- Je préfère vérifier directement si j'ai compris
- Je préfère attendre le lendemain pour pouvoir bien relire le soir



**8) Comment sais-tu qu'une activité te plaît, t'apporte beaucoup, te motive ?**

- Parce que tu es concentré et agis sans effort
- Parce que tu es curieux et tu redoubles d'efforts

**9) Qu'est-ce qui te fait réagir le plus souvent, te touche tellement que tu ne peux pas t'empêcher de répondre, de t'exprimer ?**

- Une question
- Une activité
- Une injustice

**10) Attends-tu du professeur qu'il te laisse du temps ou qu'il t'oblige régulièrement à aller au-delà de tes efforts habituels ?**

- Oui, j'aime quand le professeur me laisse du temps pour réfléchir et comprendre
- Non, je n'aime pas trop avoir du temps pour réfléchir et je préfère quand le professeur m'encourage à faire plus que d'habitude.

**11) Pour toi, le plus constructif est d'observer faire les autres ou de tenter toi-même de faire ce qui est demandé ?**

- Le mieux, c'est d'observer les autres, comme ça, on ne prend pas de risques de faire des erreurs.
- Le mieux, c'est d'essayer de faire quelque chose par soi-même, tant pis si ce n'est pas bon, j'apprends quand même, même si je me trompe.

**12) Quel est ton livre ou ton film préféré ?**

.....

**13) Pourquoi ce livre ou ce film t'a tant marqué ?**

- Son histoire était pleine de rebondissements et me donnait envie de trouver la fin et de le dire autour de moi.
- Ses personnages étaient intéressants et intrigants et me donnaient l'impression d'être un héros, admiré et écouté de tout le monde.
- Le lieu où les actions se passaient était fantastique et magique et m'a rendu curieux de connaître les pays du monde entier.

**14) Quel est ton moins bon souvenir de classe ?**

.....

**- Parce que tu es sorti de ta réserve habituelle ?**

- Oui /  Non

**- Parce que tu es resté dans ta réserve habituelle ?**

- Oui /  Non

**15) Quel est ton plus beau souvenir en classe ?**

.....

**- Parce que tu es sorti de ta réserve habituelle ?**

- Oui /  Non

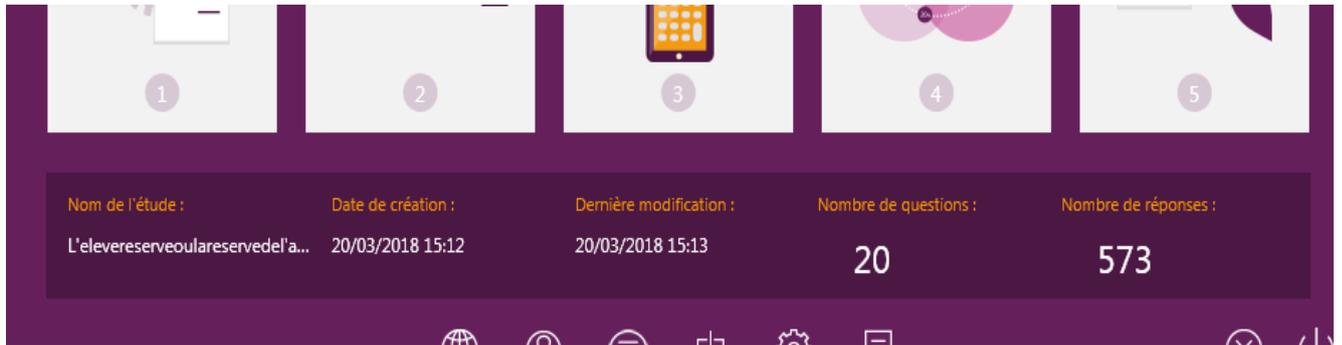
**- Parce que tu es resté dans ta réserve habituelle ?**

- Oui /  Non



## ANNEXE B1.2 Saisie des réponses des élèves dans le logiciel Sphinx

Captures d'écran pour idée de visualisation de l'étude auprès des élèves menée via le logiciel susvisé :



Etude Réservation version Elève ouverte et suivie selon le logiciel Sphinx IQ

Variable	Valeur
1. Pour toi, être réservé, c'est:	Garder des choses de côté pour ne les utiliser qu'en cas de besoin,...
2. Penses-tu être un élève réservé...	Oui ; -
3. Pourquoi penses-tu être réservé...	Parce que dans la vie, il faut se réserver en cas d'urgent et pour plu...
4. As-tu envie de sortir de ta réserv...	Plutôt non
5. Dans ton travail, penses-tu que ...	Non, ce n'est pas bien car je n'ose jamais essayer de répondre et ç...
6. Qu'est-ce qui facilite ton travail e...	La façon dont le professeur a organisé l'exercice ou l'activité ; La pr...
7. Comment sais-tu que tu es dan...	Parce que tu participes beaucoup et tu comprends en agissant ; -
8. Préfères-tu être interrogé immé...	Je préfère attendre le lendemain pour pouvoir bien relire le soir ; -
9. Comment sais-tu qu'une activité...	Parce que tu es curieux et tu redoubles d'efforts ; -
10. Qu'est-ce qui te fait réagir le pl...	Une injustice ; - ; -
11. Attends-tu du professeur qu'il t...	Oui, j'aime quand le professeur me laisse du temps pour réfléchir et...
12. Pour toi, le plus constructif est ...	Le mieux, c'est d'essayer de faire quelque chose par soi-même, tan...
13. Quel est ton livre ou ton film pr...	Le petit Prince
14. Pourquoi ce livre ou ce film t'a t...	Ses personnages étaient intéressants et intrigants et me donnaient ...
15. Quel est ton moins bon souven...	En CP, que la professeur voulait me faire redoubler alors que j'avais...
16. Parce que tu es sorti de ta rés...	Non ; -
17. Parce que tu es resté dans ta r...	Oui ; -
18. Quel est ton plus beau souveni...	En CE1, la maîtresse me faisait des cours de CE2 parce que j'avai...
19. Parce que tu es sorti de ta rés...	Non ; -
20. Parce ce que tu es resté dans ...	Oui ; -

Saisie des réponses aux questionnaires élèves selon le même outil

## ANNEXE B1.3 Tableau de bord Sphinx<sup>63</sup> des résultats du questionnaire élève

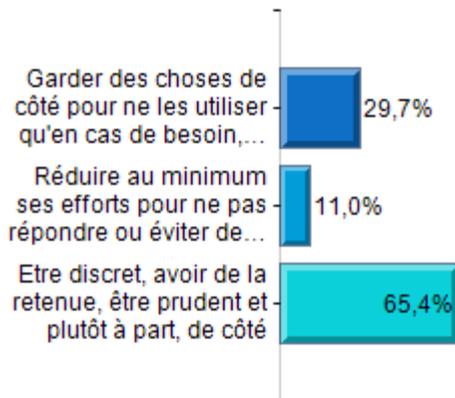
L'élève réservé ou la réserve de l'apprenant

Echantillon total de 2013

Nombre d'observations : 573

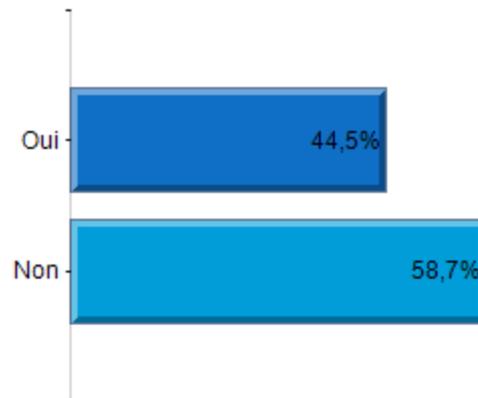
### 1. Pour toi, être réservé, c'est:

Taux de réponse : **98,8%**



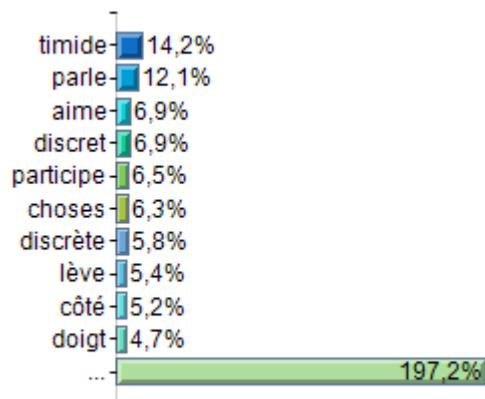
### 2. Penses-tu être un élève réservé?

Taux de réponse : **97,6%**



### 3. Pourquoi penses-tu être réservé ou ne penses-tu pas être réservé?

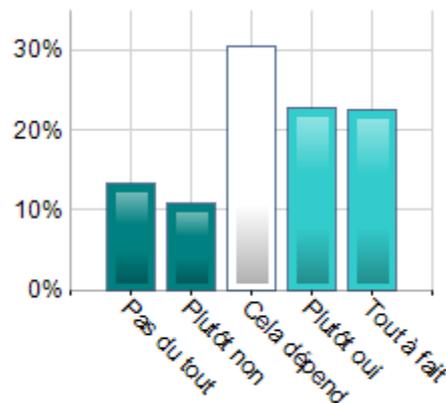
Taux de réponse : **81,0%**



### 4. As-tu envie de sortir de ta réserve?

Taux de réponse : **84,6%**

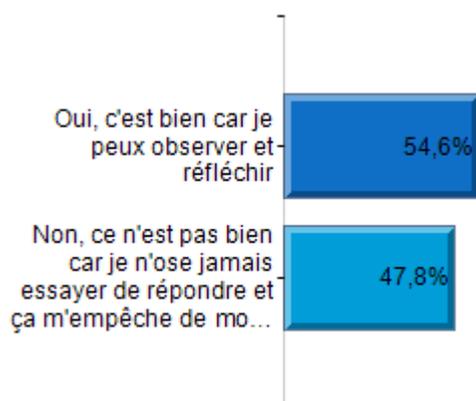
Moyenne = **3,30** Médiane = **3,00** Ecart-type = **1,30**  
Min = **1,00** Max = **5,00**



<sup>63</sup> Le Sphinx, outil (logiciel) sélectionné pour analyse automatique des discours.

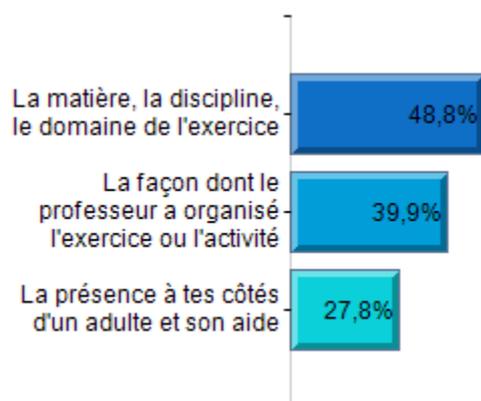
**5. Dans ton travail, penses-tu que c'est bien d'être réservé ou que ce n'est pas bien? Pourquoi?**

Taux de réponse : **95,6%**



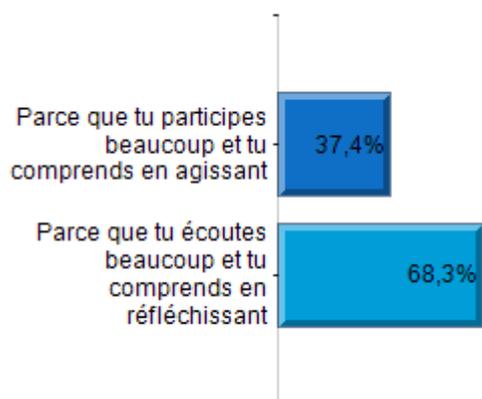
**6. Qu'est-ce qui facilite ton travail et te rend plus fort que d'habitude?**

Taux de réponse : **98,1%**



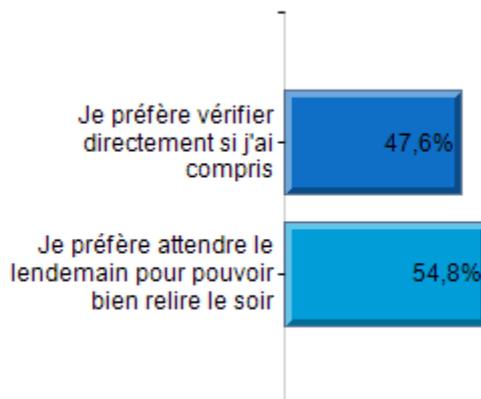
**7. Comment sais-tu que tu es dans l'effort maximum en classe, que tu suis parfaitement la leçon, le programme?**

Taux de réponse : **98,1%**



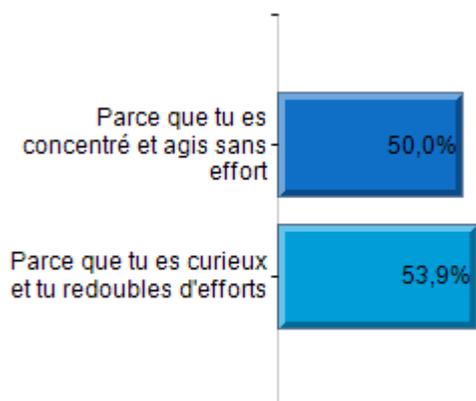
**8. Préfères-tu être interrogé immédiatement après la leçon ou plutôt le lendemain?**

Taux de réponse : **99,3%**



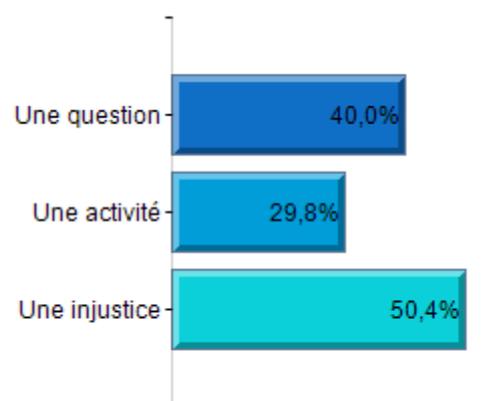
**9. Comment sais-tu qu'une activité te plaît, t'apporte beaucoup et te motive?**

Taux de réponse : **98,8%**



**10. Qu'est-ce qui te fait réagir le plus souvent, te touche tellement que tu ne peux pas t'empêcher de répondre, de t'exprimer?**

Taux de réponse : **98,3%**



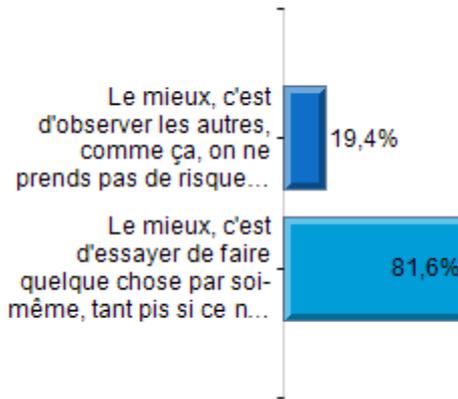
**11. Attends-tu du professeur qu'il te laisse du temps ou qu'il t'oblige régulièrement à aller au delà de tes efforts habituels?**

Taux de réponse : **99,0%**



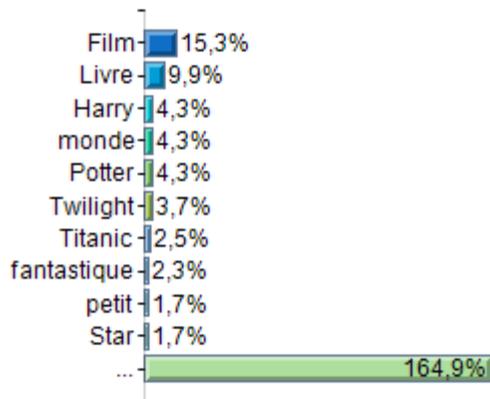
**12. Pour toi, le plus constructif est d'observer faire les autres ou de tenter toi-même de faire ce qui est demandé?**

Taux de réponse : **98,8%**



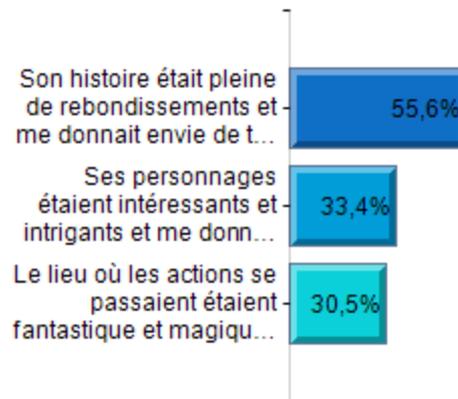
**13. Quel est ton livre ou ton film préféré?**

Taux de réponse : **89,9%**



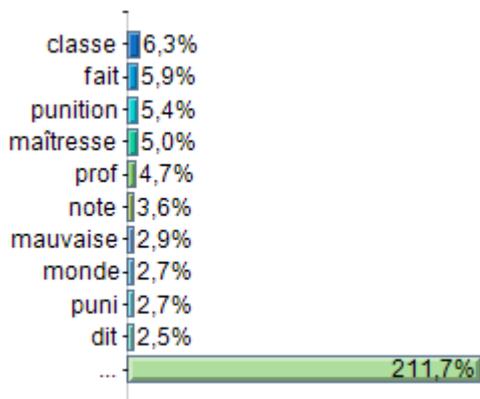
**14. Pourquoi ce livre ou ce film t'a tant marqué?**

Taux de réponse : **90,4%**



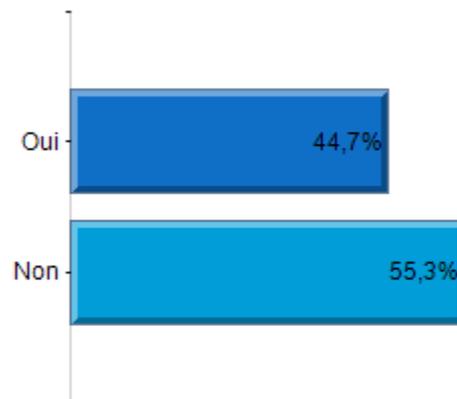
**15. Quel est ton moins bon souvenir de classe?**

Taux de réponse : **77,3%**



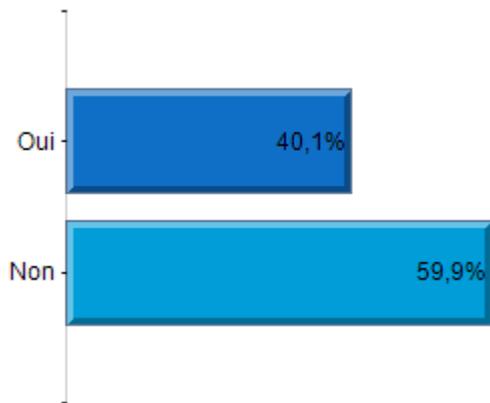
**16. Parce que tu es sorti de ta réserve habituelle?**

Taux de réponse : **70,3%**



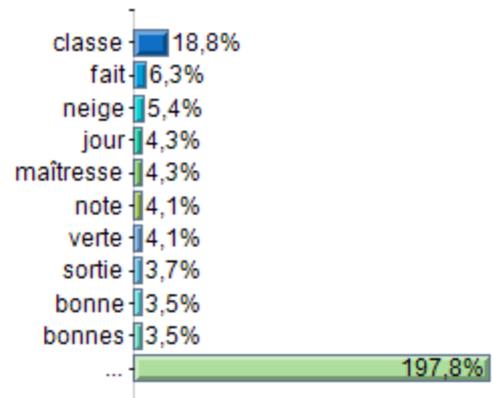
**17. Parce que tu es resté dans ta réserve habituelle?**

Taux de réponse : **64,0%**



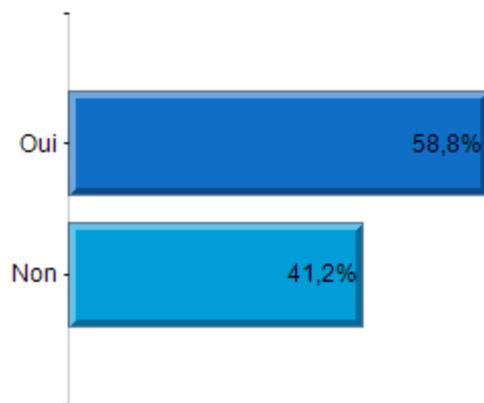
**18. Quel est ton plus beau souvenir en classe?**

Taux de réponse : **80,8%**



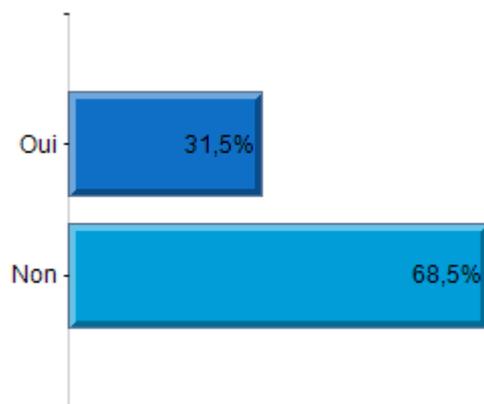
**19. Parce que tu es sorti de ta réserve habituelle?**

Taux de réponse : **69,5%**



**20. Parce ce que tu es resté dans ta réserve habituelle?**

Taux de réponse : **63,2%**



## ANNEXE B1.4 Essai de croisement de deux items importants du questionnaire élèves

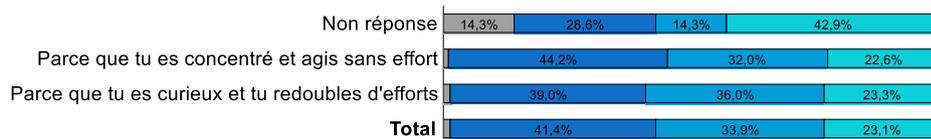
Qu'est-ce qui facilite ton travail et te rend plus fort que d'habitude ? (Question n°6) & Comment sais-tu qu'une activité te plaît, t'apporte beaucoup et te motive ? (Question n°9)

Qu'est-ce qui facilite ton travail et te, Comment sais-tu qu'une activité te plaît

	Non réponse	La matière, la discipline, le domaine de l'exercice	La façon dont le professeur a organisé l'exercice ou l'activité	La présence à tes côtés d'un adulte et son aide	Total
Non réponse	1	2	1	3	7
Parce que tu es concentré et agis sans effort	4	149	108	76	337
Parce que tu es curieux et tu redoubles d'efforts	6	139	128	83	356
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>290</b>	<b>237</b>	<b>162</b>	<b>700</b>

$p = 0,07$  ;  $\text{Khi}^2 = 11,76$  ;  $\text{ddl} = 6$  (PS)

La relation est peu significative.



Comment sais-tu que tu es dans l'effort maximum en classe, que tu suis parfaitement la leçon, le programme ? (Question n°7) & Comment sais-tu qu'une activité te plaît, t'apporte beaucoup et te motive ? (Question n°9)

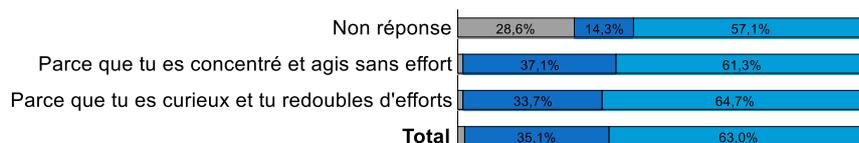
Comment sais-tu que tu es dans l'effort, Comment sais-tu qu'une activité te plaît

	Non réponse	Parce que tu participes beaucoup et tu comprends en réfléchissant	Parce que tu écoutes beaucoup et tu comprends en réfléchissant	Total
Non réponse	2	1	4	7
Parce que tu es concentré et agis sans effort	5	112	185	302
Parce que tu es curieux et tu redoubles d'efforts	5	110	211	326
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>223</b>	<b>400</b>	<b>635</b>

$p = <0,01$  ;  $\text{Khi}^2 = 28,39$  ;  $\text{ddl} = 4$  (TS)

La relation est très significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.



## ANNEXE B1.5 Questionnaire version de l'Enseignant



Questionnaire à l'Enseignant/Question pour chaque Maître, Educateur, Instructeur, Formateur



LES FAIRE SORTIR DE LEUR RESERVE OU NE PAS LES FAIRE SORTIR DE LEUR RESERVE ?

### 1) Pour vous, un élève réservé, c'est :

- Un élève qui garde des choses de côté pour ne les utiliser qu'en cas de besoin, qu'en cas d'urgence
- Un élève qui réduit au minimum ses efforts pour ne pas répondre ou éviter de faire ce qui est demandé
- Un élève qui est discret, qui a de la retenue, qui est prudent et plutôt à part, de côté
- Selon mon expérience de la classe, la réserve de l'apprenant signifie plutôt :

.....  
.....

### 2) Vous faites vous un devoir de sortir l'élève de sa réserve ?

- Oui, tout le temps
- Oui, souvent
- Oui, de temps en temps
- Non, rarement
- Non, jamais

### 3) Dans leur apprentissage et leur développement personnel, pensez-vous que c'est positif (bénéfique) d'être réservé ou négatif (dangereux) ? Pourquoi ?

- C'est bénéfique car la réserve favorise l'observation et la réflexion
- C'est dangereux car la réserve freine la participation et l'exploration
- Autre réponse et/ou autre raison : .....

### 4) Qu'est-ce qui, souvent, vous montre l'élève plus fort, plus solide, plus motivé ?

- La matière, la discipline, le domaine de l'exercice
- La façon dont vous avez organisé l'exercice ou l'activité
- La présence d'un soutien adulte aux côtés de l'élève

### 5) Quelles attitudes sont les plus fréquentes chez les élèves face à un apprentissage classique exposé au tableau ou par photocopie ?

- Attente (passive ; observation des autres)
- Timide (Pas d'expression/autocensure ; pas de réactivité aux relances)

- Réflexion (suivant l'exemple ; sur le phénomène et après la question)
- Réponse spontanée ou immédiate (au hasard ; suivant 1<sup>er</sup> modèle, après l'exemple)

**6) Quelles méthodes ou démarches vous permet de susciter actions et réactions inhabituelles chez les élèves ?**

- Démarche scientifique et expérience
- Activité sportive
- Mise en scène culturelle et artistique
- Autre organisation de la classe

**7) Comment gérez-vous dans le plus grand nombre les différentes attitudes et personnalités en classe ?**

.....

**8) Quels autres moyens vous permettent de sortir l'élève de son attitude habituelle ?**

.....

**9) Comment vous assurez-vous que tous les élèves sont concentrés sur l'apprentissage ?**

**A quoi vous fier vous pour en être certain ?**

.....



**10) Comment parvenez-vous à leur faire prendre des risques et leur donner goût à l'essai ?**

.....

**11) Qu'est-ce qui surprend souvent le plus les élèves, les fait réagir ?**

.....

**12) Pour vous, est-il possible et pertinent d'enseigner le principe de repousser ses limites de réflexion et d'action, de s'affranchir de la conformité ?**

- Facile
- Difficile
- Utile
- Inutile

**13) A quels sujets les apprenants semblent-ils les plus sensibles et provoquent bon nombre d'expressions ?**

- Actualité
- Vie personnelle et familiale
- Musique
- Nouvelles technologies

**14) Avez-vous déjà été étonné par le travail fourni par un élève qui vous donnait l'apparence de n'avoir pas suivi ni compris ?**

- Oui  Non

**Et le contraire, d'avoir bien suivi et bien compris ?**

- Oui  Non

**Quelle réflexion cela vous a-t-il suscité ?**

.....

**15) Faites vous un lien fort ou faible, entre la réserve dans le travail et le comportement de l'élève et l'apparition d'élèves dits en difficulté ou décrocheurs ?**

- Oui, un lien fort  
Justifiez : .....

- Non, un lien faible  
Justifiez : .....

**16) Mise en situation : « Aujourd'hui, nous n'allons pas travailler mais ne faire que danser... » (Petit test de réactions à la classe aujourd'hui) : Date :**

Observations des réactions : .....

Nombre de réponses obtenues :

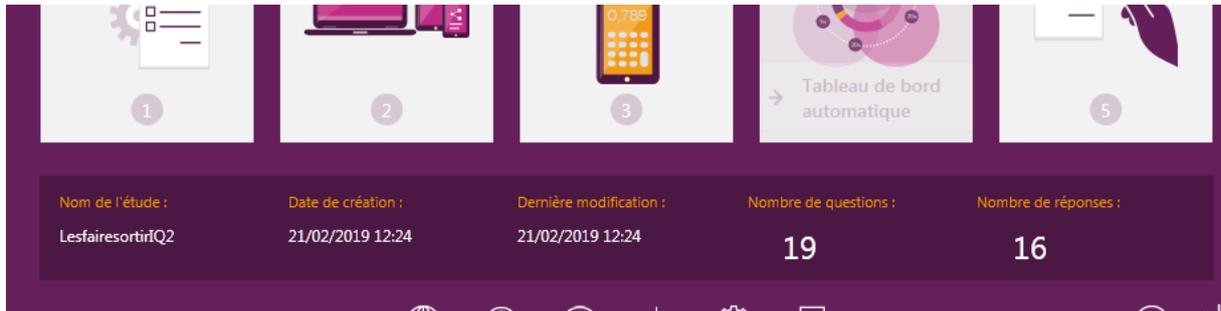
- « Mais je ne sais pas le faire ! » :  
.....
- « Mais je n'ai pas envie, c'est pour les filles ! » :  
.....
- « Mais c'est un travail quand-même ! » :  
.....
- Autres : .....

Commentaires (Réflexion) : ...../Décisions : .....



## ANNEXE B1.6 Saisie des réponses des Enseignants dans le logiciel Sphinx

Captures d'écran pour idée de visualisation de l'étude auprès des Enseignants menée via le logiciel susvisé



Etude Réservation version Enseignant ouverte et suivie selon le logiciel Sphinx IQ

Saisie

Consultation

Observation n° 16 / 16

Supprimer

Terminer

Variable	Valeur
1. Pour vous, un élève réservé, c'est...	Selon votre expérience de la classe, la réserve de l'apprenant signifi...
2. Vous faites vous un devoir de so...	Occasionnellement
3. Dans leur apprentissage et leur ...	Autre réponse et autre raison ; - ; -
4. Qu'est-ce qui, souvent, vous mo...	La matière, la discipline, le domaine de l'exercice ; - ; -
5. Quelles attitudes sont les plus fr...	Réflexion (suivant l'exemple, sur le phénomène et après la question...
6. Quelles méthodes ou démarche...	Activité sportive ; - ; - ; -
7. Comment gérez-vous dans le pl...	En évitant de penser que l'on a uniquement à faire à un groupe mai...
8. Quels autres moyens vous per...	De temps en temps, il faut le "bousculer" de manière à le surprendre
9. Comment vous assurez-vous q...	Ils assimilent vite et bien la forme d'apprentissage
10. Comment parvenez-vous à leu...	En montrant l'exemple
11. Qu'est-ce qui surprend souven...	La réussite là où ils pensaient échouer
12. Pour vous, est-il possible et pe...	Utile ; - ; - ; -
13. A quels sujets les apprenants s...	Actualité ; - ; - ; -
14. Avez-vous déjà été étonné par l...	Oui ; -
15. Et le contraire, d'avoir bien suiv...	Oui ; -
16. Quelle réflexion cela vous a-t-il ...	Il y a plusieurs manières de se concentrer mais ce sont des cas rar...
17. Faites-vous un lien fort ou faibl...	Non, un lien faible ; -
18. Justifiez:	La réflexion intellectuelle ne nécessite pas d'exhibition, on peut être ...
19. Mise en situation: "Aujourd'hui, ...	- ; - ; - ; -

1. Pour vous, un élève réservé, c'est: Pour vous, un élève réservé, c'est:

4 3

Cochez au minimum 1 cases.

1. Un élève qui garde des choses  
2. Un élève qui réduit au minimum  
3. Un élève qui est discret, qui a d  
4. Selon votre expérience de la cl

Saisie des réponses aux questionnaires enseignants selon le même outil

## ANNEXE B1.7 Tableau de bord Sphinx des résultats du questionnaire Enseignant

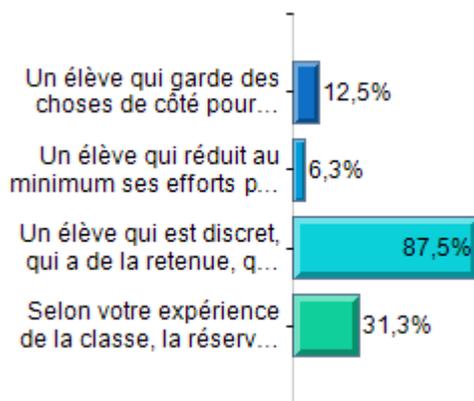
Les faire sortir de leur réserve ?

Echantillon total de 2013

Nombre d'observations : 16

### 1. Pour vous, un élève réservé, c'est:

Taux de réponse : 100,0%

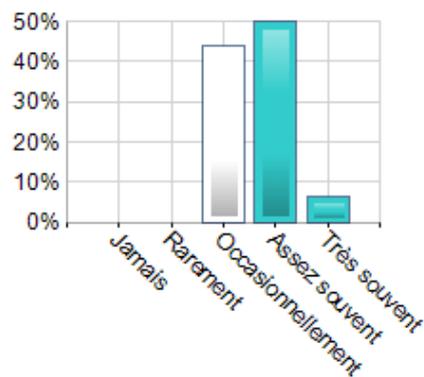


### 2. Vous faites vous un devoir de sortir l'élève de sa réserve?

Taux de réponse : 100,0%

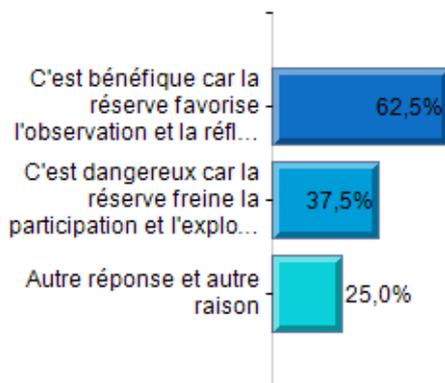
Moyenne = 3,63 Médiane = 4,00 Ecart-type = 0,62

Min = 3,00 Max = 5,00



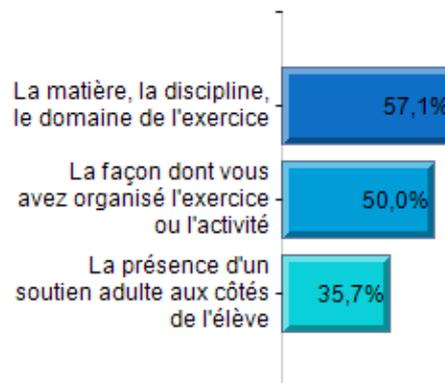
### 3. Dans leur apprentissage et leur développement personnel, pensez-vous que c'est positif (bénéfique) d'être réservé ou négatif (dangereux)? Pourquoi?

Taux de réponse : 100,0%



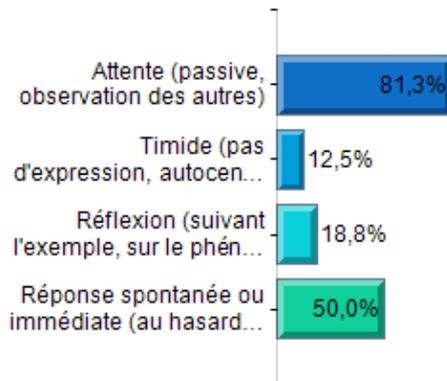
### 4. Qu'est-ce qui, souvent, vous montre l'élève plus fort, plus solide, plus motivé?

Taux de réponse : 87,5%



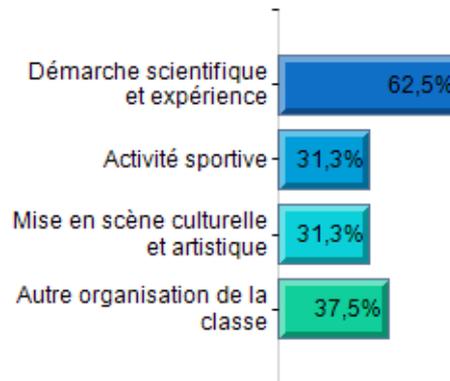
**5. Quelles attitudes sont les plus fréquentes chez les élèves face à un apprentissage classique exposé au tableau ou par photocopie?**

Taux de réponse : **100,0%**



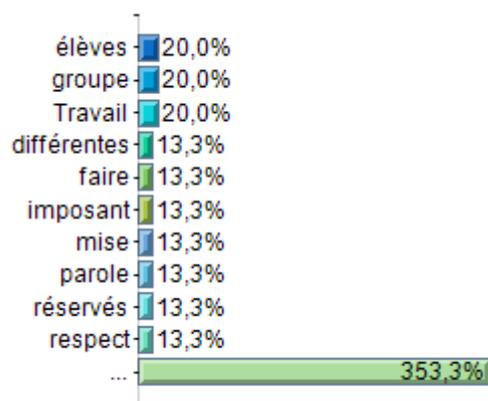
**6. Quelles méthodes ou démarches vous permet de susciter actions et réactions inhabituelles chez les élèves?**

Taux de réponse : **100,0%**



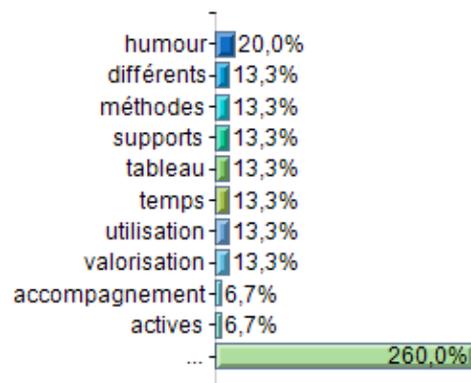
**7. Comment gérez-vous dans le plus grand nombre les différentes attitudes et personnalités en classe?**

Taux de réponse : **93,8%**



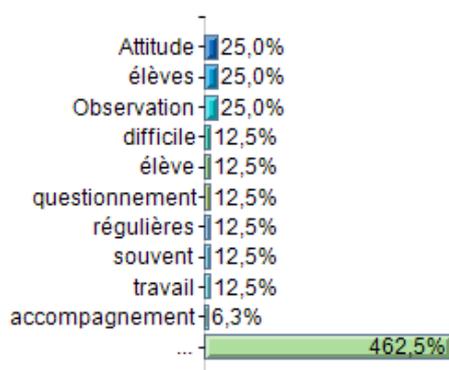
**8. Quels autres moyens vous permettent de sortir l'élève de son attitude habituelle?**

Taux de réponse : **93,8%**



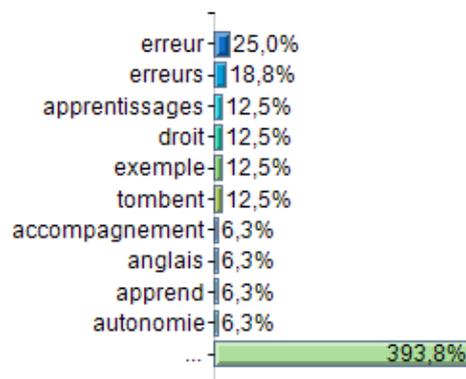
**9. Comment vous assurez-vous que tous les élèves sont concentrés sur l'apprentissage? A quoi vous fiez-vous pour en être certain?**

Taux de réponse : **100,0%**



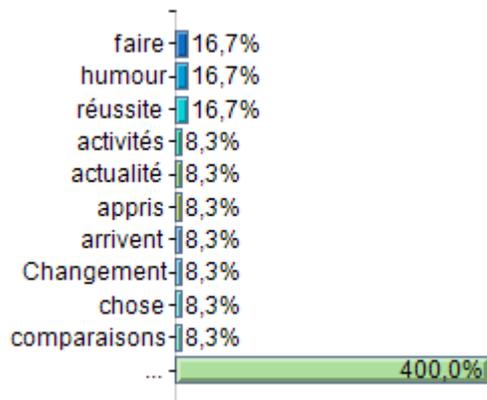
**10. Comment parvenez-vous à leur faire prendre des risques et leur donner goût à l'essai?**

Taux de réponse : **100,0%**



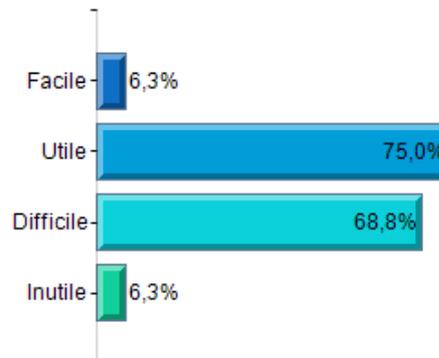
**11. Qu'est-ce qui surprend souvent le plus les élèves, les fait réagir?**

Taux de réponse : **75,0%**



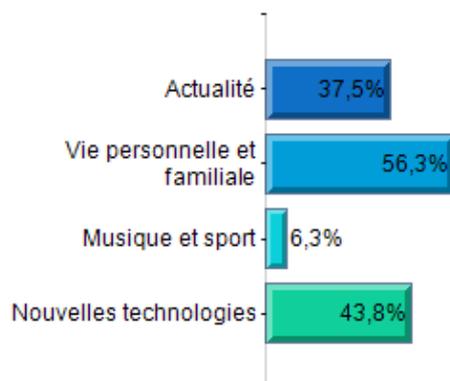
**12. Pour vous, est-il possible et pertinent d'enseigner le principe de repousser ses limites de réflexion et d'action, de s'affranchir de la conformité?**

Taux de réponse : **100,0%**



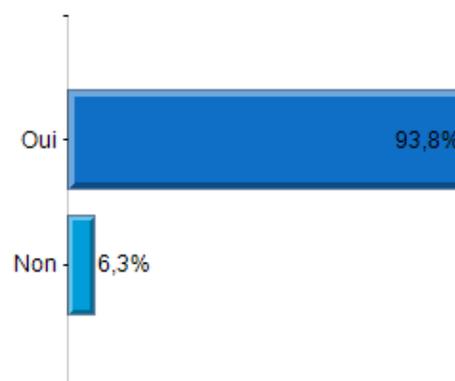
**13. A quels sujets les apprenants semblent-ils les plus sensibles et provoquent bon nombre d'expressions?**

Taux de réponse : **100,0%**



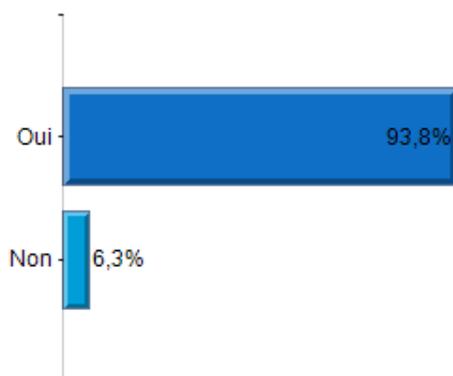
**14. Avez-vous déjà été étonné par le travail fourni par un élève qui vous donnait l'apparence de n'avoir pas suivi ni compris?**

Taux de réponse : **100,0%**



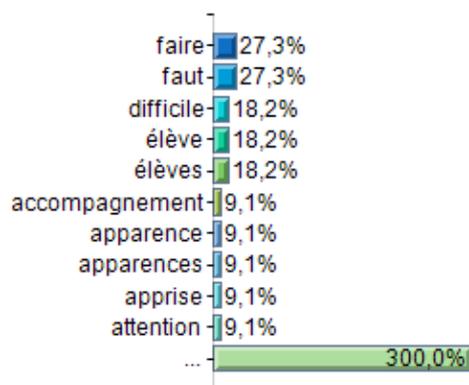
**15. Et le contraire, d'avoir bien suivi et bien compris?**

Taux de réponse : **100,0%**



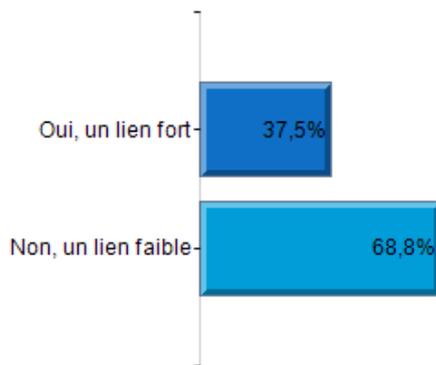
**16. Quelle réflexion cela vous a-t-il suscité?**

Taux de réponse : **68,8%**



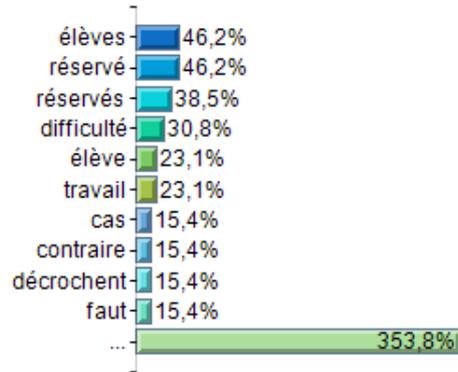
**17. Faites-vous un lien fort ou faible entre la réserve dans le travail et le comportement de l'élève et l'apparition d'élèves dits en difficulté ou décrocheurs?**

Taux de réponse : **100,0%**



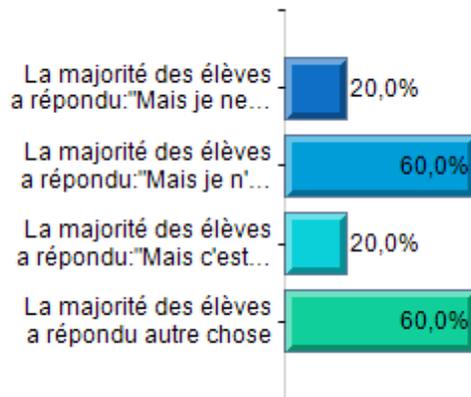
**18. Justifiez:**

Taux de réponse : **81,3%**



**19. Mise en situation: "Aujourd'hui, nous n'allons pas travailler mais ne faire que danser..."**

Taux de réponse : **31,3%**





## **B2 : Expérience en classe**



## ANNEXE B2.1 Fiche de séance de l'étude-débat sur le mot réserve en classe

(Outil/Technique 2 expérience)

Expérience d'étude-débat en classe sur le thème « sortir de sa réserve, le positif et le négatif ? » Un dispositif d'étude/débat est proposé à une classe de primaire puis à une classe de collège. Les points convergents et divergents des expressions élèves/enseignants permettront de corroborer les résultats obtenus par instructions au sosie et aideront à faire synthèse.

<b>Séance Etude/Débat sur une Expression française : SORTIR DE SA RESERVE</b>
<b>Temps 1</b> : 10 minutes de recherche par groupes
<b>THEORIE</b>
Chercher la définition de réserve
Chercher les définitions de « comportement », « habitude », « caractère », « talent » et « motivation »
Juxtaposer à la personne, à l'être humain, à l'individu, quel(s) sens ?
<b>PRATIQUE</b>
Mettre un point une expression théâtrale de l'expression en groupe entier, quelques uns ou seul d'abord posée sur le papier par dessin
<b>Temps 2</b> : 10 minutes de mise en commun au tableau :
<b>THEORIE</b>
Grille intitulée « Sortir de sa réserve » : Positif/Négatif
Remplissage par groupes

Sortir de sa réserve	
+	-
(Points positifs, arguments pour)	(Points négatifs, arguments contre)
-	-

<b>PRATIQUE</b>
Présentation des mises en scène.
<b>Temps 3</b> : 5 minutes de retour en groupes et élaboration d'une synthèse
<b>Temps 4</b> : 5 minutes de mise en commun des synthèses
Lecture et prise de note pour une seule synthèse finale.
<b>Temps 5</b> : Ouverture sur le rôle de l'enseignant et degré de prise en compte de la réserve
Ressenti, Avis, position personnelle

Fiche préparation de l'Etude-débat testée en classe (voir formulaire ci-dessous).

Sortir de sa réserve, sortir de ses gonds	
+	-
(Points positifs, arguments pour)	(Points négatifs, arguments contre)



Définitions :

RESERVE :

.....

COMPORTEMENT :

.....

HABITUDE :

.....

TALENT :

.....

CONFIANCE :

.....

MOTIVATION :

.....

GONDS :

.....



1) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



2) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?.....
- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?.....
- Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?.....

# ANNEXE B2.2 Fiches de séance de l'étude-débat en classe : productions d'élèves

## Scan des Productions d'élèves

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS  
Expérience Etude/Débat en classe

Questionnaire à l'apprenant

1) Définitions :

RESERVE : ce qu'on stocke nos émotions nos sentiments  
(ex: réserves émotionnelles)

COMPORTEMENT : l'attitude d'une personne

HABITUDE : quelque chose qu'on fait régulièrement

TALENT : c'est quelque chose particulière qu'on est bien  
à faire

CONFIANCE : avoir confiance en quelqu'un

MOTIVATION : avoir envie de réussir quelque chose

GONDS : se mettre en colère

1

*Etude-Débat I - Niveau Collège Mme B - Groupe 1*

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS  
Expérience Etude/Débat en classe

2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?
- d'aller avec les autres & faire des amies et de se garder.
- c'est de ne pas être trop nerveux de sa réserve car si on est trop nerveux on perd de sa confiance et de son travail.
- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?
- C'est car des fois il nous pose des questions

Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

2

*Suite Groupe 1 Collège*

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS  
Expérience Etude/Débat en classe

Questionnaire à l'apprenant

1) Définitions :

RESERVE : être confier sur soi même ne pas avoir de contact avec les autres

COMPORTEMENT : attitude adopter en présence d'autre personne

HABITUDE : activité quotidienne

TALENT : être doué pour quelque chose, donc

CONFIANCE : être sûr de quelqu'un ou de soi-même

MOTIVATION : être entraîné à faire quelque chose

GONDS : se mettre en colère ou mettre quelqu'un d'autre en colère

1

*4 filles et un garçon, Collège Groupe 2*

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS  
Expérience Etude/Débat en classe

2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?
- que quand on a une réserve on se rend compte qu'il y a beaucoup de cotés affirmatives mais aussi négative.
- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?
- oui pour participer, pour s'intégrer dans la classe

Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

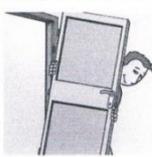
non et oui pour nous laisser réfléchir

2

*Suite Collège Groupe 2*

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS *les enfoirés*

Expérience Etude/Débat en classe *Collège Groupe 3-*



Questionnaire à l'apprenant Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : *garder quelques chose pour l'avenir*

COMPORTEMENT : *conduite*

HABITUDE : *quelque chose qu'on pratique souvent*

TALENT : *quelque chose qu'on sais bien faire*

CONFIANCE : *quelque chose qu'on peut confier*

MOTIVATION : *quelqu'un qui est partant pour quelque chose*

GONDS :

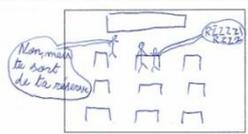
1

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe *Suite Collège Groupe 3-*



2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?  
*qu'il faut sortir de sa réserve abuser*
- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*Oui, pour parler avec les autres et vivre en communauté*
- Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*Non,*

2

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe *Collège Groupe 4-*



Questionnaire à l'apprenant Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : *STOCK de matériel ou d'autres choses*

COMPORTEMENT :

HABITUDE : *Se que l'on fait les mêmes jours*

TALENT : *C'est bien ce qu'on est fort*

CONFIANCE :

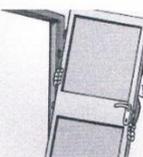
MOTIVATION :

GONDS :

1

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe *Tous Semserble Suite Collège Groupe 4-*



2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



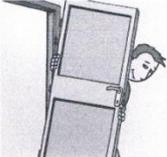
3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?  
*je retiens que d'abord ses rien de sortir de sa réserve et d'abord non*
- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*Oui car sinon on ne participe pas en classe*
- Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

2

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe *Les geeks* *Collège Groupe 5-*



Questionnaire à l'apprenant Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : *garder quelque chose pour soi*

COMPORTEMENT : *attitude habituelle*

HABITUDE : *ce que l'on fait souvent*

TALENT : *être doué(e) pour quelque chose*

CONFIANCE : *être sûr de soi*

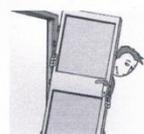
MOTIVATION : *le fait d'avoir envie de nouvelles fois quelque chose et avoir confiance en soi*

GONDS : *se mettre en colère*

1

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe *Suite Collège Groupe 5-*



2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?  
*Savoir de sa réserve peut pousser des choses il y a des avantages et inconvénients.*
- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*Oui quand il nous interroge par surprise on peut hésiter, surtout en géométrie et math de sa réserve*
- Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

2

*exemple 1<sup>er</sup> cours*

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe *Groupe 1 cr2*



Questionnaire à l'apprenant Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : *Garder quelque chose que personne ne le prend*

COMPORTEMENT : *Personne ne confie*

HABITUDE : *Des choses que l'on fait habituellement*

TALENT : *quelque chose qu'on aime à faire*

CONFIANCE : *se sentir sûr*

MOTIVATION : *quelque chose qu'on a envie de réaliser*

GONDS :

1

*de l'élève*

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe *Suite Groupe 1 cr2*



2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?  
*Il faut que l'élève se sente sûr, surtout pour les math de géométrie et de physique*
- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*Il nous fait des questions par surprise et on a peur de répondre mal*
- Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*Oui il nous fait parler de notre réserve*

2

Les rapides d'or

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe



Questionnaire à l'apprenant Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : garder ses idées

COMPORTEMENT : avoir des attitudes positives, gentilles

HABITUDE : pour les choses tout le temps  
en particulier pour garder tout les matins

TALENT : être et quelque qui est faire mieux de que de  
autres en classe que

CONFIANCE : être sûr de ses idées

MOTIVATION : quelqu'un qui veut faire vraiment les choses

GONDS : le côté en bois

1

Suite  
Groupe 2  
CR2

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe



2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?

On est à côté de sortir de notre réserve  
de travailler, et de travailler avec les autres

Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

Oui il nous fait souvent de notre réserve et  
mon cours il nous apprend tout au tableau car  
on a des difficultés

Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

J'aimerais, car il veut nous apprendre de nouvelles choses  
pour avoir un bon notes

2

Les rapides

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe



Questionnaire à l'apprenant Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : quelque chose que l'on met de nouvelles  
affaires

COMPORTEMENT : caractère de l'enfant

HABITUDE : ce que l'on fait tous les jours

TALENT : quelque chose d'épatant

CONFIANCE : être en confiance ou en soi  
quelqu'un

MOTIVATION : ce sentiment positif

GONDS : pièce en métal sur laquelle pivote  
le charnière d'une porte

1

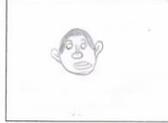
Les rapides

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe



2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?

lors d'une compétition c'est super  
d'être parler et se faire

Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

Oui parce qu'il veut tester notre  
niveau

Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

Oui car il veut savoir nos idées

2

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS *les logones*

Expérience Etude/Débat en classe *Groupe 4 CRTZ*



Questionnaire à l'apprenant Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : *garder des idées pour soi*

COMPORTEMENT : *Comportement c'est comme on se fait*

HABITUDE : *c'est quelle que chose que on fait à l'habitude*

TALENT : *Quelle que chose soi même*

CONFIANCE : *ça veut dire qu'on est sûr de ce qu'on fait*

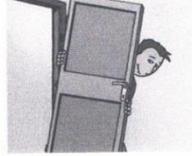
MOTIVATION : *être motivé*

GONDS : *Bien travailler sur la quelle dans une partie de sa fenêtre*

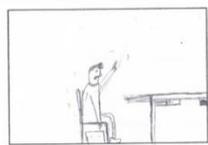
1

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS *les logones*

Expérience Etude/Débat en classe *Suite Groupe 4 CRTZ*



2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?  
*que tous monde on est réservés*

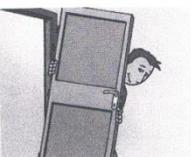
- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*non car il nous fait progresser dans notre travail*

- Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*non car il nous sortage*

2

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS *J.L*

Expérience Etude/Débat en classe *Groupe 5 CRTZ*



Questionnaire à l'apprenant Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : *quand tu me respire pas*

COMPORTEMENT : *Comment tu es (si tu es gentil, méchant, violent ou doux)*

HABITUDE : *ce que tu fais souvent*

TALENT : *chose un don*

CONFIANCE : *avoir des choses que tu me feras pas à l'improviste qui te confie à moi*

MOTIVATION : *avoir envie de faire quelque chose*

GONDS : *être hors de soi, se mettre en colère*

1

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS *J.L*

Expérience Etude/Débat en classe *Suite Groupe 5 CRTZ*



2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?  
*que c'est bien car on peut faire plus de choses et ça a de meilleurs résultats*  
*et que ce n'est pas bien car ça peut se faire plus*

- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*Oui pour nous motiver mieux et pour nous faire comprendre des choses*

- Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?  
*Non car sinon il ne peut pas nous motiver mieux*

2

Les V.i.p. Équilibrés

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe



Groupe 6  
C12

Questionnaire à l'apprenant

Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : Place de côté (timide)

COMPORTEMENT : Comment se tenir

HABITUDE : Le que fait nég. à l'école

TALENT : Le que qu'on voit bien faire

CONFIANCE : Peux avoir dit à quelqu'un

MOTIVATION : Avant l'examen

GONDS : Père mécontent sur la que elle tourne une partie de notre formation

1

Les V.i.p. Équilibrés

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe



Suite  
Groupe 6  
C12

2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?

C'est que dans la vie il faut savoir se exprimer et après on se permet d'être

- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

Oui car il nous pose des questions

- Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

Oui Parce que dans il ne nous interroge pas

2

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe



Les Kings des capucins

Groupe 7  
C12

Questionnaire à l'apprenant

Travail élèves en groupes

1) Définitions :

RESERVE : quelqu'un de timide à l'écart des gens

COMPORTEMENT : Car la conduite d'une personne

HABITUDE : quelque chose qu'on fait souvent

TALENT : quelque chose qu'on fait le mieux

CONFIANCE : qu'on a sur quelqu'un

MOTIVATION :

GONDS :

1

Etape 3 Enquête LA RESERVE DES APPRENANTS

Expérience Etude/Débat en classe



Les Kings des capucins

Suite  
Groupe 7  
C12

2) Dessin expression théâtrale « un élève qui sort de sa réserve, qui sort de ses gonds » :



3) Synthèse :

- Qu'est-ce que je retiens des idées du groupe et de celles de toute la classe ?

C'est bien de sortir de sa réserve mais des fois non

- Est-ce que le professeur nous fait souvent sortir de notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

Oui parce qu'il nous interroge souvent et nous dit de lui après par écrit ??

- Est-ce que le professeur nous laisse régulièrement dans notre réserve ? A votre avis, pourquoi ?

Non car il pense que si on se laisse en sa réserve on ne peut pas

2

## ANNEXE B2.3 Analyse manuelle des productions individuelles et collectives 1

### Classe de CM2 :

Les résultats obtenus de l'étude/débat par une classe de primaire CM2 Cycle 3 : Les vingt-huit élèves de la classe sont répartis dans des groupes de quatre et produisent un travail de mise en commun alliant oral et écrit, temps d'autonomie et temps de médiation/remédiation par le professeur.

Sortir de sa réserve, (sortir de ses gonds ?)	
+	-
(Points positifs, arguments pour)	(Points négatifs, arguments contre)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est bien, parce qu'on <u>parle</u> et on <u>joue</u></li> <li>...</li> <li>- On peut <u>assumer</u> les choses</li> <li>- On peut bien <u>participer</u> et avoir de bons résultats</li> <li>- On peut <u>se dire</u> des choses</li> <li>- On <u>fait ce qu'on veut</u></li> <li>- On peut <u>découvrir les autres</u></li> <li>- On peut <u>s'exprimer</u></li> <li>- On peut jouer avec <u>plaisir et s'amuser</u></li> <li>- On a toutes ses chances <u>d'augmenter ses résultats</u></li> <li>- On peut <u>écouter les autres</u></li> <li>- On pourra bien <u>gagner sa vie plus tard</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- On <i>travaille</i> mal et on est très <u>énervé</u></li> <li>- On <u>parle</u> en classe</li> <li>- On <i>ne comprend pas</i>, on <i>n'écoute pas</i> et on ne peut pas <u>aider les autres ni les écouter</u></li> <li>- Les gens ont <u>honte et sont timides</u> et beaucoup de <u>difficultés</u></li> <li>- On a <u>peur d'avoir faux</u></li> </ul>

Tableau n°x

Mots en *italique*, liés prioritairement au travail, aux apprentissages : « parle, participe, s'exprime, augmente ses résultats, gagne sa vie plus tard » pour le positif. « Travaille mal, parle, ne comprend pas, n'écoute pas, difficultés, peur d'avoir faux » pour le négatif.

Mots soulignés, liés prioritairement au développement personnel, au savoir-être et savoir-devenir : « parle, joue, assume, se dire, fait ce qu'on veut, découvrir les autres, s'exprime, plaisir, s'amuser, écouter les autres » pour le positif. « Enervé, parle, pas aider les autres ni les écouter, honte et timide, difficultés, peur » pour le négatif.

## ANNEXE B2.4 Analyse manuelle des productions individuelles et collectives 2

### Classe de 6<sup>ème</sup> :

Les vingt-cinq élèves de la classe sont répartis dans des groupes de cinq et produisent un travail de mise en commun alliant oral et écrit, temps d'autonomie et temps de médiation par le professeur.

Sortir de sa réserve / (sortir de ses gonds ?)	
+	-
(Points positifs, arguments pour)	(Points négatifs, arguments contre)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aller <u>vers les autres</u>, <u>ne pas rester seul</u> dans son coin</li> <li>- <u>S'exprimer</u>, ne pas garder sa tristesse, sa colère, exprimer ses <u>émotions</u></li> <li>- Avoir de <i>bonnes notes à l'oral</i></li> <li>- Montrer <i>ses capacités</i></li> <li>- <u>Oser</u></li> <li>- Ne pas rester <u>enfermé</u></li> <li>- Ne pas <u>se renfermer</u>, <u>ne pas tout garder</u> au fond de soi</li> <li>- Besoin de <u>se lâcher</u>, <u>d'exploser</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rester <u>seul permet de faire des choses</u> importantes, ne pas se laisser distraire, devoirs faits</li> <li>- Risque <u>d'être violent</u>, de dire ce qu'il ne faut pas à qui il ne faut pas</li> <li>- Provoquer des <u>ennuis, des conflits</u></li> <li>- Couper la parole à celui qui veut s'exprimer et ne <u>pas le respecter</u></li> <li>- Bien car <u>pas forcé de se livrer</u></li> <li>- Donc, <u>oblige à se livrer</u>, surtout quand on est différents des amis</li> <li>- Mauvais d'être trop franc, <u>accès de violence</u></li> <li>- Violent, <u>on fait mal</u> sans le vouloir (physique et verbal)</li> </ul>

Tableau n°x

Mots en *italique*, liés prioritairement au travail, aux apprentissages : « S'exprime, oser, se renfermer, ne pas tout garder » pour le positif. « Seul pour faire des choses » pour le négatif.

Mots soulignés, liés prioritairement au développement personnel, au savoir-être et savoir-devenir : « Vers les autres, pas seuls, s'exprime, émotions, oser, enfermé, ne pas se renfermer, ne pas tout garder, se lâcher, exploser » pour le positif. « Seul pour faire des choses, violent, ennuis, conflits, ne pas le respecter, oblige à se livrer, mal » pour le négatif.

## ANNEXE B2.5 Analyse manuelle croisée des productions individuelles et collectives CM2/6è

Synthèse des résultats : Les réponses des deux classes confrontées (+/-)

+	+	-	-
(Points positifs, arguments pour)	(Points positifs, arguments pour)	(Points négatifs, arguments contre)	(Points négatifs, arguments contre)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est bien, parce qu'on <u>parle</u> et on <u>joue</u></li> <li>- On peut <u>assumer</u> les choses</li> <li>- On peut bien <u>participer</u> et avoir de bons résultats</li> <li>- On peut <u>se dire</u> des choses</li> <li>- On <u>fait ce qu'on veut</u></li> <li>- On peut <u>découvrir les autres</u></li> <li>- On peut <u>s'exprimer</u></li> <li>- On peut jouer avec <u>plaisir</u> et <u>s'amuser</u></li> <li>- On a toutes ses chances <u>d'augmenter ses résultats</u></li> <li>- On peut <u>écouter les autres</u></li> <li>- On pourra bien <u>gagner sa vie</u> plus tard</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aller <u>vers les autres</u>, <u>ne pas rester seul</u> dans son coin</li> <li>- <u>S'exprimer</u>, ne pas garder sa tristesse, sa colère, exprimer ses <u>émotions</u></li> <li>- Avoir de <u>bonnes notes</u> à <u>l'oral</u></li> <li>- Montrer <u>ses capacités</u></li> <li>- <u>Oser</u></li> <li>- Ne pas rester <u>enfermé</u></li> <li>- Ne pas <u>se renfermer</u>, <u>ne pas tout garder</u> au fond de soi</li> <li>- Besoin de <u>se lâcher</u>, <u>d'exploser</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rester <u>seul permet de faire des choses</u> importantes, ne pas se laisser distraire, devoirs faits</li> <li>- Risque <u>d'être violent</u>, de dire ce qu'il ne faut pas à qui il ne faut pas</li> <li>- Provoquer des <u>ennuis</u>, <u>des conflits</u></li> <li>- Couper la parole à celui qui veut s'exprimer et ne <u>pas le respecter</u></li> <li>- Bien car <u>pas forcé de se livrer</u></li> <li>- Donc, <u>oblige à se livrer</u>, surtout quand on est différents des amis</li> <li>- Mauvais d'être trop franc, <u>accès de violence</u></li> <li>- Violent, <u>on fait mal</u> sans le vouloir (physique et verbal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- On <u>travaille</u> mal et on est très <u>énervé</u></li> <li>- On <u>parle</u> en classe</li> <li>- On <u>ne comprend pas</u>, on <u>n'écoute pas</u> et on ne peut pas <u>aider les autres ni les écouter</u></li> <li>- Les gens ont <u>honte</u> et <u>sont timides</u> et beaucoup de <u>difficultés</u></li> <li>- On a <u>peur d'avoir faux</u></li> </ul>



## **B3 : Retour vers le questionnaire Enseignant**



## ANNEXE B3.1 Questionnaire Enseignant d'approfondissement

Reprise du questionnaire enseignant 2017



Sphinx online manager Réservation

Chers Enseignants et Formateurs,

Le dispositif d'Enquête portant sur la Réserve, les Sources de Réserve de l'Apprenant démarré en 2013 a repris. Merci à tous ceux qui ont accompli l'étape 1 en remettant quelques bulletins scolaires (recensement d'un maximum de types d'appréciation scolaire) – pour tous ceux qui ne l'ont pas encore fait, il est encore temps de le faire !- Le présent petit questionnaire constitue l'étape 2 du dispositif, à vous de jouer !

**1. Donnez 3 mots qu'il est possible d'associer à « l'élève réservé » :**

**2. Donnez 3 mots qu'il est possible d'associer à « l'élève non-réservé » :**

**3. Citez 2 conséquences positives de la Réserve de l'Apprenant, du fait d'être un élève réservé :**

**4. Citez 2 conséquences négatives de la Réserve de l'Apprenant, du fait d'être un élève réservé :**

**5 Pour vous, le lien est à faire entre « élève réservé » et :**

- « Difficulté scolaire »  « Concentration »  « isolé, sans pas relations aux autres »  « sage, qui ne dérange la classe »

**6 Quand l'élève est-il le plus souvent réservé ?**

- Tout le temps  Régulièrement car au jugé  Seulement de temps en temps  car inhérent à sa personnalité  des circonstances du moment  car lié au contexte de classe

## B3.2 Saisie des réponses des Enseignants dans le logiciel IRAMUTEQ

\*\*\*\* \*EP1 113

Introverti

Effacé

Discret

Anxieux

Extraverti

Participatif

Opposition

Concentration

Réflexion

Gêne au niveau des activités scolaires

Gêne au niveau des relations sociales

Difficulté scolaire, concentration, isolé et sans relations aux autres, sage et qui ne dérange pas la classe, tout dépend de l'enfant, chaque situation est différente

Tout le temps car inhérent à sa personnalité, régulièrement car au jugé des circonstances du moment, seulement de temps en temps car lié au contexte de classe, tout dépend de l'enfant, chaque situation est différente

\*\*\*\* \*EP1 213

Discrétion

Concentration

Ecoute

Epanouissement

Participation

Vivacité

Aucun problème de comportement notifié

Apprend dans le calme

Se voit notifié « doit participer »

Ne déclare pas ses difficultés, sa souffrance

Sage et qui ne dérange pas la classe

Tout le temps car inhérent à sa personnalité

\*\*\*\* \*EP1 313

Discrétion

Retrait

Attention

Expansif

Irrespectueux

Bavard

Observation accrue

Concentration

Elève plus difficile à cerner

Négligé parfois par ses camarades

Concentration mais pas automatique, sage et qui ne dérange pas la classe

Tout le temps car inhérent à sa personnalité, seulement de temps en temps car lié au contexte de classe, cela dépend des cas, certains élèves sont réservés face aux adultes uniquement et d'autres en permanence

\*\*\*\* \*EP1 413

Timide

Pas sûr de lui

Volontaire

Bavard

Actif

Concentration

Calme

Manque de sociabilité dans le groupe classe

Manque de confiance

Isolé et sans relation aux autres

Régulièrement car au jugé des circonstances du moment

\*\*\*\* \*EP1 513

Timide

Introverti

Calme

Spontané

Actif

Volontaire

Ecoute des consignes et des autres  
Concentration  
Difficultés à participer à un échange collectif  
Concentration  
Seulement de temps en temps car lié au contexte de classe  
\*\*\*\* \*EP2\_113  
timide  
hésitant  
discrétion  
participation active  
bavardages  
expressif  
respect du calme de la classe  
modestie  
peu de participation  
ne demande pas d'aide  
sage, qui ne dérange pas la classe  
régulièrement car au jugé des circonstances du moment  
\*\*\*\* \*EP2\_213  
introverti  
timide  
surmonter  
extraverti  
parole  
aisance  
écoute  
attention  
souffrance  
honte  
concentration  
isolé, sans relations aux autres  
régulièrement car au jugé des circonstances du moment  
\*\*\*\* \*EP2\_313  
timide  
manque de confiance  
incompréhension  
confiant  
à l'aise  
sociable  
l'écoute  
la compréhension  
difficulté à travailler en groupe  
manque de proposition  
difficulté scolaire  
concentration  
isolé, sans relations aux autres  
sage, qui ne dérange pas la classe  
seulement de temps en temps car lié au contexte de classe  
\*\*\*\* \*EP2\_413  
solitaire  
peu expressif  
peu confiant  
enjoué  
participatif  
coopératif  
silencieux  
organisé  
manque de participation  
difficulté à évaluer certains points  
isolé, sans relations aux autres  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*EP2\_513  
discret  
timide  
introverti

expansif  
curieux  
provocant  
réfléchi  
attentif  
absent  
non concerné  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*EP2 613  
timide  
effacé  
spectateur  
actif  
envahissant  
impulsif  
silencieux  
réfléchi  
inactif  
oublié  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
régulièrement car au jugé des circonstances du moment  
\*\*\*\* \*EP2 713  
timidité  
observation  
incompréhension  
exubérance  
motivation  
entraîn  
temps de réflexion  
pas de confrontation avec les autres  
difficulté pour évaluer les apprentissages  
difficulté scolaire  
concentration  
isolé, sans relations aux autres  
régulièrement car au jugé des circonstances du moment  
\*\*\*\* \*EP2 813  
timide  
peur de l'échec  
passif  
confiant  
sociable  
interaction  
humilité  
observateur  
isolement social  
difficulté pour l'évaluer en contexte  
difficulté scolaire  
concentration  
isolé, sans relations aux autres  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL1 113  
en retrait  
peu participatif  
discret  
participatif  
volontaire  
engagé  
calme  
discrétion  
difficultés non détectées  
isolement  
isolé, sans relations aux autres

seulement de temps en temps car lié au contexte de classe

\*\*\*\* \*COLL1 213

discret

timide

en retrait

volontaire

extraverti

bavard

concentré

discipliné

peu motivé

rêveur

isolé, sans relations aux autres

tout le temps car inhérent à sa personnalité

\*\*\*\* \*COLL1 313

timide

apeuré

impressionnable

investi

expansif

volontaire

calme

attentif

ne participe pas

se renferme

isolé, sans relations aux autres

régulièrement car au jugé des circonstances du moment

\*\*\*\* \*COLL1 413

timide

en retrait

à motiver

actif

investi

confiant

élève plus concentré

élève calme

ne participe pas

paraît moins investi

concentration

isolé, sans relations aux autres

tout le temps car inhérent à sa personnalité

seulement de temps en temps car lié au contexte de classe

\*\*\*\* \*COLL1 513

timide

mutique

calme

expressif

volubile

actif

écoute d'autrui

prise de recul

mise à l'écart

moins intégré

isolé, sans relations aux autres

tout le temps car inhérent à sa personnalité

\*\*\*\* \*COLL1 613

discret

timide

sage

actif

bavard

bruyant

attentif

concentré

passif

introverti  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL1 713

introverti  
peu confiant  
calme  
extraverti  
sûr de lui  
bruyant  
l'attention  
la compréhension  
l'inattention  
les difficultés dans l'apprentissage  
concentration  
isolé, sans relations aux autres  
\*\*\*\* \*COLL1 813

timide  
introverti  
mal à l'aise  
à l'aise  
exhubérant  
actif  
attentif  
calme  
isolé  
rêveur  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL1 913

sage  
renfermé  
isolé  
extraverti  
confiant  
actif  
concentration  
attention  
isolement  
rêverie  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL1 1013

discrétion  
stimulation  
lacunes  
actif  
progrès  
monopoliser  
plus d'écoute des autres (élèves et professeurs?)  
n'apporte pas ses idées à la classe  
ne montre pas ses lacunes  
difficulté scolaire  
sage, qui ne dérange pas la classe  
régulièrement car au jugé des circonstances du moment  
\*\*\*\* \*COLL1 1113

discret  
participation  
assurance (aspect négatif)  
actif  
participation  
assurance (aspect positif)  
isolé, sans relations aux autres  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL1 1213

en retrait  
silencieux  
mal-être  
participation  
dispersion  
actif  
attentif  
concentré  
n'ose pas  
ne se corrige pas  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL1 1313  
timidité  
retenue  
isolé  
désinhibé  
confiant  
sociabilité  
plus de concentration  
plus de réflexion  
élève transparent  
manque de confiance  
concentration  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL1 1413  
attentif  
concentré  
passif  
participation  
action  
bavardages  
plus concentré  
plus attentif  
n'ose pas poser des questions  
moins investi en groupe  
concentration  
sage, qui ne dérange pas la classe  
régulièrement car au jugé des circonstances du moment  
\*\*\*\* \*COLL1 1513  
timide  
introverti  
attentif  
moteur  
démonstratif  
actif  
concentration  
analyse  
isolement  
ne pose pas de question  
seulement de temps en temps car lié au contexte de classe  
\*\*\*\* \*COLL2 113  
calme  
dynamique  
bavard  
attentif  
difficultés difficiles à identifier  
difficulté scolaire  
concentration  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
seulement de temps en temps car lié au contexte de classe  
\*\*\*\* \*COLL2 213  
retenue  
discrétion  
observation

expansif  
extraverti  
dynamique  
autonome  
observateur  
se coupe des autres  
ne sollicite pas le professeur  
concentration  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL2 313  
silencieux  
statique  
timide  
vivant  
impoli  
turbulent  
écoute  
attentif  
isolé  
oublié  
isolé, sans relations aux autres  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
régulièrement car au jugé des circonstances du moment  
\*\*\*\* \*COLL2 413  
discret  
timide  
attentif  
bavard  
participe plus  
populaire  
plus réfléchi?  
plus calme  
n'ose pas poser de question  
se fait oublier  
concentration  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL2 513  
timide  
silencieux  
parfois passif  
orateur  
débordant  
motivé  
très peu puni  
disponible pour l'écoute  
mal connu de ses professeurs  
mauvaise estime de soi  
progresse moins vite  
isolé, sans relations aux autres  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL2 613  
timide  
en dedans  
timoré  
extraverti  
participatif  
bavard  
écoute  
attention  
manque de participation  
inhibé  
concentration

isolé, sans relations aux autres  
seulement de temps en temps car lié au contexte de classe  
\*\*\*\* \*COLL2 713

timide  
silencieux  
transparent  
participation  
à l'aise  
calme  
attentif  
le professeur ne sait pas s'il a compris  
mise à l'écart  
sage, qui ne dérange pas la classe  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL2 813

introverti  
timide  
meneur  
actif  
participatif  
écoute  
attention  
peu ou pas d'oral  
isolé  
isolé, sans relations aux autres  
régulièrement car au jugé des circonstances du moment  
\*\*\*\* \*COLL2 913

discret  
calme  
effacé  
communiquant  
intégré  
participant  
écoute  
calme  
s'isole  
manque de communication  
isolé, sans relations aux autres  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL2 1013

ne participe pas  
discret  
timide  
plus d'autonomie  
plus à l'écoute  
hésite à poser des questions  
le prof n'est pas une aide  
isolé, sans relations aux autres  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL2 1113

discret  
réfléchi  
distrain?  
animé  
exubérant  
extraverti  
réfléchit avant de parler  
écoute  
trop peu d'oral  
seulement de temps en temps car lié au contexte de classe  
\*\*\*\* \*COLL2 1213

timide  
discret  
effacé  
participatif

actif  
bavard  
attentif  
jamais puni  
en retrait du groupe classe  
manque de participation  
isolé, sans relations aux autres  
c'est au cas par cas!  
\*\*\*\* \*COLL2 1313  
manque de confiance  
solitaire  
éteint  
épanoui  
sociable  
souriant  
plus à l'écoute  
réceptif  
apte à recevoir de l'aide  
pas perturbateur  
pas de participation  
difficultés de travail en groupe  
isolé, sans relations aux autres  
régulièrement car au jugé des circonstances du moment  
\*\*\*\* \*COLL2 1413  
différent  
discret  
exigeant  
accessible  
coopératif  
communication  
respectueux  
calme  
profil cognitif?  
participation?  
difficulté scolaire  
tout le temps car inhérent à sa personnalité  
\*\*\*\* \*COLL2 1513  
timide  
discret  
rêveur?  
extraverti  
animé  
moteur  
écoute  
observe  
oral restreint  
se fait oublier  
seulement de temps en temps car lié au contexte de classe

### B3.3 Nuages de mots des réponses au questionnaire Enseignant

Echantillon 2017



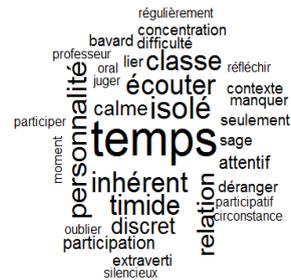
5 enseignants



10 enseignants



15 enseignants



43 enseignants



## **C. Deuxième partie d'enquête par entretiens**



## **C1 : Entretiens avec des Enseignants**



## ANNEXE C1.1 Tableau de synthèse des Enseignants rencontrés pour entretiens

E pour entretien

INT pour Interview ou entretien libre

IS pour Instruction au Sosie

PE pour Professeur des Ecoles

PCL pour Professeur de Collège

CH pour CHERCHEUR (l'intervieweur)

N°E	Type pro	Evo Code E	Nature E et Objectifs	Code final
E0	Maître PARE Elémentaire Janvier 2013	INTPE1	Pré-enquête 2013	Mme A Très expérimentée (Plus de 15 ans)
E1	Enseignant débutant (PFSE) Pré-élémentaire Janvier 2017	INTPE2	Entretien de compréhension (parcours personnel et de formation) : Interview (entretien dirigé)	Melle B Débutante (Moins de deux ans)
E2	Enseignant collègue (Expérimenté) Français Février 2017	INTPCL1	Premier entretien semi-dirigé (Première approche d'entretien de type instruction au sosie)	Mme C Très expérimentée
E3	Enseignant collègue LVE : Anglais Mai 2017	INTPCL2	Deuxième essai d'interview inspirée des règles de l'entretien de type instruction au sosie	Melle D Expérimentée (Entre 2 et 15 ans)
E4	Couple d'enseignants (Expérimentés) Pré-élémentaire Français Août 2017	INTPE3 INTPCL3	Troisième essai avec croisement des idées sans pertinence avérée (les interviewés, en couple, travaillent ensemble et échangent depuis toujours)	Mme E/ M. F (Très expérimentés)
E5	Enseignant en élémentaire CM2 (Cycle 3) Février 2018	INTPE4	Fichier audio corrompu  (Seuls quelques éléments en prise de notes sont exploitables)	Mme G (Très expérimentée)
E6	Enseignant en élémentaire CM2 (Cycle 3) Mars 2018	ISPE1	Premier essai de véritable IS	Mme H (Très expérimentée)
E7	Enseignant collègue Français Mai 2018	ISPCL1	Deuxième essai IS	M. I (Très expérimentée)
E8	Enseignant élémentaire brigade Juin 2018	ISPE2	Troisième essai	M. J (Très expérimenté)
E9	Enseignant supplémentaire Pré-élémentaire Juillet 2018	ISPE3	Quatrième essai	Mme K (Expérimentée)

## ANNEXE C1.2 Synthèse des caractéristiques essentielles des méthodes d'entretien, technique d'instruction au sosie et technique d'auto confrontation

Technique	Origine	Objet visé	Méthode/Outils (Image/Son)	Intelligibilité visée
Instruction au Sosie	1980's	Règles de conduites et stratégies individuelles des pros (Plan-Programme <sup>64</sup> ) ou activité de travail dans sa globalité et détails (« ficelles du métier »)	Le pro donne instructions à un remplaçant fictif et dans ce cadre, prise de conscience de propriétés effectives ou possibles de son activité	Reconstruction de significations sur l'activité du métier sous modalité planificatrice puis commentaires sur ses propres dires
Auto confrontation simple/croisée	Cadre clinique de l'activité selon approche d'Yves Clot <sup>65</sup> en 2001 et Daniel Faïta en 1997	Activité dans toute sa complexité/ « épaisseur (modalités de conception et de réalisation) comme co-analyse par collectifs	Filmer des séquences d'activité de travail et présenter images et organiser débat réflexif lors visionnement	Reconstruction de significations sur l'activité engendrant débat sur manières/conditions vers nouvelle expérience activité

<sup>64</sup> Oddone, Re & Briante et Invention de l'instruction au sosie en 1981 dans les Usines Fiat de Turin.

<sup>65</sup> Clot, Yves. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

## ANNEXE C1.3 Elaboration d'une grille d'entretien

Elaboration formelle d'un guide d'entretien

### Premiers entretiens

**Relance 1 :** Il y a bien des choses qui marchent mieux que d'autres pour faire avancer les élèves dans leur cheminement ? (Reprise question de l'interview Maître PARE de 2013)

**Relance 2 :** Mais outre les exigences liées à l'Institution, l'enseignant bénéficie d'une liberté importante, essentielle dans la mise en œuvre et le choix des méthodes, cela participe bien à la mise en valeur de votre rôle de « coach », participant de façon explicite ou implicite au développement du goût de l'effort ? Comment être sûr du résultat de vos démarches auprès des élèves, surtout ceux qui ne se dévoilent pas vraiment ?

**Relance 3 :** Ne ressentez-vous pas de difficultés au quotidien à trouver la juste mesure de vos sollicitations ? Ou au contraire, ne remarquez-vous pas que certaines approches changent positivement le regard des élèves ? Je pense à la démarche scientifique ou à la démarche sportive par exemple...

---

### Vers instructions au sosie

**Propos introductifs :** Politesse, règle du je/tu, situation : si demain, je devais te remplacer, prendre ta classe en ayant exactement la même apparence que toi, que devrais-je savoir pour que les élèves ne s'aperçoivent pas du changement, que je sache faire la classe à ta manière surtout dans la démarche de les sortir de leur réserve, réserve en tant que retrait, non engagement et réserves en tant que stocks de choses bien disponibles mais non utilisées. Prenons par exemple une tâche demandant un effort à l'oral puis une tâche demandant un effort à l'écrit...

**Relance 1 :** Mais comment je fais exactement ?

**Relance 2 :** Comment je m'y prends pour y parvenir ?

**Remarques pour le chercheur:** ne pas hésiter à couper la parole et éviter généralisation, garder ou développer l'opérationnalisation.

- 1) Si demain....
- 2) Bon mais comment je m'y prends pour faire ça ?
- 3) C'est-à-dire ? Je dois faire attention à qui ? A quoi ?

## ANNEXE C1.4 Document d'appui pour transcriptions

### Conventions de transcription (DELIC 2006)

---

- Transcription en orthographe (avec fidélité à l'orthographe du morphème, même s'il y a infraction à la norme. Ex : *les conseils nationaux*).
- Aucun signe de ponctuation avec sa valeur habituelle.
- Majuscules avec les noms propres et sur chacun des mots composants un titre.
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire ex : *euh, hum* (cf. inventaire).
- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'un acronyme (CROUS). Le sens de chaque sigle est précisé entre accolades.
- Vérifier dans un dictionnaire ou sur internet la graphie de certains toponymes, termes techniques...
- Les adjectifs et participes se rapportant au pronom *on* restent au singulier, ex : *on est parti en Afrique*.
- Les mots étrangers sont orthographiés s'ils sont identifiés. Ils sont signalés dans la transcription par {langue étrangère}.
- Les suites *on n'a pas, on n'avait pas, on n'aura pas* ou *on n'aurait pas* sont toujours transcrites de la sorte.

#### Les noms propres

En cas d'anonymisation, ils sont remplacés par : \*P\* = patronyme, \*T\* = toponyme, \*S\* = marque commerciale, nom de société, \*X\* = non identifié

S'il y a plusieurs \*P\* ou plusieurs \*T\*, chacun reçoit une numérotation (ex : \*P1\*, \*P2\*).

Les noms propres inconnus sont transcrits sous la forme XXX (ne pas inventer d'orthographe). Ils sont alors suivis de la transcription phonétique. ex : XXX {[mirpwa]}

#### Amorce, multi-transcription et alternances orthographiques

un mi-	amorce de mot
/d'accord, d'abord/	multi-écoute (hésitation entre plusieurs séquences)
/mais, 0/	hésitation quant à la présence ou non d'une séquence sonore
il(s) chante(nt) ses)	hésitation sur les graphies (indécidables dans le contexte), idem pour (ces,

#### Prononciation

Ne jamais tenir compte des variations possibles de prononciations [ja], [pi], [ptet], [pask], [ta]... et transcrire uniquement les formes longues ou complètes *il y a, puis, peut-être, parce que, tu as...*

Ne pas marquer l'élision (par l'apostrophe) si elle n'est pas faite : ex : *je crois que il est parti*

+	pause(s)
///	interruption assez longue du discours (à justifier entre accolades)
X	une syllabe incompréhensible

XXX suite de 2 à plusieurs syllabes inaudibles ou non orthographiables (dans ce dernier cas, la transcription phonétique est fournie entre crochets dans le corps du texte). Le nombre de X ne correspond pas au nombre de syllabes.

**Les chevauchements de paroles** sont notés entre chevrons (laisser un espace avant et après le chevron)

L1 pardon < toujours lié à l'ordinateur

L2 et euh sou- souvent > je veux pas dire

**Les réalisations morphologiques non standard** de règles d'accord seront validées par {sic}

tous {sic}les pochettes / j'aime bien les voir la mer en tempête et je l'ai pris {sic} mais sous des angles

Les prononciations remarquables justifiant une transcription phonétique (suites de mots problématiques) sont signalées dans le texte ainsi {[ ]} c'est-à-dire crochets à l'intérieur d'accolades : aéroport {[areopor]}

### **Les liaisons**

On notera une hyperliaison en mettant la consonne entre deux tirets : les quatre-z-amis / ce que Jean continue-t-à faire / il faudra-t-aller

On notera par le signe • (entre deux espaces) l'absence d'une liaison considérée comme grammaticale. Dans les exemples suivants, ce serait le cas pour des éléments qui se situent avant le nom : trois • amis / les autres • enfants

On ne note pas l'absence d'une liaison quand elle est facultative : amis infidèles

### **La notation des événements pertinents extra-linguistiques**

Les rires, les bruits, les gestes... sont signalés, si besoin, dans le texte entre accolades, ex. {bruit d'une porte qui claque}.

### **Les conventions typographiques**

Ne pas laisser d'espace entre l'amorce et le tiret (un héli- hélicoptère)

Laisser un espace avant et après • (trois • années)

Laisser un espace après la virgule (/était, a été/)

Les X qui marquent les syllabes inaudibles sont en majuscules.

Mention du locuteur dans la marge. Les locuteurs sont numérotés en fonction des tours des prises de parole L1, L2... En cas d'incertitude entre L1 et L2, on notera L1 ou L2.

### **Inventaire des onomatopées**

ah, eh bien, euh, oh, ouais, pff, tth, ahi, bé, beurk, eh ben, hum, O.K., ouf, psst, aïe, ben, eh, etc., mh, ouah, ouh, ts...

## ANNEXE C1.5 Verbatim d'entretiens avec les Enseignants

Environ 30 minutes par entretien (enregistrements audio par dictaphone)

Sur lignage en bleu pour la réservation en tant qu'objet (ce que c'est) et en vert la réservation en tant que sujet (ce que les acteurs font/en font)

### Transcription n°1

Selon enregistrement audio lors de l'entretien le 20/12/2016

#### **Entretien Maîtresse Maternelle débutante : Code B / Code CH pour le chercheur**

Ecole des Bouches-du-Rhône dans le sud de la France, zone semi-urbaine, public issu de milieux sociaux divers, Cycle 1 (TPS/PS)

CH-Alors, bonjour B. Merci de cette rencontre. Alors première question, qui va t'amener en fait à faire un petit retour dans ton passé en tant que formée, dans tout ton parcours scolaire, quelles ont été les périodes qui t'ont marquée, et comme on l'évoquait la semaine dernière ensemble en fait, au niveau des interactions en classe, quelles étaient les sollicitations venant de l'enseignant qui pour toi étaient les plus marquantes, les plus perturbantes, on va dire ?
B -Alors les périodes marquantes pour moi ça a été surtout le collège, l'adolescence et ben jusqu'à la terminale. C'étaient des périodes où vraiment je refusais de parler, je ne voulais pas intervenir en classe et de ce que je t'avais dit, de par le fait que j'étais très bonne élève, les profs me sollicitaient parce que j'étais dans... à l'époque on appelait ça ZEP. J'étais en ZEP donc il y avait beaucoup d'élèves en difficulté et pour eux c'était le rôle du bon élève d'aider les autres à avancer et de faire part de ses connaissances et de les aider toujours à aller plus loin.
CH-Et donc d'être le plus visible possible ?
B -Donc au contraire il fallait qu'on me voit, qu'on m'entende et tout, et moi j'y arrivais pas, c'était au-delà, je devenais toute rouge, je me renfermais sur moi-même, je regardais ma copie. Dès qu'un prof me regardait dans les yeux ça allait jusqu'à...enfin au contact visuel, j'étais trop timide, c'était pas possible de parler.
CH-D'accord. Et alors est-ce-que juste tu peux revenir sur la notion que tu as évoquée avec moi, la frustration, ça pouvait aller jusqu'à de la frustration.
B -Ben parce que j'avais l'impression du coup qu'on me poussait à faire les choses que je n'avais pas envie, donc ça devenait une frustration. A partir du moment où t'as pas envie de participer, de te faire entendre par les autres <i>etcetera</i> , c'est entre guillemets "contre nature", enfin contre-productif de te demander de parler alors que tu n'en as pas envie. Donc ça devenait pour moi une frustration. Parce que les... « Vas-y ».
CH-Et au final est-ce-que ça t'a quand même parfois servi qu'on te pousse parfois un peu à l'action au final ou bien non, ça t'a...
B -Non.
CH-Au contraire ça t'a enfermée dans des sentiments désagréables.
B -Ben il fallait vraiment que ce soit un sujet sur lequel je sois très très à l'aise pour qu'à la fin je me dise "bon ben tu l'as fait voilà, maintenant c'est passé on n'en parle plus".
CH-Il n'y a pas de risque.
B -Mais c'était quand même la plupart du temps... ça me...jusqu'à chez moi, quand je rentrais chez moi, je me disais "oh la la, mon dieu, la honte", tu vois des trucs comme ça.
CH-Ah oui d'accord. Même hors de l'école tu y repensais, ça te marquait jusqu'au retour de l'école.
B -C'était ... oui c'était vraiment ça, oh la la, la honte, qu'est-ce qu'ils vont penser de ce que j'ai dit, machin.
CH-D'accord.
B -J'étais très sur le jugement en fait.
CH-Du groupe classe alors, de tes camarades, ou aussi de l'enseignant ?
B -Non, plutôt du groupe classe.
CH-Plutôt des camarades.

B -Ben les enseignants non, parce qu'à l'adolescence avec le recul je te dirai non. Parce que l'enseignant, si j'avais des bonnes notes, s'il me sollicitait c'était au contraire parce qu'il voulait m'entendre et il savait que je pouvais apporter aux autres. Mais à l'époque, à l'adolescence, tu penses que tout le monde te trouve con, que t'es débile, que tes remarques ne sont pas pertinentes, et que ça peut venir le jugement aussi bien de l'enseignant que des autres.
CH- D'accord. Et est-ce-que tu penses que du coup ça datait même, parce que tu me parles de la période collège-lycée, mais est-ce-que déjà tu ressentais ces éléments là depuis le tout début de ta scolarité ?
B -Non, parce que quand t'es en primaire, t'as quand même une... comment dire. Les enfants ils se fichent de tout, enfin tu vois il y a pas de ... enfin tu vois quand on dit "l'innocence de l'enfance". C'est vraiment, c'est ça, c'est-à-dire ça t'est égal ce que les autres vont penser, ça t'est égal si t'es ridicule, ça t'est égal si tu fais des bêtises plus ou moins débiles, c'est pas...
CH- D'accord. Donc l'aspect jugement, pour toi à l'école primaire il y était beaucoup moins.
B -Non, c'était vraiment... J'étais pas ... J'arrive pas exactement à me souvenir. Mais j'étais pas parmi les petits parleurs en primaire.
CH- Ah d'accord. C'est venu après en fait.
B -C'est venu vraiment, je suis arrivée en sixième, changement d'établissement, enfin changement du coup tu passes dans le secondaire, c'est là que ça a fait vraiment une barrière, et puis entrée dans l'adolescence, après il y a ma vie personnelle aussi qui a été difficile, mes parents ont divorcé en sixième. Donc si tu veux j'ai grandi d'un coup et je me suis renfermée sur moi-même, je suis rentrée dans un truc qui était complètement... Ça m'a fait vraiment m'introvertir.
CH- D'accord. Deuxième question donc, sur la qualification un peu de cette attitude, de cette façon d'être, de ce profil un peu en retrait on va dire, ou en tout cas à éviter la dimension orale, si tu devais en donner qu'un mot, en fait, pour résumer tout ce que tu viens de dire. Tu dirais plutôt lié à de la timidité, de l'inhibition, de l'introversion, de la réserve, être réservée, ou bien simplement des difficultés qui seraient liées au groupe, ou un genre de malentendu, des difficultés liées à l'institution scolaire ?
B -Non, je pense que c'est plus de la réserve en fait.
CH-Donc plutôt le mot "réservée".
B -Ouais. Enfin j'aurais eu tendance... Là j'hésite entre timide, introvertie et réservée.
CH- D'accord. Ces trois-là te parlent plus ?
B -Ouais, ouais. Parce que c'est...
CH-Parmi les trois ? Parce que c'est vrai que timide, inhibée et introvertie c'est vraiment collé à une dimension de personnalité, que réservée on dirait que quelque part tu avais des choses de coté, que tu gardais que pour certains moments particuliers à utiliser finalement. Puisque le savoir tu l'avais, tu dis toi-même que tu étais bonne élève. Tu avais tout ce qu'il fallait pour passer à l'oral, pour répondre aux questions, mais t'en avais pas envie.
B -Mais c'était... là à l'époque c'était de la timidité malade un peu.
CH- D'accord. C'était vraiment lié à la personnalité.
B -Et puis du coup j'en venais à devenir introvertie en agissant comme ça. Tu vois c'était plutôt de cause à effet en fait.
CH- Ah voilà comme un cercle un peu.
B -A la base j'étais un peu réservée et puis c'est devenu de la timidité malade, puis c'est devenu...
CH- Un degré un peu plus, un peu plus, un peu plus, d'accord.
B -Voilà. Et après j'arrivais vraiment pas à parler jusqu'à la terminale hein, c'était... les exposés et tout c'était horrible pour moi. Et après ben du coup j'ai fait une licence d'anglais qui m'a un peu permis... Enfin qui m'a un peu forcée à participer.
CH-Eh oui, avec les langues. Et du coup est-ce-que tu y as pris goût à un moment donné à la dimension orale?
B -Non, je déteste.
CH- Ah, toujours pas.
B -Je déteste encore aujourd'hui parler à l'oral.
CH-Pour autant quand même tu es prête à le faire parce que c'est notre société quand même qui nous amène à communiquer.
B -Moi je suis, à la différence, j'aime pas qu'on me force la main, qu'on me dise voilà tu dois parler, tu dois faire un exposé machin, ça me saoule, ça m'énervé. Mais après si je dois le faire, je le fais correctement. C'est-à-dire que je vais pas faire partie de ces gens qui font "oui alors aujourd'hui on va étudier"...

CH- Qui subit en fait ...
B - Aujourd'hui tu me demandes quelque chose, c'est horrible pour moi, c'est une étape à passer, mais je vais le faire.
CH- D'accord, T'es peut-être du coup, enfin c'est aussi parce qu'on est devenu adultes, mais on va dire que t'es plus prête qu'à ton jeune âge de faire l'action.
B - Ouais mais je l'ai toujours fait quand même. C'est-à-dire qu'après, quand on me force parce que j'aime faire les choses bien. Donc même si...
CH- C'est ça qui prend le relais, c'est ton goût pour bien faire les choses qui prend le relais.
B - Voilà exactement, même si c'est quelque chose qu'à la base je n'apprécie pas forcément, ben vu que je veux pas faire mal, ben je me motive.
CH- Tu le fais, tu te concentres là-dessus, de bien faire, au lieu d'avoir cette peur de... ou cette non-envie de l'oral, tu vas te focaliser sur bien faire la chose.
B - Exactement.
CH- Alors du coup, troisième et dernière question sur cette première partie du passé, qu'est-ce qui permettait, et qu'est-ce qui peut-être aussi te permet encore aujourd'hui de sortir de cette appréhension en fait, d'éviter ce sentiment de frustration ? Puisque tu m'avais évoqué la semaine dernière certains sujets ou certaines... qui en fait te sortaient complètement, tu me parlais de réserve, de ta réserve.
B - Alors il y a ... oui évidemment ça va dépendre du sujet. Parce que s'il y a un sujet qui te passionne, qui t'intéresse fortement, tu vas te donner les moyens de participer, parce que t'as envie de mettre ta pierre à l'édifice et que t'as envie d'intervenir. Après y'a l'âge. C'est qu'à un moment donné, surtout avec le métier qu'on fait, toi comme moi, il faut se motiver et il faut aussi se dire "bon ben tu fais un métier de parole, il faut dire ce qui est, donc à un moment donné il faut se motiver à parler". Mais euh... je dis pas que c'est pas difficile par contre. Parce que tu vois, même quand monsieur F me sollicite je suis toujours la dernière à parler, toujours je restreins ma parole, un temps limité, on me demande trois minutes, moi je vais faire treize secondes, voilà, c'est toujours... c'est comme ça. Mais l'âge aide quand même. Parce que tu prends de la maturité, tu te dis "ben tout le monde est pareil", ben oui t'as le jugement mais faut grandir quoi...
CH - S'armer face au jugement en fait.
B - Et il faut surtout arrêter de se frustrer par rapport à ce que les autres pensent.
CH - Voilà d'accord.
B - Il faut évoluer. Tu te dis, ben ils pensent ce qu'ils veulent, toi t'es comme t'es, point barre, tu vas pas changer pour eux.
CH - D'accord.
B - Faut relativiser quoi.
CH - Et sur ces fameux sujets qui te sortent facilement de tes réserves, tu pourrais nous en citer quelques exemples qui en fait du coup t'as même pas besoin de réfléchir tu vas passer à l'action si on parle de ce sujet-là ?
B - Euh...
CH - Tu me parlais de cinéma il me semble la semaine dernière.
B - Ouais, non je t'avais parlé d'Harry Potter par exemple. Je suis une grande fan de Harry Potter. Non mais ça peut être des sujets de littérature que j'aime beaucoup, notamment j'aime beaucoup les dystopies.
CH - D'accord.
B - Donc tout ce qui est les mondes un peu dystopiques, au contraire d'utopie. Il y en a plein ... J'ai eu ma période quand j'étais... il y a quelques années genre avec les Hunger Games, machin.
CH - Ah oui d'accord.
B - Mais dans des auteurs plus connus, si tu me parles de « 1984 », « Le meilleur des mondes », je suis vraiment... J'adore ce genre d'auteur.
CH - Est-ce que ces exemples que tu nous donnes, à un moment donné tu les as trouvés, ou en tout cas t'as fait des liens au niveau de ce qu'on t'as enseigné à l'école ? Ou tu trouves que c'est pas assez présent ?
B - Je l'ai fait en première, oui.
CH - D'accord.
B - En première je l'ai fait un petit peu. Et d'ailleurs c'était pas un oral, mais j'avais eu une très bonne note à l'écrit, parce que c'était sur « La ferme des animaux », de George Orwell.
CH - D'accord.
B - Qui est une métaphore du coup de la seconde guerre mondiale et t'as aussi ce côté dystopique un peu, et on lisait en parallèle 1984.

CH -D'accord.
B -D'Orwell aussi. Donc ça dépend des sujets. Après, si on me botte sur l'anglais aussi, vu que j'ai fait une licence d'anglais, je suis partie en Erasmus, il est possible que j'intervienne.
CH-Voilà, d'accord.
B -Mais c'est euh... il y a quelques sujets !
CH-Est-ce-que tu aurais quelque chose à rajouter sur cette première partie, ton parcours scolaire, le passé, ton expérience donc de réserve et de... ?
B -Non, pas vraiment, mais je pense qu'on apprend avec l'âge en fait. Que l'âge ça fait vraiment... je pense qu'aujourd'hui j'ai encore beaucoup de part de timidité mais que j'en aurai moins l'année prochaine et que encore moins l'année d'après.
CH-Et est-ce-que tu es bien aidée par l'institution scolaire tu penses ? On est bien aidés ou pas assez par rapport à ça ?
B -Non, je pense que l'institution scolaire ne sait pas quoi faire.
CH -D'accord. Et personnellement tu parles de l'âge, c'est nous qu'on s'arme par rapport à des situations.
B -Oui c'est vraiment chacun qui va se faire ses armes, qui va grandir et acquérir de la maturité et c'est nous qui nous transformons avec l'âge.
CH -D'accord.
B -Après oui, t'as les épreuves de la vie forcément, ce que tu vis dans le cadre personnel, dans le cadre professionnel, ça peut être pleins de choses. Mais ...
CH-On est un peu seuls face à ça quoi. Si tu veux bien on va passer à la partie deux, c'est-à-dire maintenant tu laisses un peu, entre guillemets, ton passé de côté et tu vas reprendre ta casquette d'enseignante débutante, et donc en tant que professionnelle de l'éducation, cette expérience passée que tu viens de définir un petit peu, qu'on a défini ensemble, est-ce-que tu l'utilises comme un outil ou une ressource pour gérer donc ton activité en classe, ou actuellement pour l'instant ça ne te sert pas vraiment ?
B -Pas encore. Je pense que c'est quelque chose... Ben en fait le mémoire je pense va beaucoup m'aider à prendre en compte cet aspect-là, mais là à l'heure actuelle je viens de débarquer, j'ai pas eu le temps vraiment de me ...
CH -Voilà, t'as autre chose à traiter.
B -Ça fait partie de la différenciation pour moi. Ils nous le disent, la différenciation c'est pas la priorité la première année.
CH -Voilà.
B -C'est quelque chose sur lequel je veux me pencher parce que ça a été une période de ma vie, donc j'ai envie d'aider les gens qui vont être petits parleurs, qui vont... mais là à l'heure actuelle j'y ai pas encore réfléchi.
CH -Voilà d'accord ; c'est trop peut-être, ça va vraiment dans le détail et peut être du coup le mémoire tu le vois comment, comme vraiment un focus sur le sujet, qui va te permettre toi d'avancer sur la question, ou qu'aussi tu l'imagines comme pouvant servir à tout le groupe d'enseignants débutants ?
B -Ben les deux. Moi je pense que pour nous, toi comme moi, ça va nous aider à... ben justement, à mettre ça dans notre enseignement, on va peut-être trouver des bonnes solutions, des solutions à mettre en place. Et ça peut aussi aider les autres, parce que si on trouve des choses pertinentes ça peut les aider nous comme eux.
CH -Bien sûr, bien sûr.
B -Voilà.
CH -Et du coup quand même, tu parles que l'expérience est encore un peu trop récente, justement, pour vraiment aller dans les détails, mais bon, après ces deux mois de classe, là, qu'est-ce-qui t'a marquée aussi dans ces observations, ces constats de classe, ce que tu vis au jour le jour ? Est-ce-que t'as pu quand même remarquer un petit peu des profils sur lesquels tu dois faire attention ? Des petits parleurs, par exemple.
B -Ben j'en ai. Alors en plus en petite section c'est difficile de les catégoriser en fait vraiment, parce que déjà t'as selon l'éducation, à trois ans, ben t'en a qui vont beaucoup plus parler parce que dans leur famille ils les ont beaucoup sollicités pour déclencher ce truc de la parole, et t'en as d'autres au contraire, on les a préservés et tout, et eux, ils disent rien. Mais déjà on peut voir quand même... tu remarques que sans même... les gens qui n'arrivent pas à parler, en dehors de ça, tu vois ceux qui sont sur la réserve, qui ont une certaine... là j'emploierais plus timidité tu vois.
CH -D'accord.
B -J'en ai une, par exemple, j'ai une petite, elle c'est vraiment ... on a l'impression qu'elle ne comprend pas les mots. Mais je pense que c'est un problème d'élocution. Elle n'arrive pas à les transcrire, à bien parler.

CH-Et du coup tu parlais de cercle, peut-être elle s'en rend compte, mais ça la freine aussi non ?
B -Peut-être, je ne sais pas.
CH-Si elle s'en rend compte...
B -Je pense qu'elle est un peu... sa mère est un petit peu... après y'a l'éducation, mine de rien. Sa mère est un peu, a l'air un peu perchée tu vois, donc... Et à côté de ça j'ai, je dirais deux trois élèves qui sont très intelligents, ça se voit, quand ils font les activités ils les font super bien, mais c'est de la timidité. Je suis certaine qu'ils parlent, parce que vu comme ils font les activités... puis de temps en temps je les sollicite donc je leur dis "viens avec moi, tu vas expliquer à la classe", ils sont timides. Ils arrivent pas à s'exprimer devant le groupe classe. Ça c'est des petits parleurs, pour moi. Mais j'en ai quelques uns comme ça.
CH -Mais donc toi tu fais vraiment le lien avec cet aspect-là, tu utilises le mot "timidité" avec quand même la situation de classe, de groupe, quand même. Si l'élève tu l'avais un petit peu en face à face, tu penses qu'il serait différent ?
B -Oui.
CH -Voilà, tu fais vraiment le lien avec le groupe classe.
B -Après bon c'est peut-être pas bien ce que je fais parce que je pense que t'as différents profils de petits parleurs. Mais moi c'est ce que j'étais. Si je me mettais à parler avec l'enseignant tout seul, j'étais gênée mais je parlais.
CH -D'accord, voilà d'accord.
B -J'avais beaucoup moins de difficultés à parler. Alors que si tu me mettais devant le groupe classe, je...
CH -C'était différent, complètement.
B -Voilà. Je pense que ça a un rapport. Là je le vois, ces petits ils sont... c'est vraiment, c'est dans mes meilleurs élèves. J'en ai... Je le vois, tu leur donnes n'importe quelle activité ils te font ça en deux-deux, il n'y a aucun problème.
CH -Très vite et très bien.
B -Mais en revanche dès que je leur demande "tu vas chanter la comptine devant la classe, tu ..."
CH -Oula !
B -Non mais on le fait en regroupement tu vois, ils adorent les enfants !
CH -Oui Oui.
B -Mais le pire c'est que, alors qu'ils se portent volontaires, donc ils lèvent la main, puis ils arrivent...
CH -Au moment de le faire...
B -Et ils sont tétanisés tu vois. Ou je leur dis, "alors qui c'est qui vient expliquer la consigne et tout ?". Je dis "X élève tu viens" et tout.
CH -Oui oui.
B -Et ils me regardent, genre timide "ah mais non mais je peux pas le faire en fait, c'est trop intimidant". C'est ce que ça veut dire dans leurs yeux.
CH -C'est au moment où ils doivent passer à l'action, finalement ils se mettent une barrière.
B -Et ça je pense que c'est en maternelle, parce que ça au fur et à mesure tu le sais donc tu participes même plus, tu lèves même plus la main. En maternelle t'as tellement ce... t'as envie de...
CH -Un élan oui.
B -Voilà, t'as toujours l'élan de vouloir faire les choses, et puis finalement tu te rends compte un peu trop tard que y'a trop de réserve.
CH -Que bon finalement c'est compliqué.
B -Voilà, c'est exactement ça.
CH -Bon ben la troisième question du coup tu as pu y répondre hein, déjà, c'était sur les questions principales à poser par le mémoire et quelles étaient les avancées espérées. Qu'est-ce que tu penses que l'on va trouver par nos questionnements du coup ?
B -Ben j'aimerais vraiment des solutions entre guillemets, mais quelque chose ... vraiment cette question de ce dont on a parlé la semaine dernière de pouvoir aider les petits parleurs sans les frustrer. Donc de pouvoir les faire communiquer parce que le langage c'est super important, comme moi je suis en maternelle, c'est la compétence numéro une.
CH -Eh oui.

B -Donc c'est super important. Mais trouver des solutions pour les faire communiquer sur des choses qui leur plaisent sans les frustrer. C'est-à-dire qu'ils aient l'envie d'eux-mêmes de participer, et non pas que ce soit de la participation parce que la maîtresse a dit "vous devez participer".
CH-Et... ou bien une retenue parce qu'il y a la classe qui est là et qui les regarde.
B -Voilà exactement. Donc j'aimerais que vraiment on arrive à trouver des solutions pertinentes ou au moins qu'elles soient variées, ou une méthode d'enseignement, je sais pas, pour arriver à les faire participer sans frustration.
CH -D'accord. Et donc peut-être pour favoriser les apprentissages de l'année et le développement personnel, mais aussi à long terme du coup, tu penses que c'est quelque chose d'essentiel pour leur vie aussi ?
B -Ben oui. Le mieux c'est sûr que ça serait qu'ils soient complètement débridés et qu'après ils arrivent à... Bon mais ça c'est... à l'heure actuelle... enfin moi en considérant mes petites sections c'est prématuré de ...
CH -C'est trop, ben oui bien sur.
B -Toi déjà en CM2 ce serait un peu plus... pour le collègue, tu vois ça pourrait être...
CH -Être une préparation plus concrète.
B -Voilà exactement. Moi c'est trop jeune. Mais... donc ce serait bien, j'aimerais bien trouver des solutions en fait. Des réponses au moins à... Parce que mes profs n'ont pas forcément fait ce qu'il fallait, donc essayer vraiment d'être une bonne prof quoi, de mettre en place les différenciations, et que ce soit efficace.
CH -D'accord.
B -Efficace, mais aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Pas que dans un sens.
CH -Et alors on finira sur ce mot-là, qu'est-ce qui fait finalement d'être un bon prof ou un mauvais prof, est-ce que tu penses que tout est basé sur aussi la mesure de la sollicitation, c'est-à-dire pas trop pousser mais en même temps pousser à juste mesure ?
B -Je... oui euh, oui dans un sens oui, mais après bon ce qui fait un bon prof ou un mauvais prof ça dépend de la conception que t'as de l'enseignement.
CH -D'accord.
B -Tu peux pas... Chacun a sa propre idée. Toi tu me diras peut-être des choses et moi je te dirai "ah non je suis pas d'accord". Je trouve que...chacun sa propre idée de ce que peut être un bon prof.
CH -Exactement.
B -Et après ce que tu disais par rapport... c'était quoi ce que tu m'as dit par rapport aux...
CH -Aux sollicitations?
B -Oui voilà, aux sollicitations. Euh... sollicitations... il faut, c'est sûr en fait, le truc c'est de réussir à solliciter sans les brider quoi, sans que ce soit forcé.
CH -Voilà. Que ça devienne quelque part pas une violence mais quelque chose de trop contraignant.
B -C'est ça pas une attaque. Le... exactement, l'élève ne doit pas se sentir contraint. Contraint de répondre ou des choses comme ça.
CH -Merci beaucoup!
B -De rien!

## Transcription n°2

Selon enregistrement audio (durée : 30 minutes) lors de l'entretien le 23/01/2017

### **Entretien Professeur de français expérimenté : Code C /CH pour le chercheur**

Collège des Bouches-du-Rhône dans le sud de la France, zone semi-urbaine, public issu de milieux sociaux divers, Cycle 3 et Cycle 4

(Dans le dispositif Réservation depuis 2013)

Premier essai d'entretien semi-dirigé

CH- Alors, bonjour madame C. Merci de me recevoir, on va donc enregistrer ensemble et faire un petit travail d'instruction au sosie. En fait, imaginons que je sois votre sosie, j'ai absolument la même apparence que vous, et demain vous ne venez pas en cours mais c'est moi qui vais essayer de prendre votre place. Et forcément pour prendre la classe, faire la classe, il va falloir que vous me formiez expressément et me donniez un petit peu quelques tuyaux, quelques pistes qui vont faire que je vais pouvoir me sortir de là, sachant qu'on va focaliser sur le « prendre la classe » et le « prendre tous les profils d'élèves », même les élèves en retrait. On va se focaliser sur cette fameuse notion de "réserve". Et comment, en fait, vous faites à l'habitude, pour sortir les élèves de leur réserve. Vous leur apprenez ou vous les entraînez à ce qu'ils aillent vraiment chercher des ressources pour qu'ils sortent un petit peu du retrait qu'on observe souvent quand on est en situation d'apprentissage.

C - Très bien. Donc, pour tous les cours qui concernent le professeur face à la classe, quand on travaille en interaction, avant même d'aller chercher les élèves qui sont en retrait, ce qui est important, c'est de ne pas oublier les élèves qui participent beaucoup et veiller à ce que très régulièrement chacun ait la parole. Ensuite, pour les élèves qui sont un petit peu... qui ont plus de mal à prendre la parole, ne surtout pas aller les chercher à n'importe quel moment. Ne pas, sous prétexte que j'ai posé une question facile, aller interroger un élève qui est plus en difficulté ou qui a plus de mal à participer, mais essayer de les regarder. En général dans une classe, il y en a quatre ou cinq qui sont très timides, qui ont beaucoup de mal à parler. J'exclus de ça ceux qui sont dans le refus. Donc, ces quelques élèves, les surveiller. Et on voit dans leurs yeux de temps en temps qu'ils ont compris, ou qu'ils ont une réponse à apporter. Et à ce moment-là, effectivement, on peut aller les chercher, leur reformuler la question en donnant quelques informations supplémentaires, ne serait-ce que pour les conforter dans le fait qu'ils savent quoi dire, et essayer de valoriser ce qu'ils disent, quoi qu'ils disent. C'est le principe du "oui, mais", en essayant de corriger comme ça. Mais valoriser chacune de leurs prises de parole. Tout en n'oubliant pas, très régulièrement, d'interroger les élèves qui sont très moteurs, qui ont envie. Essayer d'intercaler, entre deux. Donc ça, c'est le professeur face à la classe sur un travail de texte par exemple. Sur un travail en grammaire, si on fait par exemple quelques exercices, et que la correction se passe au tableau, pour qu'ils puissent s'investir dans la correction, ce que je fais souvent, c'est que je vais les voir, un par un, et je fais une phrase avec eux. J'essaie de pas faire la même phrase avec chaque élève, je passe, puis on vérifie une phrase, on la fait ensemble, et éventuellement, comme ça au moment de la correction, ils vont lever la main sur la phrase pour laquelle ils sont sûrs puisque je l'ai validée et on l'a faite ensemble, et ils vont avoir la démarche d'aller au tableau. Même s'ils se remettent un petit peu en retrait sur les phrases qu'ils ne connaissent pas, ils sont investis dans le cours, ils écoutent, ils sont en confiance, ils ont réussi quelque chose, et ça me semble très important. Non pas de les faire participer pour qu'ils ouvrent la bouche, mais de les faire participer pour les mettre en confiance. Donc, quitte à fausser un petit peu en préparant leur future prise de parole, les aider à avancer. Maintenant, si nous travaillons, si la classe travaille en îlots, le plus facile à gérer, ce sont des îlots que le professeur constitue lui-même, et des îlots hétérogènes, avec l'élève moteur qui va pouvoir initier la discussion, lancer les débats ou désamorcer les problèmes avec deux élèves moyens éventuellement, et un élève plus en difficulté. Les deux élèves moyens, ma foi, on peut prendre à peu près n'importe lesquels. Ce qui est important pour que le groupe fonctionne, c'est qu'il y ait une bonne entente entre l'élève moteur et l'élève qui a besoin d'être motivé... puissent travailler ensemble, et les deux autres membres du groupe participeront aux échanges, mais il faut qu'il y ait une relation entre l'élève qui est en difficulté et l'élève qui devient élève-tuteur. Au moment du travail en îlot, j'interviens beaucoup moins. Je me mets en retrait. Je passe, je débloque les situations qui semblent bloquées, je réexplique au besoin, je réponds aux questions, mais je ne vais pas corriger directement. Et quand on est arrivé au bout de l'activité, je corrige une feuille dans le groupe, de préférence celle où il y a le plus d'erreurs, où il faut compléter, je corrige cette feuille là, et après je les laisse mettre en commun cette correction que j'ai donnée pour qu'ils puissent rediscuter éventuellement des difficultés, et je continue à tourner, tourner dans la classe, pour qu'on m'appelle, ou si j'entends une erreur la corriger. Mais donc, les élèves... pour en revenir aux élèves en retrait, surtout ne pas les brusquer. Jamais. Quel que soit le type d'activité, ne pas les brusquer. Valoriser toute prise de parole spontanée de leur part et amener à ce qu'ils participent un petit peu plus. Alors, c'est des fois... sur une heure de cours c'est très difficile d'arriver à penser à chacun. Donc parfois, sur un cours je vais me focaliser sur deux trois élèves et puis le cours d'après deux trois autres. Je passe quand même, je surveille ce qu'ils font, mais comme il faut les regarder pour saisir le bon moment, le moment où leur prise de parole va être valorisante et pertinente, on peut pas toujours tous les avoir à l'œil. Donc focaliser sur deux trois élèves et puis le cours d'après sur deux trois autres. Là où c'est très compliqué, ce sont pour les élèves qui sont en retrait parce qu'ils n'ont pas envie de travailler. Quand ils sont un peu dans le refus, dans le désintérêt total, je n'ai pas trouvé, encore, la solution, je ne sais pas si je la trouverai un jour. C'est... même faire l'exercice avec eux ne va pas forcément les aider à participer. Donc, c'est plus compliqué.

CH-Et est-ce-que pour autant, même par manque de solution, mais est-ce-que vous avez pu faire des liens, essayé de trouver une potentielle cause sur cette attitude un peu de refus ou de désintérêt ? Ou c'est dur à expliquer ?

C - C'est très très difficile à expliquer. Il y a des élèves qui sont parfois en difficulté en quatrième par exemple. Ce sont des élèves qui sont en difficulté scolaire depuis le CP, qui assimilent l'école à l'échec. Et les remettre en confiance une fois qu'ils ont treize, quatorze ans, c'est un petit peu tard. L'école pour eux est synonyme d'échec et ils attendent que ça passe. Ils sont assis sur leur chaise, ils ne sont pas forcément perturbateurs, mais ils attendent que ça passe. Quand il n'y a pas, en plus, un suivi à la maison suffisant, que les parents ont décroché, démissionné un peu par rapport au collège, mis à part vraiment être dans l'affectif avec eux, ya pas grand chose à faire. Ça fonctionne parfois, l'affectif. Il suffit qu'un élève... qu'un élève ait un bon contact avec l'enseignant, je pense notamment à une de mes élèves de quatrième, je ne sais pas ce que j'ai fait, mais elle m'aime bien. On s'entend bien, c'est vrai que je l'apprécie. On s'entend bien, alors en classe elle essaie de suivre, elle participe avec son vocabulaire à elle. Il faut éviter de se formaliser par exemple si Harpagon est qualifié de "crevard". Elle a pris la parole: "Harpagon est un crevard". D'une certaine manière, on reformule. Mais on ne se formalise pas. Quand c'est une élève qui en général ne s'intéresse à rien, et qui là prend la parole et dit quelque chose qui est certes mal dit mais pertinent, tant pis. Tant pis pour "crevard", on valorise et je reformule. Et donc ces élèves là qui... avec lesquels on marche plutôt à l'affectif, ça veut pas dire qu'il faut tout accepter. Au niveau du vocabulaire, pour cette élève là, j'ai une tolérance plus importante. Parce que je veux qu'elle participe, je veux qu'elle sorte du cours avec les... en ayant appris quelque chose. Mais par contre, en ce qui concerne le fait de bavarder, ou de mal se tenir, on peut rester intransigeant. Et, bien souvent, ils acceptent aisément les critiques à partir du moment où ils ont conscience qu'on n'est pas tout le temps dans la critique, qu'on peut les valoriser par moments. Donc, trouver le juste milieu. Cette élève-là, elle n'a pas une bonne moyenne, elle ne travaille pas à la maison, il lui arrive de dysfonctionner, mais elle a retenu qu'"Harpagon est un crevard". Et je trouve que c'est déjà ça!

CH - Et du coup même dans le courant de l'année il n'y a pas des petits projets ou des choses un petit peu qui sortent de l'ordinaire, qui vont faire que ces élèves dans le refus se montrent différents qu'à l'habitude ?

C - Alors, jusqu'à l'année dernière, c'est un projet qui a duré deux ans, il y avait au collège un projet qui concernait le décrochage des élèves en quatrième. Un projet dont je faisais partie. Nous avions donc ciblé dans toutes les classes de quatrième tous les élèves en décrochage. Les élèves absentéistes, les élèves dont la moyenne était absolument catastrophique, et on les sortait de cours deux heures par semaine autour d'un projet. Il y avait par groupe (on avait formé deux groupes) quatre enseignants. Deux sur la première heure et deux sur les heures suivantes. La première année le projet c'était de récolter de l'argent pour une association qui construisait des écoles en Afrique. Et on a donc essayé de mobiliser les élèves autour de ça, de faire appel à leurs connaissances, d'en profiter pour discuter, sur comment ça se passe dans les cours. Et on a construit ce projet. Ça s'est correctement passé, donc on est repartis sur un nouveau projet l'an dernier. Nous avons décidé de travailler sur la classe inversée. Donc on leur a demandé de mettre au point des petites vidéos destinées aux élèves de sixième, pour leur expliquer certains faits de cours. Ils ont choisi de travailler tout d'abord sur le basket, ils ont fait une petite vidéo sur le basket, les règles du basket. Puis avec ma collègue de maths nous les avons amenés vers une discipline, donc en français ils ont construit deux petites vidéos sur l'accord du participe passé, avec être puis avec avoir. Et en mathématiques je crois que c'était l'utilisation de l'équerre. On les a fait travailler, on a essayé de construire des choses, et le résultat en classe était infime, voire nul. Donc c'était un projet qui n'a pas été reconduit. On a essayé de les toucher, de les valoriser, de les amener à construire quelque chose de valorisant pour eux aux yeux du collège. On s'était dit, des petites vidéos, ça montre qu'ils sont capables, c'est eux qui expliquent, ils deviennent presque professeurs. Mais les avantages ne dépassaient pas le cadre du projet. Ils étaient adorables et volontaires avec nous, et revenaient à leurs vieilles habitudes, à leurs vieux démons dans les autres disciplines. Parce qu'en quatrième, malheureusement, pour beaucoup d'eux le décrochage est inscrit, c'est devenu un mode de fonctionnement. Et lutter contre ça, c'est quasiment Don Quichotte contre des moulins à vent.

CH - Et c'est des profils d'élèves qui pourtant dans d'autres disciplines pouvaient quand même montrer certaines capacités ou autres compétences, comme en sport, vous parliez du sport...?

C - Alors, c'était extrêmement variable, on a des élèves qui étaient absents énormément, et les premiers cours qui sautent dans ces cas là ce sont les cours d'EPS.

CH - D'accord. Et arts plastiques également, ou..?

C - C'est euh... l'art plastique effectivement ... On a deux trois élèves qu'on a raccrochés avec l'art plastique sur le projet du Congo, notamment une élève qui dessinait bien, on lui avait demandé de nous construire un logo. Mais c'est... Ils sont souvent en totale perte. Il y a vraiment un refus de l'école, l'école est synonyme de souffrance, et ya rien à y faire. On met quelque chose en place, on les valorise, on construit quelque chose autour d'eux, ils sont demandeurs, ils jouent le jeu dans le cadre du projet, mais ça s'arrête là.

CH - Et même vous alors, en tant que professeur de français, est-ce qu'ils ne vous auraient pas surpris lors d'une lecture, de choses qui à la maison leur aurait... même si apparemment il y a une sorte de malentendu avec l'école, est-ce-que par rapport à une œuvre, ou quelque chose qui les...

C - Si, ils ont toujours... il a toujours des moments où on s'aperçoit que ce sont des élèves qui sont capables.
CH - Qui ont des choses sous le coude ?
C - Qu'on a fait quelque chose, à un moment, qui a cassé leur mode de fonctionnement, leur rapport à l'école. Mais oui, on trouve toujours quelque chose de positif. Pas dans l'étude de la langue, parce qu'ils ont de telles lacunes qu'ils sont vraiment, là, en grande difficulté. Mais sur les thèmes abordés, sur les textes, les œuvres culturelles, les tableaux, une caricature, un film, ils ont des choses à dire qui sont tout à fait intéressantes. Parce que leur vécu est souvent différent de celui de leurs camarades, et ils ont un regard pertinent et intéressant.
CH - Et ça du coup, ils n'arrivent pas du tout, ils ne parviennent pas à le transposer, ou à le...
C - C'est nous qui ne parvenons pas à l'utiliser en cours assez souvent, à faire le lien. Nous sommes attachés en français comme dans les autres disciplines à un programme. Pour faire le programme il faut qu'ils aient vu ça, telle thématique, tel axe, et l'élève est un peu décroché de tout ça. Pour un bon élève ça ne pose aucun souci, le bon élève est dans le fonctionnement... dans un mode de fonctionnement qui fait qu'il fait ce qu'on lui demande.
CH - Il suit...
C - Il suit, il adopte le point de vue de l'enseignant. Mais ces élèves en décrochage, le programme n'est pas fait pour eux, ils sont minoritaires, en attendant que ça les oublie. C'est quelque chose qui ne me convient pas, qui ne me satisfait absolument pas, mais c'est une chose contre laquelle j'ai beaucoup de mal à lutter, parce que je suis attachée à mon programme, parce que dans la même classe j'ai de très bons élèves qu'il faut nourrir, des élèves plutôt moyens qu'il faut maintenir à flots, voire aider à progresser, ces élèves qui sont en difficulté mais qui sont demandeurs, qui demandent beaucoup d'attention. Et ceux qui ont décroché, je crains malheureusement que par moments, on ne les regarde gentiment couler, sans même essayer de leur jeter une bouée.
CH - Et les nouveautés qui ont été instaurées, telles que les EPI et autres, pour vous est-ce que ce sont des bribes ou des premières pistes de solutions, ou pas vraiment?
C - Alors, pour moi l'EPI n'est absolument pas une solution, parce que l'EPI fonctionne sur l'interdisciplinarité, sur le "travailler autrement", sur rompre les habitudes. Et autant les bons élèves se régaler, ils adorent ça, autant un élève en difficulté, casser ses schémas, lui demander de travailler dans l'interdisciplinarité, ce qui est loin d'être évident, c'est... pour moi ça n'est pas lui rendre service.
CH - D'accord.
C - Peut-être est-ce une mauvaise compréhension que j'ai eue des EPI, mais je vois que des élèves en difficulté...
CH - Pour vous ça complexifie encore plus la tâche que ça ne la facilite, en fait.
C - Tout à fait. Ce qui me simplifie la tâche ce sont les API, où je peux fonctionner différemment, où je peux faire des groupes de niveau, des îlots. Et m'attarder sur un îlot, construire des projets, les lancer sur des projets où ils seront valorisés. Mais l'EPI pour moi est une tâche complexe, et pour l'enseignant et pour l'élève.
CH - Très bien. Je regarde si on a un petit peu évoqué tout ce que... Du coup, au niveau de votre discipline, qui est le français, sur quoi vous vous appuyez, c'est un petit peu redondant ce que je vous demande, mais sur quoi quand même vous reposez avec confiance pour faire agir et réagir, mais encore une fois quand même toute la classe. Si on revient vraiment à l'ensemble de la classe, et non plus sans se focaliser sur les décrocheurs, mais ...
C - Qu'est-ce qui va amener la classe à parler, à s'investir dans le cours?
CH - Oui, à faire des efforts peut-être plus facilement.
C - Le recours à leur vécu.
CH - Ah, d'accord.
C - Avant de travailler sur un texte, on peut évoquer une notion, par exemple un texte sur la femme fatale dans la nouvelle du dix-neuvième siècle, un portrait de Clarimonde dans la Morte amoureuse, partir d'un film, d'une actrice particulièrement jolie, en leur demandant par exemple "qui a vu tel film?", je prends des films qui sont très connus, je ne me souviens plus de celui que j'avais utilisé... "Qui a vu ce film?". En général, une bonne partie des mains se lève. Quand telle actrice apparaît, qu'est-ce qui ressort, qu'est-ce qui frappe, elle est habillée comme ci, elle est habillée comme ça, etc. Je les fais parler un petit peu, ils ont plein de choses à dire dans ces cas-là, quand ça paraît très informel ils ont toujours des choses à raconter. Et au bout d'un moment, on arrête la conversation sur le film, je leur lis le texte et je leur demande: "alors, qu'est-ce qui dans le texte fonctionne un petit peu comme dans le film, qu'est-ce qui vous rappelle dans le fonctionnement de ce texte ce que vous venez de me dire?". Et là, ça reparle.
CH - Vous lancez comme ça, d'accord.
C - Essayer de partir de choses qui leur sont plus parlantes, qui appartiennent à leur univers.
CH - D'accord.
C - Mais ça n'est pas systématiquement possible. Les tableaux aussi, certains tableaux leur permettent de parler plus facilement. Mais bon, c'est plus limité. Et j'ai essayé cette année, j'ai fait un test, je leur ai fait lire un livre

en lecture cursive, c'est-à-dire pas un texte que nous avons travaillé en classe. Je leur ai fait lire "Acide Sulfurique" d'Amélie Nothomb. Qui est une œuvre qui est assez choquante, assez frappante, puisque c'est la télé réalité poussée à son extrême, puisque les perdants sont tués. Donc j'ai longtemps hésité. Il est fait mention de ce roman dans accompagnements du programme, dans les listes, donc je me suis dit c'est mon garde-fou, je ne risque pas si les parents me sautent dessus parce que je heurte la sensibilité de leur enfant, je sors les accompagnements. Et finalement, oui ça a heurté leur sensibilité mais au sens positif du terme. C'est-à-dire que je n'ai pas fait de contrôle de lecture, j'ai organisé un débat. Un débat où j'ai réparti les rôles pour que chacun défende son point de vue. J'ai fait bien attention de ce qu'ils devaient défendre, il y avait les organisateurs du jeu dans ce débat, des gens qui devaient défendre l'indéfendable, des avocats du diable. Donc j'ai bien soigneusement choisi les élèves, des élèves droits dans leurs chaussures, de bons élèves, bien carrés dans leur tête, qui ne risquaient pas de déborder. Ils ont été parfaits. Et donc je les ai fait parler là dessus, et ça a été un des cours où j'ai pris le plus de plaisir. C'était fatiguant, bruyant, parce qu'ils parlaient en même temps, mais je crois que je n'en ai pas un qui n'a pas levé la main.

CH - D'accord.

C - Donc, partir de leur propre univers, heurter leur sensibilité, les amener à s'exprimer sur des sujets un peu conflictuels, un peu...

CH - Et voire même, est-ce-que parfois vous avez été surprise, et certains que vous pensiez... enfin qui à l'habitude sont en difficulté ou en retrait, sont devenus justement, même si à un moment donné c'était très bref, mais des moteurs justement, de ce débat?

C - La parole a été parfaitement répartie, mais dans une de mes quatrièmes, j'ai eu la surprise de voir comme élève moteur un bon élève, c'est un bon élève, qui a de bons résultats, mais qui en général ne participe pas. Et ce bon élève, il a vraiment été un élément très important du débat, relançant le débat sur des sujets importants, il a été impressionnant. Mais c'est un élève qui a la capacité de s'exprimer, la capacité de participer, épanoui mais timide (???). Bon, là je pense que le fait que j'avais mis tout le monde en rond, le fait que tout le monde parle... Il n'a pas pu s'en empêcher. Ça a libéré sa parole et il a été remarquable. Ceci étant dit, le cours d'après, dans un contexte plus classique, il est redevenu mutique. Mais il s'est exprimé, j'ai la certitude qu'il est capable de participer, que quand il en éprouvera l'envie il n'y aura strictement aucun souci. Donc, me voilà rassurée quant à son sujet.

CH - D'accord. Une dernière question, là on a beaucoup parlé de comment faire sortir les élèves de leur réserve finalement, et est-ce-que pour finir vous pourrez parler du fait que vous avez dit que vous avez pu constater que justement ceux qui sont souvent en retrait, ils ont des capacités, sauf qu'ils décident de ne pas les montrer, ou ils sont dans le refus. Est-ce-que ces fameuses ressources qu'ils mettent de côté, qu'ils décident de ne pas montrer à l'enseignant, vous trouvez que vous arrivez, que ce soit parfois ou souvent, à lui apprendre, à lui enseigner comment aller chercher justement ces ressources ? Ou est-ce-que ça reste quand même, vu toutes les contraintes que vous avez évoquées, la journée de classe qui passe vite, la journée d'école qui passe vite, les contraintes liées au programme et autres qu'il faut absolument tendre et réaliser, est-ce-que c'est quand même très dur à faire ou est-ce-que ça fait partie de votre enseignement, de tenter un petit peu de leur faire prendre conscience que finalement, quelle que soit la discipline ou quel que soit le thème abordé ils savent toujours quelque chose? Ils ont des savoirs, mais qu'il faut apprendre à s'en servir, quelque part, à trouver la bonne connaissance ou la bonne capacité. Je ne sais pas si je suis très claire, dans ma dernière question...

C - J'ai perdu le début de la question un peu.

CH - Oui. Ben là en fait on en vient au "savoir utiliser ses réserves", de connaissances et d'énergie. Est-ce-que ça dans votre enseignement, pour vous, c'est une part importante, même si, avec toutes les contraintes du métier, à mon avis ça demande beaucoup de temps, mais est-ce-que ça vous parle, cette idée d'apprendre à l'élève à prendre conscience de ce qu'il sait, et finalement de lui dire, à un moment donné, toutes les infos que tu as en toi et que tu ne veux pas nous montrer, la plupart du temps tu ne nous les montres pas, à un moment donné toi il faudra que tu saches t'en servir un peu mieux, quelque part.

C - Alors non seulement je pense que ça fait partie de mon métier, mais c'est au centre. C'est parfois compliqué, au vu des profils d'élèves, de leur faire prendre conscience de ça, mais oui, c'est au centre du métier d'enseignant que de montrer, plutôt que d'apprendre des notions aux élèves, leur apprendre à construire leur savoir. Aller chercher leur savoir c'est primordial. C'est ce qui leur servira le plus dans leur vie future, dans leur vie professionnelle, dans leur vie personnelle. Le problème des élèves qui sont très très en retrait, c'est que... ce dont je parlais tout à l'heure, de ces interventions qu'ils peuvent avoir des fois qui sont très pertinentes, c'est qu'elles sont souvent très personnelles. C'est lié à l'enseignement du français, où à travers un texte, à travers une œuvre quelconque, on va aller toucher une corde sensible chez eux. C'est leur vécu, c'est quelque chose de personnel. Ils ont... c'est plus une connaissance de la vie qu'une connaissance du français. Et c'est vrai qu'ils ont des réflexions qui sont des fois extrêmement matures et pertinentes et intéressantes, mais tellement personnelles qu'on ne peut pas systématiquement aller faire appel à cette corde sensible. C'est délicat, on ne peut pas les mettre à nu tout le temps.

CH - Pour autant, vous êtes très vigilante à cette dimension là, parce que pour vous, vous vous dites c'est le cœur de votre métier, c'est ce qui vous intéresse.
C - L'idéal pour moi, l'enseignant idéal, c'est celui qui arrive à toucher tous les élèves, à les faire avancer, pas tous aller du même point au même point, mais avancer, et leur apprendre à être autonomes face à l'acquisition du savoir. Pas leur faire apprendre par cœur trente poèmes et quatre règles de grammaire sur le trimestre. Non, leur apprendre à construire, à être dans la méthodologie, construire son savoir, être acteur de son savoir.
CH - Et justement, du coup, souvent on dit que ce qui va un petit peu paralyser l'élève, de façon très concrète, ça va être un petit peu le stress du contrôle, ou de l'évaluation. Est-ce-que vous pourriez me parler un peu de cette dimension d'expérience-là, comment vous arrivez à les rassurer, à leur dire il faut faire face à la petite peur, au petit stress de l'évaluation ? Souvent, je ne sais pas si vous avez eu des cas d'élèves qui sortaient de la classe et qui vous disaient "ah ben cette question je savais mais j'ai pas répondu".
C - Alors, essayer de faire en sorte que le travail paye. Un contrôle préparé, un élève qui a préparé son contrôle, pour moi il doit avoir au dessus de la moyenne, obligatoirement. Quoi qu'il se passe. Qu'il se dise "ben si je travaille, je réussis".
CH - D'accord.
C - Que le travail soit valorisé. Alors pour ça je... déjà, je ne fais jamais de contrôle surprise, je les préviens.
CH - D'accord.
C - "Il y aura un contrôle". Je leur donne une semaine pour réviser. Il y aura un contrôle sur telle chose à tel moment. Je leur conseille de réviser quelques exercices qu'on a faits ensemble. Je reprends dans le contrôle à chaque fois une partie des exercices qu'on a faits. Je vais garder la même consigne, je vais prendre trois phrases de l'exercice et en mettre trois autres qu'ils ne connaissent pas. Mais j'essaie vraiment de faire en sorte que leur travail paye et que ça les mette en confiance. S'ils savent sur quoi ils vont être évalués, s'ils savent qu'une partie des exercices, ils vont les retrouver dans le contrôle, au moins... Je crois que ça s'appelle (???) c'est une méthode très carrée dont j'ai récupéré ce qui m'intéressait, abandonné ce qui me déplaisait, mais je l'ai mise à ma sauce. Et vraiment l'objectif pour gommer le stress des contrôles, c'est valoriser le travail. Qui travaille réussit. Ça ne marche pas toujours, mais c'est dans la majeure partie des cas l'élève qui joue le jeu qui se trouve valorisé, et qui va continuer à jouer le jeu. Et je trouve que c'est pas... certains de mes collègues disent que c'est les transformer en perroquets, répéter l'exercice, mais pour moi non. C'est acquérir son savoir. Le côté perroquet m'échappe.
CH - Merci beaucoup.

### Transcription n°3

Selon enregistrement audio (Durée : 30 minutes) lors de l'entretien le 12/06/2017

### **Essai d'instruction au sosie professeur d'anglais (LVE) expérimenté : Code D**

Collège des Bouches-du-Rhône dans le sud de la France, zone semi-urbaine, public issu de milieux sociaux divers, Cycle 3 et Cycle 4

CH - Eh bien bonjour Madame D.
D - Bonjour.
CH - Merci de me recevoir. Alors pour l'exercice qu'on va faire qui est un exercice d'instruction au sosie, je vais vous tutoyer ça sera plus simple.
D - Oui, il n'y a aucun souci.
CH - Et du coup vous aussi, n'hésitez pas, vous me tutoyez, on va utiliser le "je" et le "tu" pour que vraiment entre nous il y ait une formation un peu dans l'urgence, pour que demain je puisse de façon efficace prendre votre place dans votre classe, et vraiment pouvoir gérer toute votre classe, tous les profils d'élèves que vous avez dans votre classe, dont les élèves réservés. Attention, réservés au sens large, pas que les élèves timides, les élèves qui seraient en retrait. Et l'hypothèse justement, c'est que peut être un peu tous à un moment donné ils sont un peu dans le retrait. Donc vous au quotidien, certainement, vous devez un petit peu les mettre à l'engagement, les mettre à l'action. Comment je peux me sortir de cette affaire là pour demain ? Et on imagine que je prends votre place.

D - Alors selon moi, déjà les timides, une technique qui serait pas mal ce serait de ne pas les oublier, de ne pas les laisser au fond de la classe, mais essayer de les faire répéter, par exemple les faire répéter certains mots, certaines phrases. Alors en langue vivante, c'est utile. Donc s'ils n'arrivent pas eux mêmes à faire une phrase, pourquoi pas prononcer vous la phrase et la faire répéter, ou la faire prononcer à un élève et demander à l'autre de répéter. Euh, voilà pour les plus timides. Après euh, aller les chercher, en permanence, voilà, même s'ils ne sont pas volontaires, essayer de les forcer à parler, à prendre la parole.
CH-D'accord. Mais alors comment je peux faire si demain, dans un premier temps je vais un peu avoir du mal à vraiment bien les cerner, alors tout de suite tu me dis que j'y vais à fond, en permanence, je les sollicite tout de suite, ou est-ce qu'il faut que...
D - Pas tout de suite, il faut qu'ils soient à l'aise, donc en priorité faire parler les élèves moteurs, ceux qui sont volontaires, et puis après aller venir chercher les autres, ou alors par le biais de l'interaction certains élèves pourraient poser des questions aux élèves les plus faibles pour les forcer à répondre et voilà et du coup susciter une prise de parole de tous les élèves.
CH - Et donc, et comment on peut y arriver, à ça, comment je peux faire comme toi, et c'est-à-dire de ce que tu me dis, tu arrives à chaque séance, ou en tout cas à chaque séquence, euh, à tous les solliciter et donc à les faire passer à l'action. Comment tu fais pour y arriver et comment je peux y arriver moi demain, à ce qu'à la sortie de la classe ils se soient quand même tous prêtés au jeu ?
D -Alors il y a la motivation, moi je mets en place une notation de la parole orale qui compte aussi dans la moyenne, donc ça c'est aussi une motivation puisque les élèves ont envie d'avoir une bonne moyenne à l'oral aussi, donc pour pas qu'ils soient pénalisés par une mauvaise note, mettre une petite pression en parlant de la note de participation orale qui compte dans la moyenne coefficient 2 ou 3, à toi de voir combien tu veux la faire compter, donc très important la pression, avec la note de participation orale qui compte en contrôle continu, donc c'est un moyen qui peut permettre aux élèves les plus faibles de participer obligatoirement.
CH - D'accord. Et au niveau de la classe du coup, bon alors tu m'as parlé de l'évaluation, de bien appuyer sur des petites notes ou des choses qui vont rentrer dans leur moyenne, pour rajouter à la motivation, mais maintenant et si on parlait des choses qui peuvent les retenir par rapport au groupe ? Est-ce-que par exemple s'ils ne s'entendent pas entre eux, et du coup s'il y en a certains qui se disent "ouais ben la note je la laisse de côté parce que moi je ne veux pas qu'on se moque de moi ou je ne veux pas que ceci ou que cela" ?
D -Alors c'est vrai qu'il y en a plein qui ont un petit peu peur de participer par rapport aux moqueries des autres, ça c'est un phénomène très répandu, ils ont peur du jugement, de mal prononcer, de mal faire, de faire la faute, du jugement du professeur, alors moi je les encourage en leur disant qu'ils sont là pour se tromper, que se tromper c'est pas grave du tout, il vaut mieux se tromper maintenant, c'est l'endroit exprès la classe, plutôt qu'après à l'évaluation, en contrôle, à l'écrit <i>etcetera</i> ... Et j'insiste aussi sur le fait que participer ça leur permet de progresser, améliorer leur apprentissage, surtout en langues vivantes, si on ne prononce pas ben on sait pas, une langue c'est pas écrit, donc il faut la parler pour bien acquérir la prononciation, l'intonation <i>etcetera</i> . Et donc en général je les prépare, je leur explique que participer maintenant c'est se préparer à la tâche finale qui sera très souvent orale. Jouer un dialogue devant la classe, préparer une petite vidéo en selfie, donc ça il faut s'y préparer, et j'insiste auprès des élèves qu'en classe c'est déjà un entraînement donc la situation est très importante.
CH - D'accord. Est-ce-que du coup à ce jour malgré toutes tes anticipations, il reste parfois en milieu d'année ou en fin d'année, voire même demain quand je vais te remplacer, quelques élèves quand même encore qui résistent à ce que tu les engages dans l'action ? Et du coup... est-ce-que tu y es parvenue, à ce que vraiment tous participent de la même manière et est-ce-que aussi c'est dû à la discipline de l'anglais ?
D -Alors en général la plupart des élèves jouent le jeu, ils le font. Euh...alors après ce qui peut les freiner c'est leur niveau, parce que certains qui manquent de confiance en eux-mêmes et qui s'estiment faibles et nuls entre guillemets du coup ils veulent pas le faire. C'est pas par manque de volonté, c'est plutôt par manque de confiance en eux et donc ils abandonnent. Mais en général vu qu'il y a une pression par rapport à la note ils jouent tous le jeu, voilà.
CH - Et est-ce-que tu prévois autre chose, est-ce-que demain je peux faire comme toi et prévoir d'autres moyens finalement comme par exemple des petites permissions de passer à l'écrit ou je ne sais pas...
D -Alors on peut adapter les exigences, par exemple demander aux élèves les plus faibles ou réservés de ... avoir des critères moins élevés, par exemple pour des élèves qui ont des facilités ben je sais pas, demander si c'est à l'oral, demander cinq questions et cinq réponses mais pour les plus faibles, timides, fragiles ben que trois donc diminuer le nombre. Ou alors moi ce que je demande des fois aussi c'est dans le cadre d'une évaluation finale, ceux qui sont moins timides peuvent passer devant la classe et ceux qui sont très timides vont par exemple jouer une vidéo qu'ils font chez eux à l'extérieur du collège comme ça personne ne les voit et puis on regarde la vidéo tous ensemble. Du coup ça leur permet d'avoir une évaluation orale comme les autres, mais ils n'ont pas été vus par les élèves en live, donc ce qui leur permet de jouer discrètement, et voilà, de dépasser leur timidité.
CH - D'accord. Euh du coup donc si je résume un petit peu demain quand j'arrive dans ta classe, je lance la

séance avec un petit peu les élèves moteurs, je fais répéter par rapport aux objectifs de la séance, voire même des reprises de la séance d'avant?
D -Oui voilà, un support, une image.
CH - Et du coup est-ce-que je dois... Comment tu t'y prends pour vérifier que tous ont bien réactivé de la séance précédente et qu'ils sont au point pour continuer en fait?
D - Alors je commence toujours par une évaluation orale de début d'heure, pour voir qu'est-ce qu'ils ont retenu de la séance précédente. Donc en général il y a des volontaires et s'il n'y a pas de volontaires je désigne un ou deux élèves pour restituer la leçon précédente.
CH - Des élèves moteurs ou...?
D - Pas forcément, voilà je vérifie les acquis et je mets une note donc ça peut être deux élèves, voilà. Et on enchaîne avec toujours le même thème mais sur un document différent, donc ça peut être un document écrit, oral, une image, et du coup là pendant cette phase d'anticipation je veux que tous les élèves au maximum participent. Moi l'objectif que j'ai à chaque heure c'est qu'un maximum d'élèves ait parlé et pas toujours les mêmes. Donc je fais circuler la parole au maximum et le but c'est pas que les meilleurs, je sais très bien qu'ils vont arriver à s'exprimer, qu'ils vont arriver à faire des phrases, c'est d'aller chercher justement les plus fragiles, les plus faibles, ceux qui osent jamais parler. Et je leur demande à chaque fois comme objectif dès le début de l'année d'essayer de participer au moins de se donner l'objectif à chaque heure d'avoir parlé au moins une fois. Voilà.
CH - Et ça comme ça demain je peux le faire, essayer de dire "on fait comme d'habitude, il faut que tout le monde ait au moins parlé une fois", c'est quelque chose qui se fait à chaque séance alors ça ?
D - Voilà. Après on peut aussi mettre en place des travaux de groupe. Il y a certains professeurs, je sais que ça se fait depuis peu, qui mettent en place des îlots en classe, donc le travail en îlots c'est des petits groupes de table par 5, par 4 ou par 6 et c'est vrai que ça peut être euh... ça peut mettre un genre de compétition, voilà je fais partie de tel groupe et il faut que cette table ait le plus de points, que tout le monde ait parlé donc pour récolter une note il faut que tous les élèves de la table aient parlé absolument donc même le plus faible, donc ça c'est vrai que c'est une autre façon d'enseigner qui peut aussi motiver les élèves et forcer même les plus faibles à parler, puisque la note va dépendre de tous les élèves, puisqu'il faut que tout le monde ait parlé au moins une fois. Donc cette pratique, je pense que je vais essayer de la mettre en place dès la rentrée de septembre justement puisque l'inspecteur l'a suggéré, donc pourquoi pas essayer de faire cette technique aussi.
CH - D'accord. Donc là on a beaucoup parlé des élèves réservés par rapport à disons l'effort de passer à l'action, de ne pas rester que dans les intentions, justement dans ta discipline qui est une langue et donc très basée sur l'oral, a priori tu maîtrises bien cela, est-ce-que en terme de gestion de classe il y a quand même un peu un risque à toujours vérifier et garder le contrôle, parce qu'on dit souvent que ce sont les tâches écrites qui sont les tâches plus robustes. On dit souvent qu'à l'oral on peut perdre vite la classe. Qu'est-ce-que tu pourrais me conseiller pour demain, si je dois donc te remplacer, pour que l'oral finalement ne m'échappe pas, que la classe ne m'échappe pas dû à cette activité intensément orale ?
D -Alors il faut pas quitter les élèves une seconde quand on est en classe, si on perd le fil et qu'on fait autre chose une minute, qu'on les laisse, c'est vrai que l'ambiance de classe va vite partir dans tous les sens. Donc en fait il faut toujours mettre les élèves en action et leur donner une tâche à faire.
CH - D'accord.
D - Donc toujours leur demander de faire quelque chose, d'observer quelque chose, d'écouter quelque chose, mais si on les laisse passifs c'est pas bon. Au maximum c'est pour ça qu'il faut que la parole circule, il faut pas laisser un seul élève parler pendant cinq dix minutes, non, il vaut mieux interroger plusieurs élèves différents et que chacun complète une phrases par exemple lors des phases de trace écrite à la fin du cours on met dans le cahier la trace écrite, essayer de la faire restituer par un maximum d'élèves et en particulier les faibles et les timides, les réservés justement puisqu'ils auront écouté, s'ils ont été en retrait pendant le reste du cours, ils auront écouté, observé et à la fin du cours ils doivent être capables de restituer tout ce qu'ils ont entendu. Donc c'est à ce moment là quand même qu'il faut les tirer et voir ce qu'ils ont retenu en fin d'heure.
CH - Du coup est-ce-que là on est pas, est-ce-que tu n'es pas en train de faire une transition pour une autre dimension de la réserve, puisqu'on a parlé de la réserve-retrait, tu me dis beaucoup que c'est les élèves timides, est-ce qu'il n'y a pas aussi cette dimension que les élèves ont des réserves de savoir mais qu'ils n'ont pas forcément envie de montrer, qu'ils ne savent pas trop bien exploiter, et est-ce-que du coup c'est de ton rôle et du coup du mien demain puisque je vais te remplacer, d'essayer de leur apprendre comment, au mieux, exploiter leur réserve de savoir et d'énergie? Qu'est-ce-que tu aurais à me dire là-dessus ?
D -Alors ça c'est un cas que j'ai énormément, c'est-à-dire qu'on a des élèves qui sont excellents à l'écrit, 17/20, 18/20 <i>etcetera</i> et qui ne parlent quasiment jamais à l'oral, donc il y a un décalage entre la note et les appréciations qu'on va mettre au bulletin et finalement ce qui rend à l'oral. Donc ça c'est un petit peu dommage, on insiste et on leur dit tout le temps que c'est très important et aussi en parlant des évaluations, par exemple du

brevet où il y a maintenant de l'oral, plus tard au bac, donc il y a beaucoup d'épreuves à l'oral et on leur explique donc que tout ça, ça les prépare donc aux futures évaluations, aux examens qui sont à l'oral. Et donc c'est une façon de devenir à l'aise justement, de prendre confiance en eux en s'entraînant en classe. Mais on a vraiment ce cas là où les élèves sont très forts à l'écrit et à l'oral on les entend jamais. Et donc là c'est très important et je leur explique et on leur dit même en conseil de classe et dans les appréciations, c'est très bien, félicitations, mais participez à l'oral, dépassez vous, affirmez vous.
CH - Et est-ce-que pour toi du coup, comment tu pourrais me conseiller pour le faire au mieux cette petite préparation, cet entraînement à se risquer, à se décider, d'y aller, de se lancer, de s'affirmer ? Comment on peut s'y prendre à ça, au quotidien ? Parce que là du coup c'est presque un rôle de coach quoi, de préparateur !
D -C'est ça. Ben les encourager au maximum, il n'y a pas de secret, les encourager, leur dire que c'est très important, leur donner confiance en eux, leur dire qu'ils sont capables, que s'ils ont des capacités écrites ben ils peuvent à l'oral, c'est logique, pourquoi tu arriverais à écrire ce paragraphe et pourquoi tu n'arriverais pas à le dire ?
CH - Ce sont les mêmes savoirs !?
D - C'est exactement les mêmes connaissances, les mêmes compétences, donc voilà. Et ça leur permettra de travailler à leur prononciation. On leur explique aussi que l'anglais c'est une langue parlée donc ils vont l'utiliser concrètement dans la rue, quand ils seront amenés dans une situation authentique, ça sera parlé, ça sera pas écrit. Quand ils vont rencontrer un étranger, quand ils vont voyager, c'est à l'oral qu'ils vont s'adresser à la personne ou qu'on va s'adresser à eux. Donc ça sera pas sur un message papier, donc ça ils le comprennent, Ils voient que c'est important, d'ailleurs à ce sujet j'organise aussi tous les ans des voyages scolaires et donc là ils voient réellement l'objectif de l'oral en anglais.
CH - Justement sur ces événements de type un peu projet d'établissement, est-ce-que tu as déjà été du coup surprise de certaines apparences, des élèves dont tu ne te serais jamais doutée qu'ils se lancent dans l'action et ils se sont révélés lors de ces événements ?
D -Absolument, alors là, au dernier voyage qu'on a fait il y a quelques mois, j'ai un élève au retour qui m'a dit, mais madame c'est fou parce que là bas ça venait tout seul, en classe j'y arrive pas je réfléchis très longtemps avant de faire mes phrases et en fait là bas ça venait tout seul je réfléchissais pas et les mots ils venaient comme ça. Donc voilà, comme quoi mis en situation concrète eh ben ils y arrivent. Il n'y a plus de réflexion, plus de où est-ce-que je mets le sujet, le verbe <i>et cetera</i> .
CH - Et le groupe, l'appréhension aussi du groupe, du regard, parce que là c'est le regard de l'autre qui parle avec lui, ils sont en situation de communication, et il n'y a pas eu cette peur.
D - Il n'y a pas eu cette peur et ils n'avaient plus le choix, ils étaient en immersion dans des familles anglaises, il n'y a pas le choix, donc il faut communiquer avec les gens, leur demander la nourriture, parler de la journée, où sont les douches <i>et caetera</i> . Donc tout ça c'est venu, ils avaient plus le choix. Donc c'est un aspect contraignant qui montre bien que les élèves il faut pas les laisser dans une pseudo zone de confort même si ça apporte beaucoup de les... Il faut les solliciter, un petit peu les brusquer et ça leur fera que du bien je pense.
CH - Est-ce-que D, tu aurais quelque chose à rajouter sur tout ce dont on a parlé?
D - Ben pas du tout, j'ai apprécié notre échange, c'était très intéressant.
CH - Est-ce-que tu penses que je suis prête pour te remplacer demain?
D - Alors, je pense que je t'ai donné pas mal de pistes.
CH - Parce que si tu veux me refaire une petite synthèse pour la séance de demain je suis preneuse!
D - Je pense que tu as déjà pas mal de pistes et que tu as compris qu'il ne fallait pas négliger les élèves les plus fragiles et t'appuyer uniquement sur les forts, parce que c'est vrai que c'est une facilité de s'appuyer sur les forts, il y a besoin d'aller chercher les faibles, sinon notre rôle, enfin il n'est pas dans la facilité. Il faut aller chercher le défi, et le défi c'est les élèves les plus en retrait.
CH - D'accord. Merci beaucoup!
D - De rien.

#### Transcription n°4

Selon enregistrement audio (Durée : 30 minutes) lors de l'entretien le 12/06/2017

## Essai d'instruction au sosie couple d'enseignants : maîtresse en maternelle expérimentée (Code E) et professeur de français expérimenté (Code F)

Ecole maternelle et Collège des Bouches-du-Rhône dans le sud de la France, zone semi-urbaine, public issu de milieux sociaux divers, Cycle 1 et Cycles 3 et 4

CH - Alors je prends des notes en même temps parce que des fois j'ai quelques mots clés qui me viennent et ça me permet aussi de vous relancer, plus ou moins au bon moment. Parce que c'est pareil pour moi, c'est pas parfait hein! Et le but c'est justement de pas chercher à dire des choses qui seraient des bonnes réponses ou des éléments qui apporteraient, modélisant, non non c'est vraiment vous, de votre expérience. Pour vous anonymiser je vais prendre la première lettre de vos prénoms, donc D et puis R. Donc merci D et R de me recevoir. On va procéder cet après-midi à une... à un entretien de type instruction au sosie. Donc en fait on va essayer de simuler, de s'imaginer qu'on est en pleine année scolaire, demain y'a classe. Sauf que ce n'est pas vous qui allez aller en classe, ça sera moi. Donc, on va dire que le matin je suis votre sosie, à vous. Donc j'ai votre apparence, exactement, les élèves ne se rendront pas compte de la différence, je suis votre sosie. La seule chose c'est que j'ai pas votre expérience. Donc là cet après-midi vous allez devoir un peu me briefer, me former, me donner des éléments de la classe, du "faire la classe", qui va me permettre demain, ben de m'en sortir, et de faire que les élèves ils feront vraiment pas la différence aussi dans vos manières de faire, dans la manière de faire la classe. Et pareillement du coup l'après-midi, hop je changerai d'apparence, j'aurai votre apparence à vous et du coup c'est moi qui prendrai votre classe, et pareillement il va falloir que vous me donniez des éléments en me disant "ben moi je fais comme ceci ou je fais comme cela pour parvenir à" et sachant qu'on va se focaliser sur un aspect quand même de la classe assez particulier puisque moi je travaille sur la réserve de l'apprenant, donc les élèves réservés au sens large. Il faut vraiment imaginer que tous les élèves de la classe à un moment donné de cette situation d'apprentissage qui existe dans la classe, tous les élèves à un moment donné peuvent se montrer réservés, c'est-à-dire en retrait, se retenir. Donc on va focaliser non pas sur, on va pas faire "le faire la classe", "vous allez m'apprendre à faire la classe", mais en précisant, en pointant un peu du doigt sur quand je vais prendre votre classe, à votre manière à vous, comment est-ce-que je m'y prends avec ces élèves un peu en retrait, sachant que ça peut être à un moment donné ou à un autre un peu tous quoi. Donc les lancer, les pousser à l'effort, voire même donc les encourager à se montrer un peu plus qu'à l'habitude. Voilà cette idée là de les sortir de leur réserve, voire même aussi la deuxième dimension, on y viendra peut-être après, comment aussi les préparer, leur apprendre à prendre conscience de tout leur savoir et de se dire ben quand vous vous sentez prêts faudra y aller, faudra vous montrer sur cette question, ou sur cet exercice. J'sais pas si déjà je vous donne pas trop d'éléments mais c'était pour un peu vous donner les bases donc de l'exercice. Eh ben on va commencer par vous, D. Alors, comment je m'y prends, demain, pour prendre votre classe, faire la classe, et parvenir comme vous à ce que les élèves...

E - Tirer le meilleur de chacun.

CH - Voilà, et dans la retenue, qu'il y en ait un peu moins, on va dire, et aussi dans ce savoir-faire de: "tu te sens nul dans cette discipline? Oui mais tu sais quand même des choses". Alors comment vous les préparez, et caetera, dans ces deux dimensions là.

E - Donc, euh... Moi je travaille en maternelle, donc déjà il faut prendre ça en compte, parce que même s'il y a des enfants qui parfois ne peuvent pas être justement agités, euh, ou qui prennent facilement la parole, on s'aperçoit que dans certains domaines, ils vont être donc justement en position de retrait, et hésitants et en manque de confiance en eux. J'en avais un d'ailleurs cette année, typiquement ça. Donc euh, il faut en général pour ces enfants-là qui à certains moments manquent de confiance en eux et restent observateurs, il faut déjà essayer de les prendre en petits groupes, pas en dualité, parce que parfois au contraire la relation en duel avec l'adulte peut bloquer encore plus. Mais essayer de... en groupe restreint, par le biais d'un copain qui lui va être plus à l'aise, de l'amener à faire, bon en maternelle on fait beaucoup, on manipule beaucoup avant de passer à la conceptualisation. Donc c'est ça, essayer de prendre l'élève par souvent le biais d'autres copains mais en groupe restreint, quelque chose qui va le mettre en confiance en fait, et petit à petit essayer de leur faire gravir comme ça les marches pour qu'il se sentent surs et qu'ils osent faire et s'exprimer. Alors dans le faire, c'est quand même plus facile en maternelle que le dire, puisqu'on met beaucoup l'accent justement sur le langage en maternelle. Les enfants qui sont réservés dans la parole c'est quelque chose qui est très difficile en fait. Ce déblocage là est beaucoup plus...

CH - ...Délicat à mener.

E - Oui. Et d'ailleurs il y a des enfants, on sent qu'ils emmagasinent ceci dit, mais qui parlent peu. Bon alors en groupe classe pas du tout, et là aussi il faut passer par le groupe restreint, par le biais de jeux pour arriver au

langage, mais c'est ce qui est le plus difficile.
CH - Pour vous c'est l'un des efforts les plus difficiles à faire, c'est la parole?
E - Ah ouais, la parole.
CH - D'accord.
E - Et faire travailler justement sur l'expression correcte aussi bien au niveau du lexique que de la syntaxe, parce que là aussi il y a des grosses lacunes, c'est quelque chose qui est très difficile, c'est vraiment un travail au quotidien en maternelle particulièrement.
CH - D'accord. Donc la première chose qu'il s'agirait pour moi de faire demain, si je prends votre classe, pour focaliser sur cet effort, sur les efforts à faire, ça serait peut-être de prévoir tout de suite des groupes restreints.
E - Voilà. Des ateliers, c'est comme ça qu'il faut travailler. Quand on veut...
CH - Pour l'exercice vous pouvez me tutoyer hein, me dire "tu fais ceci, tu fais cela"
E - Bon, d'accord. Oui bon par exemple en groupe de langage on fait des séquences de langage si vous faites, si demain tu fais une séance de langage, euh... je peux te prêter un jeu qui est très simple sur le ... où on va construire des portraits, donc il y a un meneur de jeu qui va détailler une carte avec un portrait et à tour de rôle le meneur de jeu va changer donc il va falloir détailler de façon à ce que les autres avec des cartes construisent un portrait typique que le meneur de jeu aura décrit. Donc on commence par interroger un enfant qui est à l'aise, pour petit à petit justement arriver à des enfants qui par mimétisme vont arriver à s'exprimer, donc je voudrais un enfant, donc en reprenant chaque fois le bon terme, le bon lexique, et la bonne syntaxe, voilà. Mais passer souvent par le biais du groupe restreint, et des enfants plus à l'aise. C'est pour ça qu'il faut travailler avec un groupe hétérogène.
CH - D'accord.
E - Quoi qu'à un moment on ait parlé justement de faire des groupes en langage particulièrement, de groupes de niveau, avec les petits parleurs, les moyens parleurs et les bons parleurs. Mais quand vous avez le groupe de petits parleurs c'est mortel, y'a rien qui avance.
CH - Ah oui d'accord.
E - C'est pour ça que moi je préfère mélanger. Après c'est sur qu'il faut brider ceux qui sont toujours devant...
CH - Qui monopolisent et l'attention et la parole.
E - Oui.
CH - Et vous parliez de meneur de jeu, alors je suppose que c'est ceux qui sont le plus à l'aise ?
E - Au début voilà, mais après il faut faire changer
CH - Il faut que ça évolue, voilà votre but
E - Bien sur. Et après il faut imposer aussi. Il faut pas hésiter à dire "bon ben maintenant c'est à toi, c'est à toi de dire ou de faire" ensuite les consignes. A l'école on oblige hein de toute façon. Moi je suis pour, parce que...
CH - Oui s'il n'y a pas cette étape-là on remarque que certains ...
E - C'est facile hein, c'est facile quand même de rester en retrait et ça demande un effort, ça demande du courage parfois, mais on en est tous là je crois. Donc c'est un apprentissage aussi. Et moi je suis pour imposer, surtout en maternelle, parce qu'il y en a qui pensent que c'est du jeu ou de l'apprentissage précis, alors que...
CH - A la légère, alors que les bases sont là.
E - Ah oui oui, c'est indispensable. Et même quand on croit échouer ben on refait, et la fois d'après on réussit, donc il faut faire. Et je pense que l'enseignant est là pour contraindre aussi, même si c'est pas toujours confortable, pour personne d'ailleurs hein. Bon moi j'ai des grandes sections quand même, donc ils sont déjà un peu formatés en élèves quoi on va dire.
CH - Et alors comment je m'y prends demain si je dois faire comme vous puisqu'a priori quand même c'est là dessus...
E - En maternelle plus on a d'expérience plus c'est facile parce que sinon c'est très déstabilisant parce qu'il n'y a pas les manuels, les bouquins qu'on va suivre comme support.
CH - Eh oui oui. Alors comment je m'y prendrais pour essayer d'imposer sans non plus, comme on le sait, des fois quand la contrainte est mal menée on peut aussi des fois encore plus bloquer.
E - Bloquer, oui absolument.
CH - Alors, comment je m'y prends ?
E - Alors ça, il y a un peu des choses qu'on sent, c'est un peu difficile à... parce qu'on enseigne chacun avec notre personnalité aussi, donc il y a peut-être quelque chose que je vais sentir et faire et qui va pas passer avec vous ou quelqu'un d'autre. Bon déjà moi je pense qu'il faut... il faut déjà mettre la classe dans un contexte de bien-être.

CH - D'accord.
E - Donc déjà il faut pas rater les rituels en maternelle, c'est-à-dire le moment après l'accueil, le moment où on se retrouve tous, au coin regroupement, pour faire les rituels, c'est-à-dire là aussi il y aura deux élèves de service, tu verras, qui vont mener l'appel, pour savoir qui est absent qui est présent, euh, la météo, euh la date, bon ça c'est ce qu'on appelle les rituels, donc ça c'est déjà le regroupement du matin. Après ils vont réciter une poésie ou quelque chose qu'on a appris en commun, et après ils vont, il faut... c'est très codifié en maternelle en fait, la semaine est rythmée toujours de la même façon. Donc il y a la mise en atelier justement en groupes restreints, des groupes qui sont déjà préétablis, et il va y avoir deux groupes qui vont travailler en autonomie sur un travail donné, un groupe avec l'enseignant en dirigé, donc c'est là qu'on fait du ... c'est là qu'on fait vraiment les apprentissages, les autres font du réinvestissement on va dire, et le groupe dirigé par l'enseignant c'est là qu'on a des objectifs très précis d'apprentissage, en maths ou en écriture, ou en phono ou en lecture, ou en langage. Et un quatrième groupe qui va être avec l'ATSEM qui elle va juste guider quoi. Donc demain faudra faire ça. Réexpliquer la consigne de chaque atelier, voilà, et donc les enfants savent, prennent leur matériel et vont se mettre au travail, et toi tu vas diriger une séquence.
CH - Et du coup est-ce-que le groupe dirigé par l'enseignant que je vais diriger demain avec ses besoins un peu plus ciblés, justement, se prête bien aux élèves en retrait, qu'il va falloir un peu sortir de leur habitude ou de...ou se montrer un peu plus quoi ?
E - Oui, parce que là c'est vraiment un petit groupe quand on partage la classe en quatre comme ça, ça fait maximum huit par groupe.
CH - D'accord.
E - Donc là, dans ce moment-là, on a vraiment le temps de se pencher sur chacun, d'aider, de...
CH -Donc on peut profiter de ce moment-là pour...
E - Oui, ça sert à ça.
CH - Et du coup par contre alors ensuite, peut-être à réinvestir en groupe entier parce que c'est sûr que là ils se sentent un peu plus en sécurité, sauf que tout à l'heure vous avez dit que des fois avec l'enseignant c'est pas forcé aussi qu'ils veuillent se montrer plus ... Mais bon, là ils ne sont pas seuls avec l'enseignant, ils sont plusieurs.
E - Non non, là je pense que surtout si tu es vraiment le sosie.
CH - Vous me donnez les instructions, je suis le sosie.
E - Quand c'est en début d'année c'est un peu plus difficile mais bon là en cours d'année la confiance est établie quand même avec les enfants donc euh...
CH - Oui il y a une confiance qui est là.
E - Voilà donc euh ils y vont quand même plus volontiers. Et puis ils apprécient quand même souvent ce moment privilégié aussi. Ils aiment ça quoi.
CH - Alors c'est bien parce que ça fait bien la transition avec la deuxième partie de la réserve, c'est-à-dire comment les préparer ensuite à ré exploiter en fait leur savoir, ce qu'ils ont appris.
E - Donc, ben en fait je pense qu'en maternelle on a quand même une pédagogie qui est top! On verra après pour les plus grands, mais euh dans le sens où donc il y a cette étape en relation privilégiée en groupe restreint avec l'enseignante où on peut être à la relation duelle parce que même si on est à la même table on va sentir l'enfant qui a besoin d'un coup de pouce supplémentaire <i>etcetera</i> . Après il va passer à l'étape où il va être en groupe mais en autonomie donc il va pouvoir réinvestir et montrer ce qu'il sait faire mais toujours en petit groupe, et après il y a la présentation à la classe entière, où on va en collectif réinvestir tout ce qu'on a vu. Voilà, après y'a des moments où je... C'est du travail écrit à partir de travail écrit, je vais sortir quelques devoirs, et l'enfant va devant les autres expliquer ce qu'il a fait, ce qu'il a réussi, voilà. On revient sur le travail fait pour ...
CH - Ah oui donc carrément aussi un travail, une petite préparation à une auto-analyse quelque part, un regard sur soi.
E - Ah oui, absolument. Et essayer d'expliquer la démarche, comment tu as fait pour réussir, qu'est-ce-qui t'a paru difficile, on analyse comme ça.
CH - Et alors ils y parviennent à un moment donné dans l'année, même ceux qui sont le plus en retrait,
E - Oui, franchement oui on voit des progrès.
CH -De grands progrès. Donc je dois bien suivre vos instructions, ça marche plutôt bien.
E - Ben c'est l'expérience qui aide, mais oui, ben notre but c'est ça de toute façon, c'est de les tirer le maximum pour qu'ils progressent. Bon, il y a des enfants où les progrès vont être minimes malheureusement, mais globalement oui, entre le début de l'année et la fin de l'année on voit... Surtout c'est un âge intéressant là. Ils grandissent, ils changent vite quand même.

CH - Donc pour vous c'est vraiment, y'a... Il se passe vraiment une prise de conscience que même s'ils ont des petits a priori sur... voilà, des soi-disant faiblesses dans tel ou tel domaine d'apprentissage, pour vous on arrive, l'enseignant arrive quand même à ce qu'ils prennent conscience de leurs savoirs et de leurs capacités, voilà.
E - Oui, parce que quelques fois ils pensent avoir des faiblesses qu'ils n'ont pas en fait. Donc c'est à nous à les mettre d'abord en confiance, et à leur pointer du doigt, "ben alors ça regarde, tu sais le faire ça et ça". Et donc petit à petit ils vont se dire oui effectivement, parce qu'il y a des enfants qui de suite disent "mais je ne sais pas faire".
CH - C'est ça. Ou "j'aime pas", aussi on entend parfois.
E - Moi je pense que... en fait le danger c'est que les élèves discrets, comme les élèves moyens, sont ceux à côté de qui on peut passer en fait. Parce que ceux qui sont trop agités ils nous fatiguent, donc on les repère vite, et voilà, ils canalisent l'attention. Ceux qui au contraire sont trop inhibés, on va être très attentifs aussi parce qu'on a peur qu'il y ait un problème derrière. Et alors ceux du milieu, il faut être particulièrement vigilants. Mais c'est pour ça c'est vrai que ces groupes restreints font qu'on est quand même... c'est rare qu'on passe à côté d'un... ce que je crois qui est plus difficile dans les plus grandes classes où on prend plus le groupe classe dans sa globalité et là je pense que... bon après ça dépend des enseignants aussi et de la façon de travailler. Mais c'est... les élèves discrets c'est ceux sur qui je crois souvent il faut porter notre attention... qui peut-être a priori serait pas à porter, en fait.
CH - Eh oui, parce qu'ils sont, comme vous dites, vous distinguez un peu deux grands groupes un peu exprès, aux pôles. Et donc pour vous c'est cette idée d'élève réservé mais discret, ça serait vraiment finalement une sorte de ... un profil un peu intermédiaire quand même, qu'il faut pas négliger non plus parce qu'ils sont...
E - Mais c'est presque, l'élève discret, enfin après il y a des élèves discrets qui réussissent et des élèves discrets qui réussissent pas, sur le plan purement scolaire je veux dire.
CH - Oui et puis si on parle évaluation après, bon...
D - Oui voilà, c'est autre chose. Mais l'élève discret c'est presque l'élève rêvé pour l'enseignant, parce que c'est celui qui va...
CH - Surtout dans les classes nombreuses.
E - Voilà. On imagine que c'est celui qui va emmagasiner mais qui va juste intervenir bien après avoir levé le doigt, ou si on l'interroge uniquement, donc pour une classe à 30 c'est royal quoi. Parce que celui qui parle sans arrêt et sans demander la parole c'est fatigant.
CH - Ou celui qu'on doit tirer sans arrêt parce qu'il veut pas répondre ou qu'il veut pas se prêter au jeu.
E - Voilà. Alors que l'élève discret... Si on dit discret, c'est pas timide quoi,
CH - Il y a une idée d'équilibre, il s'est fait déjà un équilibre.
E - Il a compris les codes, les règles, donc là je dois me taire parce que c'est l'enseignante qui parle ou le copain qui parle, j'ai quelque chose à dire je vais demander la parole. Voilà c'est ça, discret, moi c'est un peu ce que je vois, quoi. Mais après il faut... c'est pas parce qu'il est discret a priori qu'il est facile à gérer, que c'est un élève facile à gérer. Il faut quand même faire attention au niveau scolaire quoi, parce qu'on est quand même là pour des apprentissages.
CH - Bien sur, d'accord. Bon ben je change d'apparence! Je suis votre sosie, alors qu'est-ce-que je dois faire demain après-midi pour parvenir, comme vous?
F - Alors, moi j'enseigne au collège, le français au collège.
CH - Oui.
F - Alors selon les niveaux, ça va être un comportement différent vis-à-vis des élèves, vu qu'ils sont en préadolescence ou en adolescence, ils sont complètement changés de la sixième à la troisième. Alors. Bon tout d'abord il y a tous les rituels de classe qui sont instaurés, donc qu'ils connaissent, c'est-à-dire on se met en rang devant... Puisque moi je ne les ai pas, contrairement en maternelle ou en élémentaire, je ne les ai pas toute la journée, je les ai 50 minutes. Donc il faut que ce soit cadré, quand on rentre on a 45 minutes maximum de travail. Donc on se range devant la classe, on entre, il y a une question... depuis le début de l'année je leur ai appris donc la notion de respect, respect entre eux, et respect entre eux et l'adulte enseignant. Puisque bon pour moi la relation d'enseignement ne peut avoir lieu que s'il y a respect entre l'enseignant et l'enseigné. Il n'y a que comme ça que ça peut se produire et c'est réciproque. Donc une fois qu'on a fait ça on entre en classe, on se tient debout, bonjour, on s'assoit, c'est un rituel sans le matériel pour travailler. Alors en ce qui concerne les élèves qui sont, on va dire, discrets ou en retrait, moi je vais user de subterfuges pédagogiques de détour, vu qu'on a la possibilité de travailler avec le numérique, le numérique va permettre à l'élève qui est discret de se mettre en valeur par rapport à ses camarades. Alors pour plusieurs raisons. D'une part parce que certains ont des connaissances en informatique et ils vont pouvoir aider les autres de façon discrète mais le résultat sera visible. Et d'autre part, j'utilise donc ce qu'on appelle donc des padlets, c'est ce qu'on appelle des murs sur lesquels on

<p>va coller de façon numérique des post-its. Et là on va voir le travail de chaque élève. Et ça va être affiché sur l'écran. Donc ça permet à l'élève de... c'est un peu comme, c'est un petit peu un parallèle avec le chanteur qui n'a pas d'instrument, et le musicien qui lui a un instrument qui lui permet d'exprimer ses capacités. Donc j'utilise un instrument qui permet à l'élève d'exprimer ses capacités, qui est l'outil informatique. Alors, l'élève discret, pourquoi est-ce qu'il est discret ? Il peut y avoir de la timidité naturelle, il peut y avoir comme j'avais cette année une élève en cinquième qui était, qui mesurait presque un mètre quatre-vingt et qui était excellente, qui était toujours au fond de la classe et qu'on entendait jamais parce que justement elle était gênée par sa taille.</p>
<p>CH - Déjà très visible par rapport à son physique.</p>
<p>F - Voilà, par rapport à ses camarades. Et d'autre part il y avait dans la même classe des élèves qui étaient "dys", et qui eux bien évidemment n'osaient pas prendre la parole, n'osaient pas lire un texte puisqu'ils étaient incapables de déchiffrer un texte, de venir au tableau pour écrire ou donner une réponse, donc ils étaient très gênés par rapport à ça. Donc je trouve que le biais de l'informatique permet aux élèves de se mettre en valeur, d'une part. Après d'autre part c'est vrai qu'il y a la façon d'enseigner, que moi j'ai toujours pris en considération le fait que quand moi j'arrive le matin en classe, j'ai passé une bonne nuit, j'ai pris un bon petit-déjeuner, j'ai pas été battu par ma femme, l'élève qui arrive en classe, qu'est-ce qu'il a vécu ? Est-ce-que je peux le contraindre, l'obliger, alors peut-être qu'il se tait, qu'il veut être discret parce qu'il a vécu tout à fait autre chose. Je prends ça aussi en compte.</p>
<p>CH - Leur vécu vraiment, à la maison, la base personnelle quoi.</p>
<p>F - Tout à fait. Et ce qui peut se passer aussi dans la cour de l'école, du collège, ce qui peut se passer dans le rang, il peut y avoir aussi des... j'essaye toujours de déceler tout ça avec les élèves, de discuter avec eux, est-ce qu'il n'y a pas eu de... je tiens énormément à ça, est-ce qu'il n'y a pas eu d'élève qui a été un petit peu harcelé entre guillemets par les autres, pour quelque raison que ce soit.</p>
<p>CH - Donc ça revient un peu à l'idée de bien-être aussi, peut-être sans que cela soit dit, mais vous êtes vigilant à ce qui a pu déjà les amener à ne pas être bien. Dès l'entrée en classe alors, ou est-ce-que c'est même pendant le cours que vous voyez des fois des signes?</p>
<p>F - Ca peut être pendant le cours. Ca peut être l'entrée en classe ou pendant le cours. Donc vu que depuis le début de l'année j'ai instauré cette notion de respect entre tout le monde, et s'il y a un souci on en parle parce qu'on est là, on est enfermé entre quatre murs, on est un public captif, on est là pour discuter, pour travailler, pour avancer tous ensemble. S'il n'y a pas cette relation-là de confiance on ne peut pas avoir d'acte pédagogique. Donc une fois que tout cela a été instauré, les élèves soit viennent me dire "il s'est passé ci et il s'est passé ça" et puis on le sent de suite un élève qui n'est pas bien ce jour-là, qui reste discret parce que... quand on est discret c'est aussi visible, c'est comme si on agitait un drapeau dans la classe, qu'on ne dit rien, autant que l'élève qui va se manifester et qui va...</p>
<p>CH - Répondre avant la fin de la question.</p>
<p>F - Ou qui attire l'attention. Donc pour moi c'est...l'expression de souffrance ou de mal-être.</p>
<p>CH - Et en quoi du coup cet outil numérique, je suppose que bon c'est peut-être que depuis quelques années, ou depuis longtemps que vous l'avez instauré, et si oui ce n'est que récent, ben vous avez vu de grandes différences?</p>
<p>F - Je l'ai toujours utilisé. Ne serait-ce que, pour les élèves qui étaient discrets, partir en sixième avec les albums sans texte, sans parole, pour que l'élève parvienne, d'une part, d'abord à écrire, ensuite à s'enregistrer, à donner une version "tapuscrite" on va dire. Où là donc il y a le correcteur d'orthographe, toutes ces barrières-là vont tomber, et qui vont permettre à l'élève de produire un travail propre dont il sera fier. Il y a ça aussi, c'est l'image de lui qu'il renvoie.</p>
<p>CH -Du coup vous avez toujours utilisé cet appui sur l'image, en fait? Parce que ça met de côté un peu, s'il existait des barrières pour certains élèves.</p>
<p>F - Oui. J'ai toujours refusé par exemple, les élèves qui venaient me dire "je peux venir réciter le texte, ou la leçon à la récréation quand il n'y a personne, j'a toujours refusé.</p>
<p>CH - Ah voilà.</p>
<p>F - Là je me suis appuyé sur une expérience théâtrale, donc je lui ai dit "tu viens au tableau, tu regardes au-dessus, tu oublies les élèves, tu les oublies, tu regardes au-dessus de la classe, tu fixes un point". Mais je les aide, je mets quelque chose, une image ou quelque chose qu'ils fixent et ils racontent, ils disent le texte.</p>
<p>CH - D'accord. Ah oui donc quand même aussi un appel un peu à des techniques un peu précises quand même, de genre culturel, mais théâtral alors. Et ça fonctionne bien aussi? Ils se l'approprient, ou il faut quand même un peu de temps?</p>
<p>F - C'est comme le disait D, je pense que la personnalité de l'enseignant y fait beaucoup. Et surtout en français, si on joue pas... on joue un rôle quoi, on joue un personnage. On est obligé à un moment donné de décaler, d'être dans l'humour, de les chercher dans ce registre-là, de l'humour, du décalage, voilà, parce qu'ils sont eux</p>

<p>au premier degré. Je leur dis toujours “je ne juge pas l’enfant que tu es, je juge, j’évalue l’élève”. Voilà on a appris ça, il y a un entraînement et on fait une restitution.</p>
<p>CH - Donc pour vous même la situation de classe, la situation d’apprentissage, finalement aussi relève quelque part d’un jeu théâtral? Et du coup vous faites entrer l’élève, vous lui donnez quelque part aussi un rôle, pas d’acteur mais il a une place à tenir quoi.</p>
<p>F - Oui. Parce que j’ai une longue carrière, je suis en fin de carrière, et j’ai commencé par enseigner les langues vivantes, l’anglais. Donc déjà quand on enseigne une langue vivante...</p>
<p>CH - Il y a cette dimension orale.</p>
<p>F - Voilà. Et donc on est aussi dans un personnage. Je me suis toujours posé la question, pourquoi l’élève, je suis français, jusqu’à ce qu’on entre dans la classe on parle français, je rentre là, je lui pose une question en anglais, il me répond en anglais. Pourquoi il me répondrait pas en français, puisque on est français tous les deux. Donc ça veut dire qu’on va jouer un personnage. D’où l’idée de, ben tu t’appelles pas Jean-Paul, tu vas t’appeler James par exemple. Donc on rentre déjà dans une idée de jeu de rôle, on va dire.</p>
<p>CH - Après pédagogiquement c’est l’idée d’interaction en fait, ça facilite vraiment la richesse, on vient enrichir les interactions. Et du coup alors, pour demain, s’il y avait ... parce que bon, je n’ai pas la grande expérience que vous avez, est-ce que vous auriez quelques petites clés pour que j’y parvienne dès l’entrée en classe, parce qu’a priori il faut une vigilance sans faille dès le rang, dès l’entrée en classe, donc les rituels...</p>
<p>F - Les rituels, les cinq premières minutes ce sont les rituels.</p>
<p>CH - Les plus importantes...</p>
<p>F - Après je pense qu’il faut oser jouer un personnage, je veux dire chaque heure de cours je joue un personnage.</p>
<p>CH - Alors si vous deviez un peu me définir votre personnage ?</p>
<p>F - Un personnage ?</p>
<p>CH - Oui, le personnage que je dois jouer.</p>
<p>F - Si c’est en sixième, je rentre, je dois étudier un texte d’Homère, l’Odyssée, je rentre dans la légende je vais être très mythique quand je vais parler, la façon d’évoluer dans la classe. Si en cinquième je vais étudier le Roman de Renart, la ruse, je vais user aussi de ça pour peut être... il y a des élèves avec lesquels je sais que je vais pouvoir lancer une pique, ils vont pas être vexés, hop on va rebondir là-dessus, hop ça va lancer l’activité. Et c’est cet aspect là. Pour les quatrièmes c’est pas pareil, là on rentre un peu plus dans... on peut rentrer dans l’actualité, vous avez vu ce qui s’est passé, et le relier forcément à un thème de littérature classique puisque si c’est un classique c’est qu’il nous parle tout le temps, à toutes les époques, et pourquoi, bon ben parce qu’il y a des incontournables de l’être humain dans l’actualité et la littérature, qu’on va retrouver. Après je crois il y a le ton de voix aussi qui fait aussi. Mais ça aussi c’est l’expérience théâtrale. Je vais jouer de la voix. Je vais chuchoter, ou hurler, ou rire, m’amuser avec la voix pour les mettre en situation de...</p>
<p>CH - Et du coup, cette voix aussi c’est en lien avec un rythme aussi du coup de la classe, je suppose que vous faites des cassures de rythme justement pour ceux que vous voyez un peu s’endormir entre guillemets vous les réveillez un peu</p>
<p>F - Oui oui oui c’est toujours très rythmé.</p>
<p>CH - D’accord. Parce qu’on dit qu’il est important qu’ils aient une routine, enfin qu’ils aient des habitudes, mais aussi est-ce-que... on parlait de prise de conscience de leur savoir, et que comme quoi la classe c’est pour les préparer. Est-ce-que aussi vous... comment vous parvenez à ce qu’ils gardent à l’esprit toujours qu’il faut se tenir prêt à des cassures de rythme justement, qu’on soit pas toujours dans la sécurité toujours d’une même trame. Et du coup, cette idée de réexploiter ce qu’ils ont appris, mais peut être que sur un rythme différent, ou selon une présentation différente.</p>
<p>F - Oui oui ça peut être un rythme très court, très lent, c’est-à-dire on va de suite réagir et avoir quelque chose qui va nous permettre... mais moi je travaille beaucoup en fait en classe aussi, par rapport en maternelle où il y a plus de temps.</p>
<p>E - Oui mais ces rythmes là, oui en fait je comprends ce que vous voulez dire. En fait il faut les surprendre pour pas qu’ils s’endorment quoi. Il y a des rituels mais c’est pas routinier, aucune journée ne se ressemble. Bon surtout en maternelle où quand même le changement d’activité est fréquent parce qu’ils ne sont pas capables de rester très longtemps sur un travail, sur un même. Il faut jongler justement entre des activités de classe entière avec des interactions comme ça, des activités où ils sont plus seuls ou en groupe, quelque chose de plus physique, de manipulation ou d’écoute où on est silencieux. Voilà, il faut jouer sur ces alternances-là. Et moi ce que j’ai oublié de dire par rapport aux élèves discrets, c’est que... je sais plus si je l’ai dit ou pas, c’est que chaque élève, chaque enfant, de toute façon, a un domaine où il va réussir. Donc si c’est pas en lecture ou ça va être en dessin, ou en jeu de construction en maternelle il y a des enfants qui font des choses magnifiques, donc il faut toujours, bon si on est un bon enseignant à mon sens on est sensible à ça, donc il faut toujours mettre en exergue le bon côté.</p>

CH - Les éléments de réussite, comment ils peuvent les... à la fois ...
E - Valoriser, ça je pense que c'est à tous les niveaux.
F - Oui c'est à tous les niveaux oui.
E - Après c'est une porte ouverte à d'autres apprentissages et ...
CH - Et alors comment vous faites, vous, F, vu que vous êtes cantonné sur une discipline, qui est quand même vaste, je suppose que du coup vous avez plusieurs aspects de la discipline, mais comment vous faites, pour rebondir sur ce que dit E ?
F - Alors, il y a le rendu immédiat, par exemple en français où quand on donne un texte à lire, on attend une réaction des élèves, le plus souvent basée non pas sur la compréhension fine, ça on y vient après, c'est plus sur l'interprétation émotionnelle du texte, qu'est-ce qu'ils ont ressenti, est-ce que tu as déjà vécu cette situation dans ta vie, ou tu connais quelqu'un qui, etcetera. Donc ça c'est l'échéance brève. Ensuite il y a l'échéance à moyen terme. La finalité du travail en français c'est souvent le rendu écrit, l'expression écrite, où on va retrouver tout ce qu'on a vu en orthographe, grammaire, en lexique, conjugaison et le thème étudié. Donc il y a ça, et puis après il y a des travaux qui sont un petit peu plus longs, et c'est là par exemple qu'on va créer des magazines numériques où on va avoir les récits de tous les élèves, mais qui vont être vus/lus par l'ensemble du collège, voire même c'est sur internet ensuite, puisque c'est sur le site du collège où là on aura programmé le magazine de la classe.
CH - Une vraie communication finalement.
F - Donc là il y a une mise en valeur du travail du...
CH - Du groupe.
F - Du groupe, de chaque élève et du groupe. Tout le monde va se retrouver. Voilà la façon dont j'aborde un petit peu le rythme de travail. Il y a plusieurs rythmes. Ils ne savent jamais si c'est sur le court terme, ça peut être sur le court terme, mais on le garde parce que on va s'en servir.
CH - Comme ça ils se calent sur leur enseignant, c'est vous qui menez ce rythme là.
F - Donc du coup ils sont toujours en alerte parce qu'ils se disent, à un moment donné dans l'année ...
CH - Oui donc là vraiment on voit la prise de conscience de "j'ai des savoirs quoi qu'il arrive, il y en a qu'on met un peu de côté mais on les reprendra ensuite", donc on parlait d'auto-analyse, là oui c'est un vrai cheminement. Parce que comme je vous avais dit mon terrain de recherche s'appuie sur le socle commun de connaissances et de compétences et de culture. Donc même si là sur notre entretien ça paraît assez éloigné maternelle et collège, non parce que justement c'est très bien d'essayer de voir tout le cheminement mené peut être par un élève que vous pourriez avoir même ensemble, un qui serait passé par vous E en maternelle et qui irait vers vous F. C'est arrivé en plus? Alors du coup c'était... vous avez retrouvé des choses vues à votre niveau puis ensuite retrouvées ou bien non complètement changées, ou?
F - Oui dans la personnalité de l'élève. Tel que E vous l'avait décrite, l'élève, je retrouve l'enfant, on va dire l'enfant. Après, c'est vrai qu'au niveau du comportement en tant qu'élève, professionnel, je pense qu'il y a eu des distorsions, des transformations, qui sont dues ben au fait de l'éducation, reçue à l'extérieur de l'école, dans le milieu familial, dans le contexte social, là où il a grandi quoi. Et donc on retrouve... enfin je retrouve ces bases-là de l'enfant, et puis l'élève qui a complètement changé, très souvent.
CH - Vous l'avez eu cette année ou c'était une autre année? C'était cette année?
E - Plusieurs années, mais cette année j'en ai eu combien, trois ?
CH - Est-ce qu'ils avaient justement un peu une certaine dimension de réserve, de retenue, ou pas vraiment, c'était plutôt des élèves à canaliser ?
E - Alors, une à canaliser et je crois qu'elle n'est toujours pas canalisée en quatrième, un qui était peut-être ce profil là, parce que mauvaise maîtrise de la langue, due au milieu familial et aux origines, mais par contre grande vivacité d'esprit, d'intelligence, et l'envie d'apprendre.
CH - Que vous avez retrouvée cette année-là ?
F - Ouais, j'ai retrouvé ça. Mais c'est vrai que bon il y avait beaucoup de lacunes.
CH - Qui sont restées, accumulées.
F - Il y avait ça, et puis au bout d'un moment ça s'avère sévère pour cet élève là parce qu'on est dans un contexte de classe de sixième et ça va vite, et il n'y a pas la présence continue de l'adulte. Et donc c'est dommage parce qu'on sent ce côté qui était sympathique, où on était en empathie avec l'enfant, et puis bon, il y a cet élève là et au collège on a beaucoup moins de moyens pour s'occuper d'eux.
E - S'ils arrivent au collège avec des lacunes comme ça c'est quand même qu'il y a eu des faiblesses avant.
F - Et puis après il y a eu une troisième, qui reste un soleil.
E - Un soleil, oui.
CH - Et qui faisait partie un peu quand même de ces profils un peu discrets ou non justement vraiment très prête

à intervenir quand il faut?
E - Discrète oui parce qu'elle est arrivée en cours d'année, une situation avec les parents qui se séparaient, donc pas facile. Donc elle était discrète mais bon il y avait du potentiel, on sentait que ça n'attendait que d'éclore quoi. Et ça s'est vérifié.
CH - Et ça se poursuivra...
F - En début d'année elle était très discrète, puis après elle s'est révélée. En fin d'année c'était le moteur de la classe.
CH - Ah oui, carrément. D'accord.
E - On maîtrise quand même pas tout et loin de là, en tant qu'enseignant.
CH - Bien sur.
E - Et c'est ça qui nous... Et surtout chez les petits, le poids de la famille c'est énorme. Donc des fois ça fait mal au cœur quoi.
CH - Même aussi chez les grands je pense que du coup, même s'ils le montrent moins parce qu'ils sont plus grands et ils montrent moins leurs émotions peut être, mais comme vous parlez socialement, l'environnement social fait que grand aussi... Et du coup alors est-ce-que vous voudriez qu'on termine un peu l'entretien sur justement qu'est-ce-que vous aimeriez contredire ou conforter de ce que vous avez entendu l'un de l'autre? Est ce qu'il y a des choses... Et quand je dis contredire, c'est pas pour dire D je ne suis pas, c'est pas pour dire c'est pas bien ou bien, ou R, non c'est pour confronter un peu votre vision de comment tirer l'élève, ou... Il n'y aurait pas des choses qui...
F - Ca fait des années qu'on travaille en échangeant, énormément oui.
CH - Déjà en échangeant, ah oui. Et alors qu'est-ce-qui ressort de vos échanges?
F - Moi je m'appuie énormément sur ce qui est fait en maternelle. Notamment au niveau du changement d'activité, de rythme, puisque bon il faut dans les petits groupes changer d'activité.
CH - Ah d'accord.
F - Une fois on est sur le visuel, sur l'intellect, sur le langage, sur l'écrit, voilà il y a tout ça qui... Donc moi aussi il faut que j'ai tout ça en tête, parce que bon ce sont les mêmes élèves, on travaille sur le même substrat même si après nous on met autre chose, on sème autre chose en collège quoi. J'essaie de m'appuyer là dessus, on travaille vraiment là dessus. Et notamment sur cette notion de jeu, d'échange, de valorisation du travail individuel, du travail en groupe, le fait que ensuite ce soit visible aux yeux de tous, de la communauté scolaire, mais au delà même si on peut quoi. Donc toujours être attentifs à ça.
CH - Et vous, E, vous auriez... Vous avez aussi certains appuis sur cette... parce que là finalement vous avez une image un peu du futur, par R.
E - Oui, c'est vrai que moi je suis attentive à jouer sur toutes les formes de mémoire, visuelle, auditive pour satisfaire tout le monde, et cette idée que le travail soit lisible, donc c'est vrai qu'en maternelle ça passe beaucoup par des grands panneaux d'arts plastiques, parce que moi j'aime beaucoup. Ou bien des dictées à l'adulte, des choses comme ça. Donc pareil, c'est au niveau... au sein de l'école où on a fait par exemple mettre à l'école des grands panneaux, c'est l'école PC, c'était dans la rue on a fait une inauguration tout ça, pour que ce soit visible au moins dans le quartier. Et les petits ils aiment bien quoi.
CH - Bien sur. Donc un appui, un grand appui aussi sur l'image, le visuel, d'accord.
F - Dans le projet. Une pédagogie de projet.
CH - D'accord, pour qu'ils se projettent. Et du coup l'aspect aussi social qui revient en classe, avec le travail collectif, je suppose aussi que parfois vous devez gérer justement des petites tensions, des petites situations conflictuelles, parce que comme dans tout groupe quand ils travaillent ensemble des fois ça fonctionne plus ou moins bien, est-ce-que vous arrivez à ce que ce soit finalement constructif, ou parfois il faut quand même séparer? Si on revient un peu à cette idée de sosie, comment je fais demain s'il y a un peu de conflit, entre certains?
E - Euh pour désamorcer, ben...
CH - Rester peut-être sur le projet, ou revenir à...
F - Cette année j'avais une classe de quatrième qui était très conflictuelle, enfin entre eux, donc on avait du mal nous les enseignants, quelles que soient les matières, à les intéresser à quelque chose parce que dès qu'on proposait une activité eux ils étaient tout de suite en conflit mais entre eux. S'il y en a un qui prenait la parole il se faisait tout de suite critiquer par un autre. On a mis du temps à... On a vu qu'il y avait quelque chose qui ne fonctionnait pas. Et on s'est aperçu, je peux révéler l'anecdote, il n'y a pas de secret, donc en fait c'était une classe qui était bilingue, une partie faisait italien et une partie qui faisait espagnol. La classe qui était bilingue se connaissait depuis le CM1 CM2 puisqu'ils avaient fait italien jusqu'en sixième cinquième quatrième. Donc toujours le même petit groupe. Le groupe qui faisait espagnol est arrivé, eux, de ci de là, tous différents, ils ne se

connaissaient pas, ils arrivent là. Et donc il y a eu ce groupe qui était formé.
CH - Ce noyau.
F - Qui était... Et pour essayer de casser ce noyau c'était difficile parce-que eux ils étaient toujours dans l'excellence, ils réussissaient toujours, et lorsqu'on essayait de casser ce noyau, de le mettre avec les autres qui faisaient espagnol, ça ne marchait pas.
CH - Ça ne marchait pas.
F - Parce qu'ils disaient "tu vas me faire rater le travail".
CH - Vous êtes moins bons que nous...
F - Mais ça, ça s'est désamorcé de façon vraiment accidentelle le jour où il y a ce groupe italien qui est allé voir un film en italien, et je n'avais que le groupe d'espagnol, et je dis "mais qu'et-ce-qui se passe, qu'est-ce-qui ne va pas ?" Et là donc bon on a fait... On s'est mis en cercle, on s'est passé le bâton de parole, on discute, qu'est-ce-qui se passe, qu'est-ce-qui ne va pas, pourquoi ça ne nous réussit pas avec cette classe. Puisque tout le collège savait que cette classe ne fonctionnait pas aussi bien les élèves que les enseignants. Donc ils m'expliquent la situation, donc à partir de là on va essayer de créer, donc là j'ai rebondi parce que c'était la semaine de la presse, on va créer un magazine numérique sur la presse, ce qui vous intéresse. Et là, je vais imposer les groupes. Donc j'ai imposé. Et je dis, ben voilà, à la fin il faut qu'on ait un magazine d'actualité qui reflète un petit peu l'actualité qui se passe, il y avait eu les élections américaines, les élections françaises, il y avait du sport. Alors chacun...
CH - Mais les groupes, tel, tel et tel groupe.
F - Donc ça, ça a fonctionné parce qu'il y avait ce rendu à la fin, il y avait ce projet qu'il fallait rendre. Donc ça c'est passé. Mais en dehors de ça, je ne suis pas arrivé à éteindre le conflit.
CH - Donc ça rappelle un peu ce que vous disiez, E, sur l'école doit obliger à un moment donné, obliger certaines choses, imposer. Parce que du coup ça les oblige eux-mêmes à mettre de côté certains a priori ou certains...
F - Ca a fonctionné à ce niveau là. Le reste, après... Ca a duré quoi, une semaine le temps de monter le projet, de faire le magazine. Après c'est reparti, le conflit, oublié le projet.
E - Après en maternelle c'est quand même plus facile à désamorcer, ceci dit il y a quand même des personnalités qui ne s'entendent pas. Ca arrive même petit, ça se voit quoi, c'est épidermique,
CH - Donc on peut pas non plus obliger à ce qu'ils travaillent ensemble ?
E - Ben bien sur, moi je suis pour les séparer, enfin pas les contraindre, on a le droit de pas aimer, enfin de mois aimer certaines personnes. Tant que ça gêne pas la vie de la classe, mais bon moi j'ai pas eu de... cette année j'avais une classe très sympathique, donc j'ai pas eu de problème de conflit.
F - Et puis il y a une notion aussi, je pense que si on arrive à gérer ces conflits, je parlais de respect, il y a aussi la confiance. C'est-à-dire qu'on peut ... l'élève me fait confiance, je fais confiance à l'élève. On va pas se... Et s'il y a quelque chose qui ne va pas, la relation enseignant-enseigné est complètement bloquée. Si je ne lui fais pas confiance, si je n'ai pas confiance en eux. Je pense qu'il y a ça aussi, on est dans une situation de conflit par exemple on va dire triangulaire, s'il y a deux élèves, moi je suis l'enseignant, je suis le point de référence. Ils vont venir, ou un des deux va venir pour désamorcer la situation, parce qu'il y a la relation de confiance. Sinon ils restent entre eux, et alors là c'est ingérable. Donc là l'élève qui est discret, pas discret, il est perdu...
CH - C'est ça. Et du coup pour vous c'est très en lien aussi cette idée d'élève réservé, au groupe classe, comment fonctionne le groupe classe, comment la mayonnaise prend, au niveau du groupe classe? Est-ce-que pour vous il y en a justement ils se retiennent, parce qu'ils veulent pas se montrer devant les autres élèves, pas que l'enseignant, mais absolument le groupe quoi ?
F - Oui oui, c'est encore frais de cette année parce que vraiment ça fait des années que j'avais pas eu de classe comme ça. Ils étaient très difficiles. Et un élève qui était... qui avait des résultats brillants et dans toutes les matières on ne l'a pratiquement jamais entendu.
CH - Ah oui
F - Donc il y a toujours eu un rendu écrit excellent, lorsqu'il fallait passer à l'oral c'était excellent, mais dans la classe il ne s'est jamais manifesté.
CH - Pas d'implication, pas vraiment d'intégration au groupe.
F - Parce ce qu'il y avait cette situation de conflit à laquelle...
CH - Qu'il ressentait et qu'il ne voulait pas...
F - C'est dur à vivre, c'est sur qu'au quotidien c'était plus dur. Donc là aussi il y a un gros travail à faire avec les parents, parce que nous on se rend compte de cette situation, il faut alerter les parents en disant "votre enfant dans la classe se comporte de telle et telle façon". Est-ce qu'il en parle à l'extérieur, comment est-ce qu'il le vit à

l'extérieur ? Quelle aide vous pouvez lui apporter? Sachant que nous on le laisse pas tomber mais quand il faut gérer des conflits permanents on a pas le temps de s'occuper de lui, donc on va lui donner quelques pistes de travail pour que lui puisse acquérir des connaissances. Après tout cet aspect-là qui rejoint donc l'élève qui est en retrait et qui est discret, mais là qui subit quoi. Dans une autre classe peut-être que ça aurait été un élève qui aurait participé, qui aurait été moins discret, moins en retrait. Donc c'est vrai que ça influe énormément, le groupe classe joue énormément.
E - Je pense que d'un prof à l'autre ça peut peut-être changer. Certains élèves peuvent montrer un autre visage d'eux. Selon le climat que le prof arrive à faire régner dans sa classe aussi je pense.
F - Oui, il y a ça, par exemple moi je peux considérer qu'en EPS c'étaient d'excellents pédagogues parce qu'ils avaient une autre vision de l'élève. Nous il est assis derrière un bureau six heures par jour, là il est sur un terrain de ... il est dans une piscine, un gymnase, il est en action donc il se projette autrement. Et puis c'est toujours... je ne pense pas me tromper mais la pédagogie de l'EPS c'est "bon qu'est-ce-que tu es capable de faire, ben je me sens de courir le 100 mètres en 25 secondes", c'est par rapport à moi puis après par rapport au groupe, il y a une interaction par rapport au groupe, mais c'est dans la globalité, tandis que là nous, moi je ne vais juger que certaines compétences. Je sais lire, je comprends un texte, je sais m'exprimer à l'oral, et je vais prendre la parole. Voilà, moi je reste dans ce contexte là. Alors qu'en EPS c'est l'individu.
CH - Pour autant vous pensez qu'il y aurait des choses transposables, justement, d'essayer de revoir ce cadre un peu disciplinaire qui... assez... pas enfermante mais un peu plus serré en français ou en maths. Est-ce qu'il y aurait une possibilité ou non ? En fait le temps est trop court pour faire un peu à la manière sportive?
F - J'ai déjà travaillé avec des collègues d'EPS quand on avait du temps qui s'appelaient les Itinéraires de Découverte, on travaillait avec plusieurs disciplines. Donc j'ai travaillé avec différentes disciplines, puisque le français est à la croisée des disciplines.
CH - Exactement
F - Notamment avec des collègues d'EPS. Et on organisait des courses d'orientation dans le collège, via un code, par exemple le Petit Poucet il fallait trouver des indices, dans le collège. Là donc ils travaillaient en petits groupes gérés par le collègue d'EPS pour la partie d'orientation, voilà, et puis moi pour la partie français, restitution, tous les indices, pour trouver les petites enveloppes qui étaient cachées à gauche à droite. Donc là c'est vrai que ça nous permettait de croiser nos expériences, puisqu'au départ on est dans la classe, le prof d'EPS n'est pas habitué à être enfermé dans une classe avec un tableau, la craie, écrire les consignes, voilà. Donc il n'est pas habitué à ça, il est habitué à l'action, le mouvement, et puis ensuite quand on parle qu'on lâche les élèves moi je ne suis pas habitué à ça et puis bon je vois le retour, donc on s'enrichit, je pense que là voilà on peut s'enrichir de ce travail là. D'où certaines expériences de copie déplacée, où les élèves se déplacent pour écrire le texte, le recopier <i>etcetera</i> . Il y a plein de choses ensuite qui peuvent me servir moi dans la matière. Que je peux pas faire non plus systématiquement, mais je le garde dans un coin de ma tête.
CH - Et du coup est-ce-que l'institution elle-même pourrait peut être ouvrir des pistes de chantiers, des choses qui faciliteraient la tâche de l'enseignant? Comme par exemple plus, je sais pas je dis n'importe quoi, mais plus de projets interdisciplinaires ? Alors je sais qu'au collège maintenant il y a les fameuses EPI, mais ...
F - Il y a eu les EPI mais là cette année le nouveau ministre a dit on arrête les EPI c'est fini.
CH - Ah c'est fini, d'accord! Je savais pas.
F - C'est compliqué parce que c'est très complexe au niveau gestion des heures d'enseignement.
CH - Ah voilà, d'accord, le volume horaire est autre.
F - C'est plus contraignant pour l'administration. Parce qu'il faudrait effectivement qu'on ait beaucoup plus d'heures donc.
CH - Donc la première chose c'est le temps, il vous faudrait en moyens supplémentaires c'est plus de temps.
F - C'est fou parce qu'on les avait ça, les IDD, les itinéraires de découverte, moi j'ai travaillé avec les profs de maths, alors j'ai dit "mais qu'est-ce-que je vais faire avec un prof de maths", moi en français c'est presque... C'est une légende entre les lettres et les maths, alors que non on est arrivés à faire des choses très intéressantes, par rapport, à partir de Raymond Queneau, des contes où justement où si je vais au numéro 2 qu'est-ce-qui se passe, il y a plusieurs possibilités, et ça ce sont des arbres mathématiques, que je découvrais et que je nourrissais par le texte qu'on allait écrire en français.
E - Après pour revenir à l'institution moi je pense qu'il faut qu'ils nous laissent ... clairement
CH - Ah d'accord, plus de marge en fait.
F - Donc en 2003, j'ai commencé avec un collègue de CM2 à faire un échange CM2-sixième.
CH - Oui,
F - Ca n'existait pas à l'époque. On a fait ça, l'année d'après on était deux CM2 et deux sixièmes. On est arrivés ensuite à avoir un appariement de cinq sixièmes et de cinq CM2. Voilà, on avait un projet. Tout ça, ça a été fait

par la base. Et on s'était toujours dits, le jour où l'institution met le nez là-dedans, c'est foutu on va avoir des contraintes et on ne pourra pas agir comme on le fait actuellement. C'est ce qui s'est passé, c'est-à-dire que maintenant on nous a imposé le carcan inter cycles là, et ça coince. Parce qu'on va nous demander de remplir pour les collègues de CM2 des listes et des listes, de cocher des croix.
CH - Des compétences, tout un tas de grilles qui prennent énormément de temps, et on disait que vous êtes à la chasse au temps. Et ouais du coup...
E - Parce que des bonnes volontés il y en a, et sur le terrain on sait quand même, on voit les besoins. On en a assez d'avoir des espèces de directives pondues de là-haut qui ne correspondent pas à la réalité ou qui nous contraignent à des choses inutiles quoi.
F -Parce qu'on nous parle de liberté pédagogique, mais bon...
CH - Elle est assez resserrée par des choses contraignantes... Bon, très bien. Alors est-ce-que vous auriez quelque chose à rajouter, sinon moi je vous propose pour finir l'entretien qu'on fasse une synthèse pour moi votre sosie, parce qu'on a dit beaucoup de choses, donc si demain je vais dans vos classes, que je sois quand même pas trop mauvaise, on va dire. Donc le matin, D, je prends votre place. Je vais dans votre classe. Si j'ai bien compris donc première chose, les rituels. Pour qu'ils se réveillent bien, ils prennent leurs petites habitudes.
E -Après...
CH - Je garde bien l'ordre avec cette idée d'étape, ou de groupe en tout cas, de faire selon les besoins, un groupe d'entraînement pour ceux qui ont bien compris, ceux qui ont peut être pas encore très bien... avec moi.
E - Voilà, ou pour la nouveauté, une nouvelle notion.
CH - Et puis bon, éventuellement un autre groupe avec votre aide, avec l'ATSEM. Et du coup alors sur le déroulé, bien être vigilant sur tous les profils. Imposer voire même maintenant bon ben c'est à toi de parler, faut y aller quoi hein faut pas que j'aie peur hein.
E - Commencer par celui ou celle qui est plus à l'aise pour que l'autre voit et imite et après s'il faut imposer, finir par imposer, dire maintenant c'est à toi.
CH - Et du coup sur ceux qui ont justement échoué sur le moment imposé, prévoir à nouveau un petit moment d'entraînement ou il vaut mieux reporter ?
E - Il faut reporter. En maternelle il vaut mieux.
CH - Ah, ça sera plus moi alors. Ah d'accord, et comment je finis la séance alors ensuite? Un regroupement? On met en commun? Ou pareil, tout le monde doit parler ou en tout cas tout le monde doit fournir un effort de production?
E - Pas obligatoirement, ça peut être que certains.
CH - D'accord. Pour autant je suis vigilante, comme toi et je vérifie quand même qu'il y ait cette mise en mouvement de chacun...
E - Ah oui oui oui absolument.
CH - D'accord. Alors comment je fais pour vérifier cela si j'ai un qui a... j'ai rien vu, j'ai rien capté ?
E - Ben dans notre groupe il y a souvent une trace écrite ou si c'est pas le cas, si c'est parce que c'est un groupe avec l'ATSEM, donc elle va être là pour dire. Sinon en général ceux qui sont seuls il y a une trace écrite.
CH - Voilà, d'accord, très bien. Alors, et vous R, demain j'y vais, demain après midi. Alors apparemment il y a en commun cette idée très importante de début de la séance, de l'entrée.
F - Du début de la séance, de l'entrée, de rituel aussi, on se met debout, bonjour, respect, confiance, c'est bon on peut travailler, on se met en activité. Et là donc ça dépend de l'activité que j'ai prévue pour demain. Si c'est une séance informatique donc là il y a toujours au départ un travail individuel pour être à l'aise avec l'outil et ensuite il y a un travail de... ben déjà ensuite je vais passer voir un petit peu le travail individuel qui s'est fait, puis un travail de groupe si on a un projet commun qui va être la réalisation d'un petit magazine ou un thème qu'on est en train d'aborder à travers la littérature jeunesse ou autre. Et donc là ça me permet aussi de voir de façon discrète, il faut être très discret je vais passer, je vais voir un petit peu, je sais très bien que les élèves sont capables de s'aider mutuellement, parce que un a des connaissances informatiques, l'autre des connaissances plus intellectuelles on va dire, de littérature, donc ils vont s'aider tous les deux, et je vérifie ça aussi, pour moi c'est important aussi,
CH - Ca sert un peu de trace écrite, ce qu'évoquait F en fait.
F - Il y a toujours un moment où on va projeter au tableau, sur l'écran, ce qui a été fait au vidéo projecteur, des différents groupes. Tout le monde peut s'enrichir aussi du travail...
CH - Des productions des autres
F - Et certains vont dire "aaah c'est bien ce qu'a fait machin, X ou Y", donc ça va être un élève qui va se cacher derrière sa...

CH - Est-ce-que du coup je régule demain s'il y a un petit groupe qui justement ne va pas dans la valorisation de ce qu'ils ont fait, ou ne trouve aucun intérêt dans ce qu'ont fait les autres, est-ce-que... ou je relance un peu, ou vaut mieux laisser ?
F - Il faut laisser parce que ça va murir et après ça va être récupéré par un autre biais.
CH - Il faut que quand même ça reste naturel en fait, pas trop qu'il y ait de relance systématique. Et pour terminer du coup la séance de demain, je la termine comment pour à la fois après que ce soit fluide pour la séance d'après et qu'il y ait une efficacité, même si l'efficacité elle y est par la mise en commun mais...
F - C'est toujours comme un début de cours à la fin du cours, c'est-à-dire une question de moi c'est-à-dire par exemple "qu'est-ce qu'on a fait hier, où est-ce qu'on en est du projet, qu'est-ce qu'il nous reste à faire" ?
CH - Voilà.
F - On se donne un calendrier.
CH - Comme un bilan, je fais un bilan, on en est où, on s'est arrêté où, d'accord.
F - Un petit bilan, un compte-rendu.
CH - Très bien. Est-ce-que vous auriez quelque chose à rajouter? Qui vous vienne à l'idée, même si c'est répété, mais si vous avez un doute, que vous voulez rajouter quelque chose, au moins c'est dans la boîte.
F - Moi je trouve ce métier fascinant, des fois il peut être épuisant, mais ce qui m'épuise le plus, c'est plus les contraintes, on va dire, institutionnelles. Une fois qu'on est dans la classe, sans faire n'importe quoi avec les élèves, je suis pas là pour être le gentil organisateur ou quoi que ce soit, tout en respectant justement le socle de compétences, les directives ministérielles <i>etcetera</i> , tout en respectant ça, je trouve que c'est un métier qui est fascinant, une fois qu'on est dans la classe et qu'on arrive à sortir des élèves qui étaient discrets de leur discrétion, de les mettre en valeur, de savoir qu'ils sont mis en valeur, qu'ils sont intégrés au groupe, que le groupe classe a fonctionné, voilà ça c'est fascinant et c'est passionnant .
CH - C'est enrichissant. Oui parce qu'au final l'école, le collège, le lycée, enfin leur cursus scolaire normalement enfin vous me direz si je me trompe, mais c'est une vraie préparation à ce qu'ensuite ils se révèlent au monde, normalement. Après comme on l'a dit, l'enseignant n'est pas magicien, il n'a pas l'emprise sur tout, mais c'est le vrai parcours qu'ils ont en commun qu'il y en ait qui s'arrêtent au bac ou pas, quel que soit le cursus.
E - Pour qu'ils se révèlent au moins à eux mêmes.
CH - Oui normalement, on parlait de potentialité, du coup si ça peut permettre de ...
E - Oui je peux insister, je ne sais pas si je l'ai bien dit, sur donc partir de ce qu'il sait faire, cet élève discret, pour le mettre en valeur, et le mettre en valeur à lui-même mais aussi aux yeux des autres. Donc revenir sur l'analyse de ce qui a été fait devant la classe et pourquoi c'est bien, <i>etcetera</i> .
CH - D'accord.
E - Et faire parler les autres sur ce travail là.
F - Je pense que l'ouverture culturelle, l'ouverture sur le monde c'est important. S'ouvrir sur le monde c'est très important. De faire entrer le monde dans la classe, et que la classe réussisse à découvrir le monde.
CH - Merci beaucoup !
E/F-Avec plaisir, on a beaucoup parlé !

### Entretien sans transcription

Enseignant élémentaire cycle 3 très expérimenté : Code G

15/03/2018

(Fichier audio corrompu)

Juste prise de notes exploitable

CH : Bonsoir A, merci de me recevoir pour effectuer un exercice d'instruction au sosie, alors on va imaginer que demain ce n'est pas toi qui va à l'école mais moi qui prend ta place. J'ai absolument la même apparence mais pour que les élèves ne fassent pas la différence, il faut que ce soir tu me briffes, que tu me formes en urgence pour que je puisse m'en sortir ! Avec tous les élèves, mêmes les réservés !
G: Alors, demain je te passe les détails de l'appel <i>etcetera</i> ... Tu vas pouvoir démarrer sur une activité habituelle de rédaction. Les élèves ont un bloc et chaque matin je donne un thème de rédaction...
CH : N'oublie pas que tu dois me donner des instructions, demain ce n'est pas toi c'est moi qui vais faire. N'hésite pas à me dire tu dois faire ceci ou tu dois faire cela...

G: Ah oui c'est vrai, bon demain donc tu dois en premier les faire un peu réfléchir sur un thème, celui que tu veux d'ailleurs, peu importe, tu l'écris au tableau puis quelques élèves pourront lire ce qu'ils ont écrit sur le thème.
CH : Bon, lesquels je choisis pour lire leur production aux autres, comment tu procèdes pour choisir ? Ceux qui lèvent la main, sans hésitation ou bien...
G: Oui, facilement avec ceux qui lèvent la main car en général c'est ceux qui sont sûrs d'eux... mais même ceux moins sûrs peuvent parfois vouloir lire alors ne pas hésiter à varier...par exemple, K ou T qui manquent un peu de confiance... mais ne pas forcer, ça doit venir d'eux. Puis reprendre le travail de cette semaine sur les homonymes grammaticaux et donner la partie du fichier d'exercice qui correspond car moi je me sers de la méthode Picot. Tu pourras garder avec toi les quatre avec des difficultés particulières avec B encore plus à part, avec une façon différente. Donc commencer par donner exercices complets à tous. Confirmer à B ce que tu attends de lui c'est-à-dire juste ceci ou juste cela puis rester avec les quatre qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice...
CH : Bon donc sur cette tâche écrite si je comprends bien, il y a environ trois niveaux de travail et moi je reste avec les cinq qui vont faire un peu différemment des autres...
G: Oui, là c'est un entraînement, on doit faire tout pour qu'ils fassent juste, qu'ils réussissent. Pas de piège, pas d'effort, juste faire et appliquer. Surtout que tu verras la règle est affichée sur le placard.
CH : D'accord. Et je finis cet entraînement comment ?
G: Alors ben on finit par une mise en commun, une sorte de correction alors là tu as le choix, soit tu passes pour voir les erreurs les plus fréquentes soit tu les laisses faire en demandant qui veut aller faire une phrase au tableau...
CH : D'accord et là qui je prends pour aller au tableau ?
G: Bon, pareillement il ne faut pas forcer.
CH : Et sur une tâche plus orale comme celle que j'avais pu observer l'année dernière. Le dispositif les Poètes de B ?
G: Oui, on le refait cette année et on a démarré à préparer donc tu peux le faire demain avant d'aller en récré... Ils ont deux textes. Il y en a un plus facile et l'autre plus difficile car il a des lettres un peu spéciales. Là aussi j'ai adapté pour que chaque élève puisse travailler selon son niveau et apprendre facilement et restituer facilement.
CH : Oui et sur la partie déclamation comment tu vas choisir et organiser ?
G: Pour moi, tout le monde n'est pas forcé d'aller faire la récitation dans les autres classes. Que ceux qui se sentiront prêts.
CH : Mais ça ne risque pas de m'arriver demain d'être surprise par quelques uns qui se seront surpassés ?
G: Oh si, moi ça m'arrive de voir que certains qui restent en retrait, sorte de ça...

## Transcription n°6

Enseignant élémentaire cycle 3 très expérimenté : Code H

17/04/2018

CH : Voilà, bonjour H, merci de me recevoir. Pour cet exercice on va faire un exercice d'instruction au sosie. On va imaginer que demain, ça n'est pas vous qui allez prendre votre classe, mais c'est moi. Sauf que j'aurai la même apparence que vous, je serai votre sosie. Sauf que pour que les élèves ne s'aperçoivent pas de la différence, il va falloir que là, en environ trente minutes, vous me briefiez, vous me formiez en urgence, pour qu'ils ne fassent pas la différence dans la façon de prendre la classe. Et vous savez que moi je focalise un peu sur les élèves réservés au sens large. Donc demain, comment je vais réussir comme vous à les sortir de leur retrait éventuel, voire même du coup à leur donner le goût de l'effort, de sortir de leur retrait, et voire même de leur donner envie d'utiliser leurs ressources parce que souvent on se rend compte qu'il faut un peu les mettre en
---

<p>confiance pour aller utiliser des choses qu'ils ont. Ils vont dire « non non je suis nul en ça, je vais pas faire d'effort ». Donc comment je vais faire demain. Pour vous faciliter la tâche si vous voulez bien, on va s'appuyer sur le projet d'école sur lequel j'avais assisté l'année dernière, qu'on intitule « les poètes de B » (?). Voilà, puisque c'est un exercice de préparation à l'oral, voire même ensuite d'oral. Et ensuite peut-être pour l'écrit, il y aurait contrôle, demain, on imagine. Alors sur ces deux types de tâches là, qu'est-ce-que vous pouvez me dire ?</p>
<p>H: Alors, pour les poètes de B, c'est un travail que l'on entame dès le début de l'année, c'est une mise en confiance, sur tous les moments de la classe. C'est le statut de l'erreur qui est écarté, qui est fait de manière à aller plus loin, de pas avoir peur de l'erreur en fait, et ne pas avoir peur du jugement des autres.</p>
<p>CH : Alors imaginons demain, comment je fais moi, j'ai votre apparence. Alors vous me tutoyez pour l'exercice hein, vous me dites «demain tu fais ceci, tu fais cela », n'hésitez pas. Dans la continuité de cette préparation alors, comment je m'y prends avec les élèves ?</p>
<p>H: Ben, voilà comment je m'y suis prise cette année, comme l'année dernière. Je leur présente... cette année je leur ai présenté trois poésies.</p>
<p>CH : D'accord.</p>
<p>H: L'année dernière j'avais demandé à ce qu'ils n'en apprennent qu'une, cette année ils apprennent les trois. Je leur présente la poésie, donc distribution de la poésie, je leur présente, et je la déclame. On essaye d'expliquer donc, les mots, ça c'est classique pour une poésie, les jeux de mots s'il y en a, je fais un petit peu de théâtre avec eux, pour qu'ils ressentent la poésie.</p>
<p>CH : Alors du coup demain, est-ce-que je reprends un peu ça, ou bien est-ce qu'ils en sont au niveau deux, ils maîtrisent assez bien ou...</p>
<p>H: Ben, euh là il manque la troisième. On a fait la première, le Caméléon, on vient de présenter celle de Le visage en feu de Devos, ils se sont amusés, c'est des jeux de mots, les sketches c'est des jeux de mots. Et la troisième c'est l'Embouteillage. L'Embouteillage est un peu plus compliqué, donc là je reprendrai avec eux, on discutera, et après pour les mettre en confiance il y a certaines poésies qu'ils réciteront à deux, en particulier le visage en feu, de Devos. Et après ils passent au tableau.</p>
<p>CH : Donc dès demain je peux en faire passer certains au tableau ?</p>
<p>H: jeudi oui, puisqu'ils auront appris le Caméléon, ils auront appris le Visage en feu, on peut les faire passer au tableau, et là par contre on ne les note pas, il n'y a pas d'évaluation, puisque l'évaluation ça sera le jour des poètes de B. Donc là on va essayer d'améliorer, de s'autocritiquer, l'idéal ce serait de s'écouter, de s'enregistrer. Pour qu'ils puissent critiquer, enfin s'entendre d'abord, s'entendre pour une critique, pour pouvoir avancer. Positive ou négative, pour pouvoir évoluer.</p>
<p>CH : D'accord. Et du coup, sur ce travail que vous avez mené depuis le début de l'année, est-ce qu'il y en a encore là, pour la séance de demain, que je vais prendre moi, est-ce qu'il y en a encore où je vais devoir vraiment les tirer, ou est-ce-que quand même tout le monde ça y est, s'est engagé, se sent prêt à la préparation ?</p>
<p>H : Ils sont tous engagés dans le projet, par contre c'est au niveau de la mémorisation qu'ils ne sont pas tous au même point. Donc ils veulent bien réciter, mais là où ça pêche c'est la mémorisation et l'apprentissage des poésies.</p>
<p>CH : D'accord. Et là dessus alors par exemple demain, est-ce qu'il y a un petit moyen de les y aider, de passer ce cap, ou c'est un travail personnel ?</p>
<p>H : On peut leur proposer au début d'avoir la poésie en main.</p>
<p>CH : D'accord.</p>
<p>H : De manière à s'y référer s'il y a un souci de mémoire. Par contre c'est à double tranchant, c'est-à-dire qu'une fois qu'ils ont la poésie en main, ils oublient de déclamer en regardant les spectateurs ... Donc il faut faire attention à ça, il faut vite s'en dégager.</p>
<p>CH : Et est-ce-que du coup, par rapport à la période où l'on en est de l'année, il faut se méfier un peu des apparences ? Demain est-ce-que par exemple je vais devoir peut-être pousser certains alors qu'ils ont les compétences, ils ont les capacités, et le contraire, d'autres qui auraient vraiment de grandes difficultés mais qui veulent s'entraîner à la tâche. Est-ce qu'il faut que demain je me méfie des apparences ?</p>
<p>H : Si on a la classe depuis le début de l'année, non. Parce que tu les connais. Ce genre de surprises, c'est au mois de septembre-octobre que tu t'en aperçois.</p>
<p>CH : Du coup est-ce qu'il y a des indices quand même, demain, qui pourront m'aider?</p>
<p>H : Ben d'abord, ceux qui ne lèvent pas le doigt tout de suite, qui ne sont pas volontaires. Après des fois ils osent pas lever le doigt mais quand on les accueille, on dit 'tu viens' etc, qu'on les met en confiance, ben ya pas de raison. C'est une fausse timidité, enfin c'est de la timidité... c'est pas parce qu'ils ne savent pas.</p>
<p>CH : Jouer, un peu, sur jouer.</p>
<p>H : C'est comme dans toutes les classes, on aime pas passer en premier, même si on sait.</p>

CH : D'accord. Mais alors du coup, je vais peut-être demain avoir des difficultés à trouver le premier à passer ?
H : Non.
CH : Non? D'accord. Il y en aura forcément quelques uns qui vont se lancer.
H : Ah oui. Même le jour même il y en avait un qui voulait se lancer. Parce qu'il y a des temps aussi d'apprentissage en classe, quand même de manière à ne pas faire tout à la maison. Non, il y a toujours des élèves volontaires. Et c'est pas toujours ceux qui récitent le mieux.
CH : Ah voilà, d'accord. Et justement alors...
H : Parce qu'il y a autre chose qui rentre en jeu, c'est se mettre en avant.
CH : Eh oui.
H : Même si on ne connaît pas sa poésie, on aime bien se mettre en avant. Alors après bon, il faut faire un peu attention à ça.
CH : Du coup ça, ça serait plus lié au tempérament aussi un petit peu, au profil d'élève, au caractère ?
H : Au caractère. Il y a des caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant même s'ils n'ont pas tout en main. Là il faut traîner un petit peu, de manière à ce qu'ils n'échouent pas, pour pas qu'ils regrettent, qu'ils se mettent en mauvaise posture.
CH : Eh oui. Donc quand même demain, je vais devoir me sortir de cette idée de freiner certains qui n'ont pas toutes les cartes en main, toutes les possibilités encore, et puis d'autres qui les ont toutes mais ils vont peut-être pas vouloir passer dans les premiers.
H : Et ça, il faut les connaître depuis le début de l'année. Donc il faudrait que tu sois dans mon sosie, depuis septembre.
CH : D'accord.
H : Je sais qui je dois freiner, je sais qui je peux aller, tout de suite, je sais.
CH : mais alors du coup, de cette connaissance, de cette très bonne connaissance des élèves et du groupe, quelles sont un petit peu les manières qui peuvent me permettre d'aller vers le dépassement de soi ? Chacun à leur niveau hein, sans aller sur...
H : Il faut qu'ils aient confiance en toi.
CH : D'accord. Alors du coup la confiance...
H : Il faut qu'ils aient confiance en toi, il faut qu'ils aient confiance en la classe.
CH : Mais alors comment je fais ça, demain si à un moment donné, comme je connais moins bien que vous le groupe et les élèves, pour que quand même ça se passe bien ?
H : Il faut être détendu.
CH : D'accord.
H : Il faut être détendu, montrer que tu as confiance en eux, que de toutes manières tu n'es pas là pour ... tu es là pour les aider.
CH : Voilà, d'accord.
H : Ca c'est l'affectif hein. Une grande part d'affectif. Il faut qu'ils aient confiance en toi.
CH : D'accord. Et sur cette tâche orale, ça me fait également penser à ce que j'avais assisté ça m'avait fait penser à une véritable dispute professionnelle mais dans le sens constructif, quand les enseignants entre eux discutaient de qui il faut envoyer déclamer, peut-être que d'autres il vaudrait mieux pas la peine, ça serait un peu délicat de les envoyer.
H : L'année dernière on en a parlé, cette année on a dépassé ce cap, on en est plus là.
CH : d'accord.
H : On en est plus là, on pense qu'ils vont tous déclamer.
CH : d'accord.
H : Allez, tous... peut-être.
CH : A quelques exceptions près...
H : A part un ou deux où vraiment c'est pathologique.
CH : Donc là il y aura vraiment une participation, une présence de tous.
H : On pense vraiment, on ne s'est même plus posé la question.
CH : Une prestation de tous alors.
H : Oui, on ne s'est même plus posé la question en réunion.
CH : Alors comment ça a avancé, comment vous avez dépassé et êtes arrivés à ce cap là ?

H : Parce que c'est par rapport à ce qu'il y a eu l'année dernière.
CH : Donc l'expérience.
H : L'expérience, tout simplement. On pense que maintenant, on en a reparlé cette année dans les classes, ils sont tous partants, les CM2 que j'ai sont tous partants, après bon, c'est sûr que sur les trois poésies ils vont choisir celle où ils sont le plus à l'aise, on est pas là pour les mettre en difficulté. Donc en sachant ça, euh...
CH : Du coup demain je risque pas de tomber sur certains qui voudront avec moi essayer d'esquiver, de dire « non mais de toute façon je le ferai pas » ?
H : Non, pas dans ma classe, non. Non, parce que de toute façon c'est...non.
CH : Il n'y aura pas de refus demain ?
H : Non parce que de toute façon c'est pas compliqué, tu en réciteras quand même une, tu choisiras celle où tu es le plus à l'aise, ne t'en fais pas, après il y en a qui sont récitées à deux.
CH : Voilà, d'accord.
H : Déjà pour s'entraider. C'est quand même plus compliqué à deux.
CH : Est-ce-que du coup maintenant...euh, sur cette tâche orale vous auriez autre chose à me dire pour demain, que je me débrouille ? Ou bon, là il y a l'essentiel qui est dit. Du coup demain la séance ça va être de continuer un peu la préparation, l'entraînement.
H : L'entraînement, voilà, et poser la voix, la gestuelle, on en est là.
CH : D'accord. Du coup sur le numérique vous pensez que ce serait même intéressant, même demain, si je viens avec le dictaphone et qu'ils s'écoutent ?
H : Ca serait bien. Même plus loin, on nous conseille si on a l'autorisation parentale, de les filmer.
CH : Ah, voilà, d'accord.
H : Pour ça il faut avoir le matériel et l'autorisation parentale.
CH : Bien sûr.
H : Vous les filmez pour qu'ils se voient eux mêmes.
CH : Voient leur image.
H : Pour s'auto-corriger.
CH : Et qu'est-ce-que vous pensez, comme c'est pas évident de s'entendre et se regarder. Et du coup ce cap-là, imaginons que demain je vienne avec ces outils-là, comment je peux les y aider, à passer ce cap de dire « non mais ok, tout le monde n'apprécie pas de se voir et de s'entendre ». Du coup, pour faire face à ça.
H : Il faut revenir à la bienveillance là, tout le monde n'apprécie pas, et ça va plus loin... S'accepter comme on est c'est pas évident, c'est un autre débat. C'est délicat de se voir.
CH : C'est délicat...
H : Déjà en photo ils n'aiment pas trop donc... après je sais que dans certaines écoles où ils le font, après ça rentre.
CH : Ca rentre, ça passe.
H : Mais bon, c'est rude au début. Alors déjà la voix, après l'image, peut-être pas tout en même temps...
CH : Voilà, pas tout en même temps.
H : Après on peut... je sais que ça se fait. On en parle. C'est un bon exercice. S'entendre et se voir c'est un bon exercice pour s'auto-corriger.
CH : Alors on peut peut-être maintenant en venir à une tâche un peu plus écrite, imaginons que demain du coup il y ait un contrôle dans un champ disciplinaire, alors comment vous faites à l'habitude, et comment demain je vais pouvoir faire à votre manière, pour qu'ils donnent le maximum d'eux-mêmes, de tout ce que vous avez travaillé ensemble, tout ce que la classe a travaillé?
H : Déjà, penser à différencier, selon les élèves, parce qu'on travaille par compétences, donc les élèves qui sont un peu particuliers, alléger la tâche avec ce qu'on appelle un tiers-temps pédagogique, ou alléger la tâche ou allonger le temps. Déjà penser à ça. Après en préparation en amont, eh bien leur rappeler le contrôle, leur dire ce qu'on attend d'eux.
CH : Est-ce-que à ce stade de l'année du coup il y a encore certaines élèves qui selon le champ disciplinaire peut-être se met justement en retrait, ou se dit « non de toute façon ça sert à rien que je fasse des efforts, je suis pas bon »
H : Non, ils essaient, ils essaient encore. Ils sont pas encore.. non non, ils essaient.
CH : Ils sont dans l'essai, tous. Et si demain je tombe quand même sur quelques uns malgré tout qui veulent pas, qui laissent un peu, c'est trop dur, ou...

H : Qui veulent pas ? Il y a bien longtemps que ça ne m'est pas arrivé. Voilà donc...ils refusent la tâche.
CH : Qui refuse, qui se dit « bon de toute façon je suis pas bon »,
H : Non...pas en se disant comme ça. Soit j'essaie j'y arrive pas, parce que j'arrive pas à faire l'exercice, mais non, pas non parce que je suis pas bon. Des fois des exercices ils n'arrivent pas à les faire tant qu'ils ne franchissent pas le cap, ils bloquent, mais c'est pas parce que je suis pas bon.
CH : Alors mais si quand même demain je tombe sur un blocage comment je peux...
H : Reprendre la consigne, demander à l'élève surtout où ça ne va pas, qu'est-ce qui empêche d'avancer. C'est surtout ça. Qu'est-ce qui l'empêche d'avancer, qu'il le verbalise. Une fois que c'est posé on peut avancer.
CH : Mais si quand même c'est assez exaspérant, parce que ce sont justement des choses qu'on a répétées, que vous avez répétées, du coup que je sais, que vous m'aurez dites, l'extrême préparation.
H : Tous les enfants, tous les élèves ne sont pas pareils, les savoirs peuvent être en différé...
CH : Du coup laisser, il peut y avoir des cases vides, ça arrive.
H : De toute façon je parle pas de l'apprentissage des leçons parce que ça c'est encore autre chose, mais au niveau des connaissances tout le monde n'a pas la même vitesse d'acquisition.
CH : D'accord.
H : Certains il leur faut un temps, un temps différé.
CH : Du coup peut-être même cette tâche écrite de type évaluation ça peut apporter à l'élève demain, peut-être ça va justement être ce qui va le mettre face à lui même et face à ses manques ou à ses difficultés?
H : Pas à cet âge là. Je pense pas. Oui ça va le mettre face à sa difficulté, mais ça va pas ... Il va pas dire « je sais pas donc je vais reprendre ». Non, nous on reprend en classe, mais eux tous seuls, c'est un peu jeune je pense.
CH : D'accord. Et du coup, alors sur l'expérience pareillement de l'année dernière, en sport, liée donc à un sport d'eau, je citerai pas le champ disciplinaire mais ... on parlait justement du dépassement de soi, de choses qui, quand on est face à ces situations, on a pas le choix, il faut y aller. Est-ce que vous... pour demain, il y a des choses que je peux utiliser pour la classe? Qui me permettent justement de « bon, maintenant il n'y a plus à hésiter, tu te lances ». Ou est-ce que vraiment non, c'est...
H : C'est pas pareil.
CH : Le risque peut-être que quand on est dans l'eau il y a ... là en classe on est en toute sécurité.
H : Voilà, ils ne sont pas en danger. Entre guillemets hein, on ne les met jamais en danger, mais...
CH : Ils sont face à la nature quoi, il y a quelque chose de plus abrupt.
H : Voilà, c'est ça. Enfin moi je vois pas ça comme ça.
CH : Mais du coup et en classe ça... parce qu'on voit que ceux qui participent à un tel projet, au niveau justement du caractère, de l'attitude, il y a quand même un changement. Et alors, comment créer ça en classe, il faudrait quand même qu'en classe à un moment donné il y ait des situations pas à risque, comme vous dites on les met pas en danger, mais qui les bousculent un peu ? Pour qu'il y ait une avancée flagrante ?
H : Il y a des situations pédagogiques qui entre guillemets les mettent en danger, des défis, des choses comme ça. Ce genre de choses, oui.
CH : Ça pourrait peut-être marcher.
H : Ça pourrait, oui. Ça pourrait peut-être marcher. Il faut vraiment qu'ils rentrent là dedans, parce que qui dit défis, dit souvent groupe dans ces cas là, et les groupes il y a toujours un meneur et des suiveurs, c'est peut-être pas... pas toujours rentable.
CH : Eh oui. Bon et du coup imaginons alors que demain je les amène dans l'eau, justement. Alors comment je fais, à votre manière, pour qu'ils s'en sortent malgré la difficulté, un peu le côté abrupt de la nature ? Là on fait peut-être aussi appel à la préparation, je me rappelle l'année dernière on avait le (point sur le) vent, tout ça, qui met peut-être aussi en confiance ?
H : Oui ! Oui c'est ça, bien sûr, il y a tout le travail en amont, qu'on a fait en classe, le vocabulaire, leur expliquer ... ça oui, c'est le travail en amont, et bon quand on leur raconte... enfin, quand on leur raconte, peut-être pas, mais quand on leur propose l'activité, ils sentent qu'on aide, qu'on connaît, qu'on connaît l'activité. On sait ce qui va se passer. Donc, puisque la maîtresse sait ce qui va se passer, on a confiance.
CH : Voilà, d'accord.
H : Après je leur dis « oui, tu vas te faire mal, il y a des chances. C'est pas grave, ça peut arriver ».
CH : Exactement. Et parce que du coup, vous sentez quand sur une séance de sport comme ça en pleine nature, vous sentez aussi une peur plus grande, qu'en classe ?
H : Oui, ah oui.
CH : Et du coup, la concentration qui augmente également ?

H : J'ose dire c'est plus animal. C'est quand même, ça vient de plus loin. Parce que là ça vient... c'est plus profond. Je l'ai vécu hein, donc euh... je l'ai vécu, j'étais à leur place. Les émotions, elles viennent de plus loin. C'est pas intellectualisé là, pas du tout.
CH : Et du coup, demain je peux me permettre de leur parler d'un vécu, de dire « mais c'est pas grave, tout le monde y est passé, tu y passeras » ?
H : Oui, moi aussi, ça m'est arrivé aussi, il n'y a pas de souci, on est là, j'ai ramené toujours tout le monde.
CH : Voilà, d'accord.
H : Oui là ça ne se calcule pas hein, après même dans ces cas-là il y en a même qui se dépassent pas du tout ... ils restent comme ils sont.
CH : Statiques, pas de changement.
H : Pas de changement, pas d'autonomie, pas de... comment dire. Ils ne s'engagent pas. Et ça c'est ... après, on ne peut pas faire grand-chose.
CH : Mais vue votre expérience, si vous pouvez me donner des petits trucs pour demain justement, alors comment on fait pour que quand même un minimum ils s'engagent ?
H : On les change de partenaire, selon avec qui ils sont on les change, on essaie de trouver des partenaires qui vont de l'avant. Il faut d'abord les rassurer.
CH : Donc un peu des meneurs quand même, qui vont un peu les tirer.
H : Dans ce cas-là, oui.
CH : Oui, dans ce cas-là oui. Un peu des moteurs plutôt.
H : Des moteurs... Comme ça ils sont en confiance et ils peuvent essayer.
CH : D'accord. Et du coup, est-ce-que... même si du coup cette situation en nature apparemment on peut pas trop prendre des choses, se servir de certaines choses en classe, parce que c'est pas la même situation.
H : C'est pas la même chose. Non, ce qu'on peut utiliser c'est le lien qui peut se créer. Le lien de confiance, la solidarité. Ça oui. Ça c'est important. C'est-à-dire qu'en fait on a une classe plus unie. Alors souvent cette activité on peut la proposer en début d'année pour faire un lien dans la classe. Souvent on peut le faire. Moi je préfère en fin d'année, pour des conditions de météo...
CH : Oui. Du coup là on fait appel au groupe, encore plus. Parce que jusque là on a beaucoup parlé du rôle de l'enseignant donc imaginons moi demain qui prend votre place en tant que sosie, mais là du coup, moi demain justement en tant que sosie, faut pas que j'hésite à faire appel au groupe justement alors, à ce lien qui fait d'eux un groupe, un collectif.
H : Oui.
CH : Alors, et comment je fais ?
H : Haha !
CH : Est-ce-que peut-être je recrée aussi des binômes qui ont bien marché ? Des petites équipes qui ont ...
H : Oui, moi ce que je fais, petit à petit à cette époque de l'année, je commence à les retrouver, je commence à les regrouper par binôme quand je vois que ça fonctionne bien, bon le but c'est quand même que ça fonctionne. Donc quand je vois que l'entente commence à bien se faire, quand on fait des activités en classe par petits groupes <i>etcetera</i> , on retrouve... petit à petit je leur dis, bon on fait comme pour l'activité, on se regroupe comme ...
CH : Du coup demain il faut quand même que je sois très attentive aux petites équipes qui fonctionnent mieux que d'autres. Faut pas chercher à persister si on voit que des binômes ou des groupes ne fonctionnent pas.
H : Non, dans ce cas-là non. Non, parce que ... non.
CH : Est-ce-que pour autant quand on prend la classe souvent on dit bon chacun doit quand même pouvoir travailler avec tout le monde, mais là bon...
H : Non, pas dans cette activité-là.
CH : Voire même du coup, est-ce-que vous avez l'habitude de le faire et demain je peux le faire, de tester, de faire des tests?
H : En classe, oui. Après quand ils me proposent leur trinôme pour l'activité, je note, mais j'interviens quand je sens que le trinôme ne fonctionnera pas du tout.
CH : D'accord. Et du coup sur le groupe, on sent aussi qu'il y a quand même un côté un peu brutal, c'est-à-dire qu'on sait que les enfants entre eux ne sont pas tout le temps sympathiques.
H : Oui, surtout dans cette activité-là.
CH : Et voire même du coup... bon imaginons demain, on reste en classe quand même, mais si je vois qu'il y a des choses même qui, un peu, tournent mal, entre guillemets, qu'il y a carrément un petit peu des... des tensions.

H : En classe, il faut passer outre les tensions, il faut continuer, mais par contre l'activité il faut y faire attention.
CH : D'accord. Donc en classe demain, je passe outre.
H : Voilà. Comme l'activité ne dure que quatre jours, c'est trop court pour...
CH : Et pour passer outre alors, je fais comment en classe du coup ?
H : Tu t'imposes, tu dis bon aujourd'hui vous travaillez ensemble, <i>etcetera</i> ,
S : Et je dis faut y arriver, débrouillez vous, vous travaillez ensemble.
H : Oui, voilà. Ah ça c'est pas toujours gagné mais...
CH : Et comment on leur donne un peu la motivation pour quand même faire des concessions, peut-être le résultat au bout ?
H : Alors généralement ils aiment bien avoir un rendu sur grande affiche, <i>etcetera</i> , donc là généralement ils veulent bien. Si c'est simplement trois lignes à écrire bon...
CH : Oui d'accord. Donc plutôt miser demain, là vous me donnez une idée pour demain, peut-être une production un peu imposante, quelque chose qui mette en valeur le travail ?
H : Comme un exposé, un exposé quand on le fait on a des critères. L'idéal c'est de faire l'exposé en classe.
CH : D'accord. Et là du coup on voit qu'il y a une croissance, une augmentation un peu de la motivation, de se dire « oui allez les tensions c'est bon, faut pas qu'on perde de temps ».
H : Oui oui (??)
CH : D'accord. Et du coup dans tous les champs disciplinaires ça peut marcher, ou...
H : Oui, parce que ça n'a rien à voir avec le champ disciplinaire, c'est la manière dont on mène.
CH : Mais ce que je veux dire pas là, c'est même des disciplines, un peu plus, on va dire techniques, qui sont vues par les élèves un peu plus de façon rébarbative comme maths, français, grammaire des choses comme ça
H : Non, parce qu'on leur donne les grandes étiquettes, qu'ils doivent trier, mettre en avant <i>etcetera</i> , ça marche.
CH : Ça marche très bien...
H : Ça fonctionne, c'est le support qui doit être...
CH : Voilà d'accord. Qui débloque un peu tout... donc demain vous me conseilleriez vraiment de bien choisir le support, un bon support, qui motive, qui donne envie.
H : Oui, un bon support. Et quel que soit après l'objectif pédagogique, que ce soit le COD (?) ou quoi...peu importe.
CH : Oui, peu importe.
H : Eux ils ne demandent qu'une chose c'est se lever, passer au tableau, montrer, expliquer, ils ne demandent que ça hein !
CH : Voilà, d'accord.
H : Bon c'est des CM2, ils sont encore assez... partants ! Voilà, ils sont encore tout vivants. Ils sont pas des troisièmes complètement amorphes.
CH : Au collègue quand ils vont grandir, c'est ça.
H : Il n'y en a plus un qui lève le doigt, plus un qui veut passer au tableau.
CH : Très bien, et sur... si on pouvait peut-être focaliser un peu sur ... certains parlent de « cœur de métier », quand on dit qu'on essaie de les rendre un peu plus autonomes, petit à petit, dans la construction de leur savoir. Alors du coup, demain sur une séance, à votre manière, comment je fais pour un peu les rendre autonomes dans leurs avancées ?
H : Il faut leur donner les outils...
CH : D'accord.
H : De quoi avez-vous besoin, il faut réfléchir en amont, de quoi on a besoin <i>etcetera</i> on peut le faire en deux séances, d'abord essayer de faire la liste de ce dont on a besoin, pour aller le chercher après.
CH : Et là du coup pareillement, on voit que s'ils disposent des outils, là aussi il y a très peu de blocages.
H : Non il n'y a pas de blocage.
CH : Voilà, d'accord. Donc ça, ça fait partie des choses à faire, à avoir, à continuer. Donc les outils...
H : Et à leur rappeler...
CH : Vous me donneriez un exemple de quelque chose, mais incontournable, un outil qui permet vraiment de... pour tous, de passer un cap... un affichage, peut-être, en classe ?
H : Un affichage, moi je regarde plus leur porte-vues, où ils ont tout.
CH : Ah d'accord, peut-être le porte-vues alors, plus le porte-vues. La classe ils regardent...

H : Au bout d'un moment ils regardent plus. C'est-à-dire qu'il faut aller... les affichages il faut qu'ils tournent.
CH : D'accord.
H : Encore une fois, après ils ne les voient plus, ils ne les lisent plus. Ils regarderont le leur, celui qui a été affiché, ils le regarderont.
CH : Mais ceux des autres...
H : Peut-être pas. Oui ils regarderont, mais après c'est fini.
CH : Ça devient du décor habituel.
H : Voilà, du décor habituel, donc il faut souvent les changer. Donc après la ressource, pour moi c'est un porte-vues.
CH : Alors et demain je fais comment, alors, je dis « sortez votre porte vues » ?
H : Vous dites, « ben c'est dans le porte vues », et ils savent.
CH : Voilà, d'accord.
H : Les outils d'expression, les outils, tout ce qu'on peut trouver dans un porte-vues.
CH : Donc vous me dites « ils savent », donc vraiment c'est un outil pour eux essentiel, c'est leur outil principal.
H : Ah ben oui, parce qu'en fait comme les affichages tournent, pour revenir en arrière ils ont le porte-vues.
CH : Voilà, d'accord. Et quand même, il y a certains élèves qui ne savent pas, qui ne l'utilisent pas au maximum ?
H : C'est vrai...
CH : Oui ? Alors c'est pour quoi, c'est par fainéantise ?
H : Oui.
CH : D'accord. Et vous constatez parfois, peut-être demain dans le contrôle que je vais leur faire, je vais voir, ça, des élèves il y avait des choses dans leur porte vues et il ne les ont même pas utilisées ?
H : Oui, c'est possible.
CH : D'accord. Et pour vous c'est...
H : Là, c'est ...
CH : C'est aussi...à leur tempérament ou pas vraiment...
H : Non, c'est un état de fait, ils ne sont pas autonomes dans leur réflexion, autonomes pour chercher, certains attendent, que ça arrive, ils ne vont pas chercher le document.
CH : D'accord. Et du coup alors, comment je fais demain, je leur dis « mais regarde dans ton porte vues », ou non ?
H : Oui, on rappelle.
CH : Il faut pas se gêner pour rappeler.
H : Il faut rappeler, certains sont attentistes.
CH : Ils attendent que tout tombe, en fait. Ah oui, d'accord.
H : Ils attendent que tout arrive.
CH : Et comment on leur apprend un peu ceux-là alors, à stopper ... depuis plus petit ? Donc il faut qu'ils prennent l'habitude en fait.
H : Oui. J'oserais dire que c'est éducatif.
CH : D'accord.
H : Mais c'est plus notre domaine là.
CH : Eh non. Pour autant, bon avant qu'ils passent au collège, quelque part, on peut les faire réfléchir sur ces bonnes habitudes à prendre.
H : Ah oui oui oui.
CH : Après c'est sûr que s'il y a pas le relais...
H : Voilà, c'est ça.
CH : D'accord
H : Il y a des élèves où on a pas besoin de leur dire, ils sont débrouillards, ils vont au-delà de, et d'autres ben non, ils attendent.
CH : Oui, on dit souvent « ils dorment un peu », ils sont dans leur rêve un petit peu.
H : Non, ils sont passifs parce que... ça va arriver. Et ça c'est compliqué à ... on rappelle mais...
CH : Et ça c'est le goût de la recherche vous pensez, ou..?

H : Le goût de l'effort.
CH : C'est lié à l'effort. Du coup est-ce-que demain éventuellement je peux leur dire « mais fais des efforts un peu », ou c'est un mot quand même... c'est pas quelque chose qui motive ?
H : Ça motive pas,
CH : Ça fait pas réfléchir, ça.
H : Il n'y a pas d'image mentale derrière, qu'est-ce-que ça veut dire.
CH : Voilà, d'accord. Alors ça serait quoi un peu les mots clés peut-être ? Pour m'adresser à eux demain à votre manière. « Cherche un peu, ou prendre de bonnes habitudes » ?
H : Si tu veux, mais ...
CH : Pour faire comme vous !
H : « Essaie de trouver par toi-même, tu as les outils, ils sont là, essaie de trouver ».
CH : Ah oui, « tu as les outils ».
H : Ils sont là, essaie de trouver. La réponse est là.
CH : Ah voilà, d'accord.
H : Trouve-la.
CH : La réponse est là, d'accord. Du coup même au niveau des sens c'est... parce qu'on parle souvent de l'attention, est-ce-que j'utilise demain les mots « mais regarde, observe » ?
H : C'est possible, oui.
CH : Oui, ce sont des mots qui font un peu appel à leurs sens ou bon c'est pareil, c'est un peu trop abstrait?
H : Oh oui, regarde, mais enfin...
CH : « Regarde bien »,
H : « Regarde bien », oui, ça oui.
CH : Et ces élèves-là du coup, qu'il faut un peu pousser, là vous m'avez donné des mots clés pour demain, est-ce-que ça se ressent, au niveau de leurs résultats, des notes, des moyennes, des acquisitions ?
H : Oui, oui, parce qu'ils ne vont pas au-delà d'un certain niveau.
CH : Oui, d'accord. Ça stagne un peu ?
H : Oui, c'est ça. Dès qu'il y a quelque chose qui fera appel à un petit peu plus de réflexion, apprendre plusieurs informations, inférer sur une autre...
CH : Ça n'ira pas plus loin.
H : Ils n'y arrivent pas parce qu'ils sont... ils ne cherchent pas, ils attendent tout de suite, l'aide, ils pensent que la réponse va arriver.
CH : Est-ce-que c'est pas un peu pour ces profils là qu'on a un peu développé ce qu'on appelle l'explicite, il faut tout expliciter, parce que eux justement dès qu'il y aura un peu d'implicite ?
H : Ben oui, mais il faut surtout travailler l'implicite, l'explicite ça sert plus à rien, il faut travailler l'implicite.
CH : C'est ça, d'accord. Donc il faut travailler l'implicite.
H : Mais tout le temps, en classe quand on fait des jeux de mots, tout le temps! Leur faire comprendre que la réponse elle est pas toujours claire.
CH : Évidente, d'accord.
H : Après, certains sont attentistes ... ils n'ont pas l'attitude de chercher entre guillemets, et d'autres ont peur de l'erreur.
CH : Ah voilà.
H : Pour eux normalement, une réponse ça doit être tout de suite la bonne. C'est des anti chercheurs scientifiques.
CH : Voilà c'est ça, mais du coup ça il faut que je me méfie demain, de ceux qui ont peur de l'erreur.
H : Oui, ils le verbalisent pas. Pour eux, quelque part, c'est, du moment qu'on leur demande quelque chose, automatiquement, il faut que ce soit juste du premier coup.
CH : Sinon ils feront pas.
H : Ils peuvent pas...
CH : Il n'y a pas de demi-mesure.
H : Ils comprennent pas qu'ils peuvent tâtonner.
CH : Ah voilà, d'accord, d'accord d'accord.

H : Pour eux, tâtonner c'est...? Ils comprennent pas qu'on a le droit de tâtonner.
CH : Alors comment je fais avec eux du coup, si j'en ai quelques-uns, un ou deux demain, comment je fais? Qui s'accordent pas ce temps de recherche, de tâtonnement, d'essai ?
H : Tu essaies, après on voit.
CH : Voilà. Un retour alors, qui l'aide, un regard. D'accord.
H : Tu donnes une réponse, on va voir, essaie après on voit. Après je te donne des indices, si ça va pas je te donne des indices pour revenir. Mais essaie quelque chose, donne quelque chose.
CH : Voilà, d'accord.
H : Eh oui, c'est compliqué, il y a tous les cas de figure. Et c'est pour ça qu'on dit qu'on est pas très bons en sciences, en France, parce que justement c'est ça, c'est le tâtonnement qui n'y est pas.
CH : Et ça du coup en sciences, quand on fait la discipline sciences, avec la démarche scientifique...
H : C'est pas pareil, parce qu'ils manipulent.
CH : Ils manipulent.
H : On leur apporte de quoi. Enfin, normalement ils demandent ce dont ils ont besoin <i>etcetera</i> , et ça aussi ça peut se faire dès la maternelle, en maternelle ils manipulent. Ah j'ai besoin de quoi, j'ai besoin de... on va essayer, on va, et après, souvent, ils le font qu'en sciences... ils n'arrivent pas à le faire par exemple en maths. Par exemple quand on fait une expérience scientifique, de quoi a-t-on besoin, qu'est-ce-que, voilà, le protocole scientifique, comment on va l'imaginer, donc de quoi on a besoin, de ça, de ça, on va rassembler les objets, ils vont tâtonner, ils vont y arriver. Nous on l'a fait encore cette année en sciences, ils ont fait des propositions qu'on a essayé de valider, on en a essayées. Donc si ça fonctionne pas, pourquoi ça fonctionne pas, voilà, <i>etcetera</i> . Et par contre cette démarche là qu'ils ont en sciences, <i>etcetera</i> , ils ne se l'autorisent pas en maths.
CH : Ils ne le transfèrent pas, sur le ... en sciences ok, mais après sorti de là...
H : Non, en maths il faut donner la bonne réponse.
CH : Voilà, d'accord.
H : On t'aide oui, mais pas pour les problèmes, on a le droit de tâtonner.
CH : Très bien, et pour du coup finir, parce qu'après on va arriver peut-être à l'heure, alors comment je peux avancer demain ? Sur... « tu as bien réussi en sciences, alors pourquoi en maths tu cherches pas ... » ?
H : Non, on peut pas.
CH : On fait pas de comparaison, ça sert à rien.
H : Il faut leur dire, quand on fait des hypothèses et qu'on réfléchit, on le fait aussi bien en français, le rappeler qu'on peut le faire, mais on va pas comparer, parce que c'est ...
CH : Qu'on peut le faire.
H : C'est discriminatoire.
CH : Oui, voilà.
H : Tu réussis là et pas là.
CH : Mais par contre on peut le faire.
H : Ben regarde, tu as fait là, tu fais la même démarche là, ça fonctionnera certainement, tu as le droit de réfléchir.
CH : On peut le faire aussi là, d'accord. Très bien, je vous remercie beaucoup !

### Transcription n°7

Enseignant secondaire, français

Expérimenté : Code I

CH: je le mets plutôt sous toi, parce qu'il vaut mieux qu'on t'entende toi, voilà. Et en même temps je prends quelques notes parce que ça m'aide pour mon cheminement, un petit peu. Alors, bonjour I, merci vraiment d'être là pour participer à mon travail de recherche. L'exercice qu'on va faire aujourd'hui, qui va durer environ une demi-heure, ça s'appelle une instruction au sosie. On va imaginer que demain, au collège, c'est pas toi qui va prendre ta classe, c'est moi. Je vais aller au collège à ta place. Et on fait un petit tour de passe-passe, parce que j'aurais exactement la même apparence que toi, donc tes élèves ne feront pas la différence, par contre ils risquent de faire la différence dans la manière de prendre la classe, forcément. Et du coup il faudrait que tu me dises, tu me donnes vraiment des instructions: "demain tu dois faire ceci, tu dois faire cela", pour parvenir, à ta manière habituelle, à sortir les élèves de leur réserve. Dans le sens, leur retrait, souvent on voit que dès qu'ils sont assis
--

derrière leur bureau, s'ils peuvent en faire le moins possible, c'est tant mieux. Pour les plus en retrait habituels on pense à la timidité et cætera, souvent le professeur il faut qu'il aille le chercher, il faut pas qu'il ait peur de l'erreur et cætera. Donc nous on s'intéresse vraiment à la réserve, mais dans le sens large, pas que timidité. Voire même aussi donc du coup, comment tu leur enseignes, est-ce qu'ils ont leurs sources quand même, donc il faut aller chercher les ressources, il faut savoir les utiliser, du coup il faut s'entraîner pour savoir les utiliser. Donc tous ces aspects là, c'est vraiment la réserve au sens large. Alors demain comment je m'y prends, pour que les élèves ne fassent pas la différence avec toi, dans cette idée de sortir l'élève de sa réserve, en terme de retrait et en terme de ressources.
I: D'accord. Alors là moi je pense qu'il n'y aura aucun souci étant donné que moi j'ai la chance, d'avoir des classes qui ne sont absolument pas réservées.
CH: Ah voilà, d'accord.
I: Donc on a un public qui est quand même très spontané, très curieux, donc c'est vrai que je n'ai pas, pour le moment, été confrontée à ce que tu dis, la réserve au sens large. Hormis quelques élèves qui sont timides, mais qu'on va de temps en temps solliciter ponctuellement, mais connaissant leur timidité qui est très souvent est liée aussi à des problèmes antérieurs, on respecte cette volonté de réserve de la part des élèves. Mais globalement, que ce soit en sixième ou en troisième, j'ai la chance d'avoir des élèves, des adolescents, qui sont bouillonnants, qui sont curieux.
CH: Donc ils se plaisent à participer, à jouer le jeu?
I: Il n'y a pas de souci.
CH: Même du coup le terme effort, ils n'ont pas peur de faire des efforts?
I: Non non, il n'y a aucune crainte, aucune appréhension, ils sont aussi dans la spontanéité, et c'est vrai que bon, ils n'ont pas peur du regard des autres, sauf toujours, bien sûr, deux ou trois élèves qui sont vraiment extrêmement timides.
CH: Mais alors demain, si je ne sais pas faire, comment je fais demain justement, rien que sur ces deux trois?
I: Je pense que les élèves t'apprendront. Voilà. Et les deux trois élèves, il faut peut être dans un premier temps uniquement les observer et pas forcément les solliciter d'emblée de jeu, pas forcément d'emblée de jeu, parce qu'après c'est une question de respect aussi, par rapport à cette volonté de la part de certains élèves qui ont un tempérament moins expansif, moins spontané. Moi j'ai pour habitude justement de respecter cette volonté de discrétion, voilà, cette envie de ne pas forcément... voilà.
CH: Donc pour m'en sortir demain, je n'hésite pas s'il le faut, si j'en vois deux ou trois justement qui ne se prêtent pas au jeu, qui ne se lancent pas dans l'effort tout de suite, je les observe.
I: Tu les observes, mais après, petit à petit tu peux les solliciter.
CH: Quand même, je peux essayer quelque chose?
I: Oui oui, après je crois que bon, il y a une espèce de mise en confiance qui est nécessaire quand même dans un premier temps. Une mise en confiance. Et c'est vrai que pour certains...
CH: Et comment on fait, cette mise en confiance?
I: Ben c'est petit à petit en fait, moi je le fais systématiquement en début d'année en sollicitant les parents, en essayant d'avoir un petit échange privilégié avec les élèves et l'un de ses parents, et petit à petit, je m'engage auprès des parents et auprès de l'élève à ne pas le brusquer en le sollicitant outre mesure. Quand un élève me dit par exemple qu'il ne souhaite pas lire parce que bon, c'est un exercice qui lui fait peur...
CH: De plus à l'oral, par exemple la dimension orale, il vaut mieux laisser alors, reporter le moment?
I: Moi dans un premier temps, j'attends qu'il souhaite, qu'il me sollicite par lui-même, mais c'est vrai que quand il y a dès le départ, dès le début de l'année des élèves qui manifestement sont vraiment dans cette problématique de prise de parole à l'oral, moi j'ai pour habitude de ne pas les brusquer.
CH: D'accord. Mais du coup alors, si tu as des groupes qui vont à un moment donné lever la main ou exprimer la volonté de participer, mais du coup si vraiment on pousse à l'extrême, comment tu fais pour aller chercher ceux qui ne participent pas, qui ne vont justement pas lever la main? Est-ce-que tu as un système? Tu prends l'appel? Comment je fais demain, si vraiment sur la séance d'une heure par exemple, ils ne vont jamais lever la main, de toute l'heure?
I: De toute façon, immanquablement, pendant une séance, il y a forcément des élèves qui ne passeront pas, qui passeront un peu à la trappe, et qu'on ne sollicitera pas parce que bon, il y a une masse d'élèves qui prend le dessus et c'est vrai qu'il y a des élèves qui ont une espèce de présence qui est un peu dominante parfois.
CH: Et alors comment tu fais pour ne pas que ce soit toujours les mêmes, ces fameux, je ne sais pas si on peut les appeler des leaders, des moteurs, à l'oral en tout cas, sur cet effort d'oral?

I : Parfois je tempère un peu les ardeurs de certains élèves et donc je propose aux élèves qui sont tout le temps dans la dynamique de prendre la parole, je leur dis, bon maintenant pendant cinq minutes, dix minutes, tu n'as plus le droit à la parole, de façon à ce qu'elle circule.
CH : Donc du coup il ne faut pas hésiter peut être, demain, je joue un rôle de régulateur un petit peu quand même?
I: Oui, effectivement on peut avoir ce rôle et faire en sorte que la parole circule, tout en sachant quand même que certains élèves ne prendront malgré tout pas la parole. Moi j'ai le cas cette année justement dans une classe de troisième, une troisième pro, donc une élève qui est extrêmement timide et donc qui s'exprime à l'oral mais vraiment en murmurant, donc personne ne l'entend, même moi je n'arrive pas à l'entendre quand elle est à côté de moi, donc voilà, après on a beau...
CH: Quelles solutions tu peux me conseiller?
I : Alors pour le moment on a trouvé aucune solution.
CH: Aucune solution. Donc demain il vaut mieux la laisser justement dans son rythme, dans ses habitudes.
I : Elle est dans son rythme.
CH : Mais alors si on vient sur l'aspect ressource de la réserve, c'est-à-dire les savoirs quand même qu'ils accumulent dans leur parcours, comment tu fais quand même toi, qui es obligée à un moment donné d'évaluer, comme ce type d'élève-là, pour l'avoir alors, cette évaluation ?
I : L'évaluation à l'écrit. A l'écrit. Après, il va sans dire que l'évaluation à l'oral actuellement peut poser problème pour justement, eh bien ce type de classe, dans la mesure où on est confronté, moi en français c'est vrai que je l'observe de plus en plus, il y a une espèce de dynamique qui fait que quand on est, par exemple, en situation d'oralité, quand on est en situation de débat, d'échange, de discussion, c'est vrai que par moments c'est infernal, parce qu'il y a un problème d'écoute, c'est-à-dire que dans la situation de communication, les adolescents occultent complètement la notion d'écoute.
CH : Alors comment demain je peux faire, pour essayer quand même qu'il y ait une écoute un petit peu, de tous les camarades? Comment tu t'y prends, tu as des petits trucs à me donner?
I : Moi j'essaie de temps en temps de donner peut-être le rôle, d'attribuer des rôles à certains élèves, et parfois je nomme un élève responsable du débat, et donc c'est à lui de faire en sorte que chaque participant puisse avoir la parole, et que chacun puisse s'exprimer en obtenant l'écoute des autres élèves. C'est vrai que bon, ce n'est pas toujours, ça c'est dans l'idéal, ce serait que les élèves comprennent assez rapidement que...
CH : Que c'est chacun son tour, que là c'est le temps d'écouter.
I : Il y a la demande de la prise de parole, il y a des codes à respecter, après dans les situations concrètes on est quand même obligés.
CH: C'est quand même délicat à mener. Et du coup, ce type d'élève-là, même s'ils sont, en tout cas dans votre établissement, dans ton établissement, en nombre réduit, alors comment tu évalues, en terme de... tu vas juste... alors l'oral tu vas laisser, c'est vraiment l'écrit qui va prendre le relais?
I : Ah non, de temps en temps il y a des évaluations à l'oral, mais c'est vrai que c'est pas aussi facile à mettre en place. Bon, après j'ai des grilles d'évaluation.
CH : D'accord. Mais comment je fais demain, à ta place, comme toi, demain? Quels termes je peux utiliser? "Ah ben aujourd'hui j'évalue donc il faut que tu fasses un effort", ou non, c'est pas possible ? Qu'est-ce qui serait possible, au quotidien? "Je ne t'ai pas entendu aujourd'hui"?
I : Ah non, je le fais rarement. Il y a de temps en temps des évaluations, des petites évaluations, notamment en classe de sixième, sur des mises en voix de textes, des mises en voix de poèmes, et là je sollicite, j'essaie de solliciter notamment les élèves qui sont un peu en réserve. Mais par exemple, justement, c'est vrai que c'est un point qui nous pose parfois souci, depuis deux jours je fais passer des élèves à l'oral pour la mise en voix d'un poème. Et d'emblée de jeu, hier, il y a un élève qui est venu me voir hier en début de séance, pour me dire que, un élève donc qui est réservé, il est réservé oui et non, mais il n'y a pas forcément la crainte de prendre la parole quand il n'est pas en situation d'être observé, c'est-à-dire qu'il reste à sa place il n'y a aucun souci, de temps en temps il lève le doigt. Mais par contre là il fallait bien sûr que les élèves viennent sur le devant de la scène, se mettent devant le tableau, face aux autres, face au public et mettre en voix le poème. Donc d'emblée de jeu il est venu me dire "madame je n'ai pas... j'ai essayé d'apprendre le poème mais je n'arrive pas à le retenir". Donc pour moi c'était clair, "je ne veux pas passer devant les autres". Et donc, comme je n'ai pas réussi faire passer toute la classe hier, je leur ai dit à la fin de la séance qu'à la prochaine séance les autres, donc ceux qui n'auront pas été évalués, devront également faire leur petite mise en voix. Et donc je lui ai dit à la fin la séance, "A ça serait bien quand même que tu essaies, que tu t'entraînes encore un tout petit peu et puis on verra demain". Et puis ce matin on refait la même mise en scène c'est-à-dire qu'il m'a dit en début de séance, il n'a pas dit "je veux pas", mais il m'a dit "je n'arrive pas à mémoriser" et en fait c'est comme s'il m'avait dit je ne veux pas. Donc en fait, c'est vraiment parce qu'il y a cette appréhension étant donné qu'en plus c'est un élève qui est arrivé en cours d'année

d'un autre établissement et c'est vrai qu'il n'a pas forcément été bien accueilli au sein de la classe, donc il y a ce souhait de rester, enfin de ne pas se mettre face au groupe classe. Cette peur du regard des autres.
CH : Cette peur de la prise de risque. C'est vraiment un exemple typique quand même en terme de réserve, avec les deux dimensions parce que ça voudrait dire que cette situation de collectif, de groupe, va vraiment jouer même sur sa compétence mémoire. Il a vraiment peur d'avoir des trous de mémoire ?
I : Alors, moi ce que je propose parfois dans ce cas de figure c'est de faire venir l'élève à un autre moment, et donc qu'il me mette le texte en voix.
CH : En face à face avec le professeur du coup? Du coup ça serait une solution...
I : De temps en temps je le propose.
CH : Et est-ce-que vous êtes sûr de lui comme quoi lui justement en terme de compétence mémoire...
I : Je verrai demain! Mais bon je l'ai fait, enfin bon je le fais quand je suis confrontée à ce type de situation, et d'ailleurs les élèves qui viennent eux-mêmes me demander, me dire "j'ai bien appris le poème je le connais mais j'ai peur de le réciter devant toute la classe donc est-ce que je pourrais venir pendant la récréation, ou voilà". Donc de temps en temps je...
CH : Et du coup sur le long terme comment tu t'y prends, comment je m'y prends? Si demain moi je décide je lui dis "d'accord, mais moi je veux quand même que tu essayes, s'il y a le trou de mémoire ne t'inquiète pas je ne te n'évaluerai pas", ça pourrait marcher ça? Parce que quelque part l'école se doit quand même de les préparer pour plus tard à passer des entretiens...
I : Après ça c'est la théorie.
CH : Bien sûr.
I : Mais bon, la pratique est quand même un petit peu différente.
CH : C'est la théorie, mais si on parle du métier d'enseignant quelque part on joue toujours avec ses limites, "est-ce que je l'ai trop brusqué, ou pas assez", du coup moi demain est-ce que je voudrais pas non plus ni que je sois en dessous de la sollicitation, ni trop au-dessus.
I : La première fois ça me semble quand même intrusif. Après petit à petit peut-être par le biais d'autres activités...
CH : Peut-être par le biais de sous-groupes?
I : Peut-être par le biais de saynètes, parce que ça, c'est ce qu'on va faire d'ici quelques temps, c'est-à-dire des mises en voix à deux, à trois, peut-être après des jeux de rôle, des petites saynètes.
CH : Parce que du coup vous lui en avez parlé, de ça, de s'essayer en mini groupe ? Qu'est-ce qu'il disait, l'élève ?
I : Ça pour le moment effectivement on en a pas parlé avec lui.
CH : Mais comment vous l'envisageriez, le connaissant, vu que vous le connaissez bien ce garçon?
I : Après le problème c'est quand on propose des activités de groupe, parce qu'il ne faut pas non plus perdre de vue qu'il y a des dissensions entre les élèves et c'est vrai que souvent les activités de groupe posent problème dans la mesure où il y a certains élèves qui ne sont pas intégrés. Et là mon petit A je ne suis pas sûre...
CH : Que ce groupe marche.
I : Parce qu'on l'a déjà fait. C'est vrai que moi je travaille beaucoup en binôme ou en groupe de trois ou quatre élèves et souvent je suis obligée d'intégrer deux trois élèves qui ne sont pas intégrés, et ils vont être mis d'office dans un groupe, ou de solliciter des élèves que je sais un peu plus indulgents, un peu plus compréhensifs, pour qu'ils intègrent l'un ou l'autre, et à ce moment-là, quand je leur demande ensuite de présenter leur travail à l'oral, il y a une petite prise de parole mais qui est vraiment infime.
CH : Voilà, qui est infime. Une prise de risque un peu limitée.
I : Oui parce que là ils sont dans l'obligation de toute façon à la fin de l'activité de présenter le travail de groupe donc je leur demande toujours de faire en sorte que chacun puisse prendre la parole au moment de la présentation. Mais c'est vrai que c'est quelque chose qui nous pose problème. Et chaque année on a ce cas de figure, l'année dernière je l'avais dans une classe de troisième, une fille se trouvait toujours isolée et qui pour le coup aussi avait cette espèce d'appréhension à prendre la parole au sein de la classe entière. Après en groupe c'est vrai que c'est un peu plus facile. Et puis parfois ce que je fais quand je les fais travailler en groupe, justement, et c'est là que je peux évaluer l'oral plus facilement, je passe dans les groupes et là, j'ai des petits critères, sur cinq, sur dix, de façon à ce que chacun puisse avoir des possibilités d'avoir des notes à peu près... voilà.
CH : Du coup si je résume tout ce que tu dis, pour que demain je sois opérationnelle, parce qu'au niveau apparence je n'aurai pas de problème, je serai comme toi. Mais pour le "faire la classe", que je sois comme toi aussi, toi tu me dis, vu que je n'ai pas la connaissance fine de l'élève et du groupe classe, pour ne pas prendre trop de risques d'être justement dans des choses qui ne marcheront pas et qui vont plus bloquer qu'autre chose, de

vraiment être plus dans l'observation et d'être dans la sollicitation vraiment douce et pas brutale et compréhensive.
I : Douce et pas brutale, voilà, pour ces élèves là, oui. Après pour les autres il n'y aura aucun souci, mais alors aucun souci.
CH : Ce sera même plutôt le contraire d'essayer de réguler pour que tout le monde puisse...
I : A chaque séance, en sixième et puis même en troisième, il faut tempérer les ardeurs et faire en sorte que la prise de parole soit un tout petit peu mieux gérée.
CH : Du coup au niveau des ardeurs, est-ce qu'il y aurait une forme de réserve aussi, des gens qui se précipiteraient pour balancer quelque part des réponses pour satisfaire un peu l'enseignant et qui passeraient un petit peu à côté de la recherche que l'enseignant aurait demandée?
I : Ah oui ça c'est clair que bon, il y a cette dynamique de la part de certains élèves qui vont, dès qu'il y a un début de question, hop on a déjà... Et toujours ce problème à savoir la prise de parole intempestive de la part de certains élèves.
CH : D'accord. Mais qu'est-ce que ça cache alors ça, qu'est-ce qu'ils essayent de cacher, ou de compenser, je ne sais pas ?
I : Alors, je pense que pour certains c'est ce besoin de parler, parce que bon on a des élèves, et ça c'est vrai que c'est absolument merveilleux, on a des élèves qui sont curieux, qui sont dans une démarche d'échange, qui ont envie de partager, qui ont soif de connaissance et qui ont ce besoin de communiquer à la fois avec l'enseignant et après de faire entendre leur point de vue, leur façon de voir les choses, et ça c'est vrai que c'est quand même d'une grande richesse. C'est-à-dire qu'on a pas besoin d'aller les solliciter mais de temps en temps il faut quand même les contenir, les recadrer un tout petit peu.
CH : Ne serait-ce-que pour le temps parce que quelquefois quand il y a dès temps de recherche, eux ils se précipitent pour donner des éléments alors que normalement il faudrait passer par des étapes de recherche. Du coup alors dans ce sens-là, comment je m'y prends demain pour vraiment leur donner un peu la patience et leur dire, "la confiance que vous cherchez dans cette envie de communiquer, vous allez la trouver dans vos recherches, dans votre construction du savoir du jour". Comment tu fais pour essayer de les sortir un peu de cette idée de la communication à tout prix qui les fait passer à côté de la tâche et de l'effort?
I : Je les renvoie au texte, je les renvoie à un temps de réflexion, quand je fais un travail sur un texte.
CH : Ou au tableau.
I : Je leur demande de relire peut-être plus un profondeur le texte, de bien avoir à l'esprit la question que j'ai posée et puis après quand c'est sur des échanges eh bien c'est pareil je leur demande d'être un tout petit peu moins dans cette espèce de...
CH : De tac-au-tac?
I : De précipitation, quoi. C'est vrai qu'il y a beaucoup de précipitation chez certains élèves parce que, effectivement bah voilà. Moi j'ai des élèves qui aiment...
CH : Qui ont le goût de l'effort.
I : Qui aiment l'école, donc c'est vrai que après on peut parfois difficilement les freiner. Et donc après c'est vrai que certains élèves, je le laisse s'exprimer même si...
CH : Ah oui c'est sûr que dans ce sens-là c'est quand même agréable, la plupart du temps c'est souvent des refus de ce qui a trait à l'activité...
I : Honnêtement, c'est vrai que je n'ai jamais eu trop trop de difficulté à ce niveau-là.
CH : Même en terme d'humeur, il n'y a pas des jours où un ou deux justement...
I : Ah si, il y a des moments notamment chez les ados ou en troisième, il y a des mouvements d'humeur, une espèce de...
CH : De contestation, je ne sais pas, quand même pas, mais que ce n'est pas le jour pour faire, il a pas envie...
I : Il y a des cas de figure où certains élèves, parce qu'ils ont eu des petits soucis, des petites...
CH: Des choses personnelles qui viendront les perturber?
I : Voilà. Donc parfois certains élèves viennent m'en parler en début d'heure et donc, me demander de ne pas forcément les interroger ce jour-là, de ne pas forcément les solliciter. Bon, je respecte.
CH : D'accord. Mais du coup alors ça ce sont des choses que tu as mises en place au le début de l'année quand même, ils savent qu'ils peuvent venir te parler dès le début de la séance.
I : Dès le départ. Ça c'est une pratique que j'ai depuis que j'enseigne.
CH : Parce que du coup demain il ne faut pas que je m'étonne si certains viennent me voir en début de séance, et un peu me confier ceci ou cela?

I : Ah non non, on est là aussi pour, c'est notre rôle. Le métier d'enseignant a changé et je pense qu'il faut sortir du cadre strict de ...
CH : Oui, sauf que ça demande un sacré sens de l'adaptation sur le jour même. Par exemple, si tu en as quatre ou cinq comme moi demain qui viennent et qui disent non mais pas aujourd'hui madame...
I : De toute façon ça ne sera jamais quatre ou cinq, c'est vraiment ponctuel, ils le savent.
CH : Ça sera un, maximum deux quoi.
I : Non, c'est vrai qu'il y a une espèce de confiance, de relation de confiance que j'essaie d'établir en début d'année, et globalement les élèves respectent.
CH : Si vraiment il y en a un qui vient signaler quelque chose, c'est qu'il y a quelque chose. Très bien. Si juste on peut reprendre les deux dimensions pour bien vérifier que tu n'as rien d'autre à me dire pour me briefer pour demain sur la dimension vraiment, alors, retrait, cette idée d'attitude en retrait, "je ne veux pas répondre", est-ce que ça t'arrive par exemple en termes de champs disciplinaire, que ce soit par exemple dans la discipline français, peut-être l'étude de la langue, où je ne sais pas, certains genres littéraires comme le théâtre, est-ce qu'il y a quand même des évitements, des choses qui vont créer quand même du retrait ou pas vraiment? En termes de contenu du coup, est-ce qu'il y a des choses à aborder agir de façon un petit peu indirecte, ou non ? Ils n'ont aucune crainte, quel que soit le...?
I : Je n'ai jamais vu de crainte chez les élèves, ou alors vraiment des cas très ponctuels, très isolés, mais c'est vrai que majoritairement, non.
CH : Par exemple sur un type de tâches où il y a de la grammaire vraiment pure, "oh mais moi je suis nul en ça", vous voyez le genre de...
I : Mais bien sûr, "je suis nul en orthographe", "j'ai toujours été mauvais en orthographe", "j'ai toujours eu zéro en dictée", "il n'y a pas de raison que ça change"...
CH : Alors comment je fais pour faire face à ce type de retrait?
I : Alors déjà il faut commencer par essayer de remettre l'élève en confiance, de lui faire comprendre que bon, c'est pas irréversible, qu'on va d'abord faire, déjà voir un peu dans un premier temps...
CH : Voilà. Où est-ce qu'il en est.
I : Oui, et puis peut-être faire différemment, parce qu'il a peut-être eu des mauvaises expériences les années précédentes, mais que ce n'est pas quelque chose qui est irréversible.
CH : Donc, leur faire comprendre que ce n'est pas des choses immuables, c'est des choses, justement, c'est en cours d'acquisition.
I : Oui, pareil pour la grammaire, c'est vrai que quand les élèves me disent par exemple en rédaction "madame je suis nul en rédaction parce que je n'ai pas d'imagination", eh bien on va voir ensemble, de toute façon le sujet on va le travailler ensemble, les idées on va les chercher ensemble.
CH : Voilà, d'accord. Et ce travail de la confiance en soi, elle vient beaucoup de l'enseignant, mais est-ce que aussi demain je peux le proposer en reprenant, tu as dit que tu fonctionnais beaucoup par binôme ou trinôme, est-ce que du coup oui, ou bien c'est risqué quand même s'il y a des dissensions ou des petites...
I : Après non ça dépend effectivement de la démarche de l'enseignant. Moi j'essaie de faire en sorte qu'au moment où je lance une activité en binôme, ce sont les élèves qui choisissent leur binôme, parce que c'est vrai que très souvent les adolescents, tout le monde fonctionne un peu à l'affect, et donc c'est vrai qu'on va plutôt souhaiter échanger et travailler avec un camarade qui partage un peu ses goûts et avec lequel on s'entend bien.
CH : Donc demain j'évite, ça serait vraiment illusoire aussi, j'évite de dire "non aujourd'hui c'est moi qui impose les groupes", ça serait non productif?
I : Pas forcément, ça pourrait être productif aussi, après ça dépend. Ça dépend du type d'activité, ça dépend aussi de l'humeur des élèves ce jour-là, donc c'est vrai que c'est quelque chose qui, après, peut se négocier au moment où on commence l'activité. C'est vrai qu'on peut très bien, enfin moi je peux très bien dans un premier temps, quand je prépare une séquence, quand je prépare une séance, me dire là aujourd'hui je vais faire tel ou tel binôme que je vais imposer, l'alchimie se fera où elle ne se fera pas.
CH : Je peux avoir demain des surprises, par exemple des choses où je vais me dire là ça ne va pas marcher, j'ai l'œil, et ça marche? Et inversement parfois, des groupes qui ne fonctionnent... qui à l'habitude fonctionnent et puis là ça ne va pas, non c'est quand même plutôt rare?
I : Je ne sais pas.
CH : Alors, si on revient à l'individuel, est-ce que tu as eu déjà, est-ce que demain je peux avoir des surprises en termes d'individu? Par exemple une séance où il va être à côté, il va être vraiment... D'habitude il était très sérieux et là il n'a pas bien travaillé.

I : Ça m'est arrivé, il y a des élèves qui, en fonction des élèves avec lesquels on va les faire travailler, des dérapages. Et ça m'est arrivé.
CH : Et là du coup je peux exiger demain en fin de séance: "viens me voir, qu'est-ce qui s'est passé là?", une petite explication pour en discuter? Du coup là aussi ils se prêtent au jeu de la discussion quand il y a une séance de ratée?
I : Oui, ils acceptent, globalement les élèves acceptent qu'on revienne sur un moment de dérapage pendant le cours, ils sont tout à fait à l'écoute.
CH : Et sur des pistes pour rattraper un peu le travail?
I : Généralement ils en tiennent compte à la séance suivante.
CH : Du coup maintenant sur le deuxième aspect ressources, qu'est-ce qui serait le plus efficace pour moi finalement, donc du coup je n'aurais pas connaissance du groupe donc je vais débiter avec ce groupe. Comment je m'y prends pour vraiment optimiser les niveaux de chacun et que vraiment sur cette séance moi je viens je te raconte, je te dis "non, non je te promets ils ont tous progressé", avec la petite formation que tu m'as donnée cet après-midi.
I : Au niveau de l'attitude ou au niveau des compétences?
CH : Au niveau...des efforts à faire, du travail vraiment effectué sur la séance, sur ton efficacité au quotidien, que moi je n'ai pas.
I : Moi ça me semble un peu illusoire d'imaginer que quand on prend en charge comme ça une classe...
CH : De m'appuyer sur un support que toi tu pourrais me conseiller, quelque chose qui marcherait, comme une étude de texte qui plaît à coup sûr?
I : Après, tout peut marcher, ça il n'y a aucun souci, c'est pas tellement...
CH : Ça ne sera pas le support.
I : Non je ne pense pas parce que moi j'ai vu ce matin par exemple on avait terminé la mise en voix du poème de Rimbaud, après j'ai lancé une activité plutôt d'orthographe et il y a eu la même dynamique, le même répondant alors que...
CH : Alors que c'était bien plus technique, ça demandait beaucoup plus d'attention.
I : Dans un premier temps j'ai refait un peu d'étymologie, donc c'est vrai que d'emblée de jeu il y a eu quatre ou cinq élèves qui effectivement, "madame vous nous avez déjà dit ce qu'était l'étymologie mais on ne s'en souvient plus, est-ce qu'on ne pourrait pas revenir un peu, est-ce que vous ne pourriez pas nous rappeler?"
CH : Donc ils sont même demandeurs de la théorie, ils ne sont même pas demandeurs que de la pratique, c'est vraiment des super groupes. Et du coup... Pardon je titille un peu, mais c'est pour que vraiment demain j'essaye d'être efficace comme toi à l'habitude. Je pense que, enfin tu me dis hein, là aussi on voit ensemble, mais l'une des tâches les moins bien ressenties par l'élève, c'est l'évaluation. Donc imaginons qu'en fin de séance je prévois une évaluation à l'écrit et il faut qu'il ressorte vraiment leur niveau à eux.
I : Demain tu leur fais faire une autodictée, donc le poème qu'ils avaient à apprendre, il est donné en autodictée, donc ça te permettra d'évaluer leur capacité, déjà est-ce que le texte a vraiment été mémorisé, et ça permet également de voir si l'élève qui ne voulait absolument pas passer parce qu'il y a cette espèce de peur du regard des autres, est-ce qu'il aura mémorisé son texte, et puis ensuite évaluer également l'orthographe parce que la phase de travail en amont sur les structures de phrases, les accords ça permettra de voir si...
CH : Du coup est-ce que tu as quelque chose à me conseiller en termes de, tu me parles beaucoup de confiance quand même, qui est construite en fait depuis le début de l'année avec toi est-ce que du coup en début d'évaluation il y a des petites choses que je puisse leur dire, "c'est une évaluation surprise mais n'ayez pas peur"...
I : Ah oui, il faut les rassurer les mettre en confiance.
CH : Et comment je fais?
I : Alors moi de toute façon, les échecs et bien on ne les comptabilise pas dans la moyenne, surtout quand il s'agit d'un travail d'orthographe, assez problématique pour les élèves, qui parfois peut être discriminant aussi pour certains élèves, donc on peut négocier les notes.
CH : Donc j'élimine le stress comme toi je dirais, si vraiment il y a des catas peut-être que ça ne comptera pas ne vous inquiétez pas, ce qui compte c'est que vous donniez le meilleur de vous-mêmes.
I : Après, faire aussi éventuellement pratiquer une évaluation positive c'est-à-dire que bon, voilà ce n'est pas les erreurs qui seront pénalisées, mais ce sera tout ce qui sera juste qui sera bonifié. Pratiquer plutôt une évaluation positive.
CH : Ce qui revient un petit peu ces dernières années, c'est plutôt ce sens-là qui est, maintenant.

I : C'est à chacun de moduler, et de faire en fonction du groupe, pour qu'il y ait une confiance et l'envie aussi de la part des élèves de venir, qu'il n'y ait pas tout le temps cette espèce de tension par rapport à la note, cette pression qu'on leur met par rapport à la note.
CH : Parce que du coup je peux demain, si j'ai feuille blanche même si c'est un ou deux, comment je fais?
I : Feuille blanche...
CH : Après je fais à ta manière, je passe dans les rangs, je relance un peu si je vois que les feuilles ne se remplissent pas, "je dis allez, essayez quelque chose, quelques mots, quelques phrases", ou tu penses que ça n'arrivera pas, a priori?
I : Non, ça m'étonnerait. Après moi j'ai en réserve le même poème que j'ai un peu tronqué, c'est-à-dire que j'ai enlevé des terminaisons à certains mots donc à partir de ça je propose ce support.
CH : Et du coup je le sors quand ça demain, est-ce que tu vas me le donner au cas où si au bout d'un certain temps je vois que vraiment ils ont du mal, deux ou trois, je sors ce support là à compléter?
I : Oui, éventuellement, c'est une possibilité.
CH : Et si j'en ai d'autres qui râlent: "et pourquoi nous alors on ne l'a pas?"
I : Après c'est à toi de l'expliquer mais bon après...
CH : Leur expliquer que c'est pour éviter le zéro, par exemple.
I : Voilà je pense que maintenant les élèves ont intégré qu'ils ne sont pas forcément tous égaux face à certaines notions étudiées et qu'il y a des supports différents selon les situations.
CH : Il y a une compréhension de l'autre?
I : Normalement oui parce qu'il faut, si on leur explique dès le début de l'année, il y a l'acceptation de la différence, c'est aussi notre rôle. Et donc les élèves apprennent (?).
CH : Il n'y a pas d'essai de certains par fainéantise entre guillemets de se présenter comme "non, non j'ai des difficultés"?
I : Alors effectivement, des dictées fautives, des dictées à trous, des dictées à choix multiples qu'on propose quand on fait un exercice d'orthographe, bon, on a des exercices spécifiques pour les élèves estampillés "dys". Donc les élèves, tout le monde le sait.
CH : Il n'y a pas d'évitement.
I : On n'a jamais observé de jalousie.
CH : Et ben peut-être pour finir c'est plutôt pas mal, on a fait combien de temps là je regarde, oui c'est bon on est dans le timing, si on pouvait finir alors sur un petit peu, un exemple de tâche orale, qui là vraiment c'est vrai que la prise de risque elle est entre guillemets encore pire qu'à l'écrit parce qu'à l'écrit ils sont face à leur feuille, il cherchent dans leur tête, même s'ils n'ont pas bien appris à un moment donné je vais pouvoir leur proposer le support que tu m'as proposé. Mais imaginons à l'oral, ce fameux poème si je leur disais "allez, imaginons que demain tu vas me dire mais tu es horrible toi imaginons que, là du coup je teste, que demain je leur dis envoie dans les autres classes déclamer, mettre en voix", il n'y aura aucun souci?
I : Je pense qu'il n'y aura aucun souci.
CH : "Vous allez prendre des risques aujourd'hui", je leur dis ça? Et ce fameux A alors qui lui t'a signalé le problème de mémorisation par rapport au groupe, lui du coup demain je ne l'envoie pas dans les autres classes?
I : Non pas tout de suite, on va peut-être...
CH : Même par deux, c'est quand même risqué?
I : Je ne sais pas. Par contre, les envoyer dans d'autres classes pour mettre en voix un poème ça ne pose pas de souci. J'ai fait l'expérience, ça ne fait aucun souci. Dans les petites classes non parce qu'ils ont cette spontanéité, cette fraîcheur qui fait qu'ils sont dans une espèce de valorisation.
CH : Qu'est-ce que tu entends par "petites classes" du coup?
I : Les sixièmes, je parle des sixièmes. Après, même en troisième je pense qu'il y a toujours des personnalités un peu charismatiques qui ont cette volonté d'être un peu sur le devant de la scène.
CH : De passer à la rigolade certaines choses ?
I : Oui, je pense que tu peux lancer l'exercice, je crois qu'il y aura des...
CH : Ça sera fait volontairement.
I : Voilà, il y aura des volontaires et je pense que ça sera vraiment apprécié.
CH : sauf donc, on parlait de A, alors du coup je peux peut-être l'envoyer un observateur comment je fais pour lui?
I : Oui, je pense qu'il accompagnera volontiers, mais pas forcément être sur le devant de la scène.

CH : Voilà. Et du coup quand même lui dire, si ça lui donne envie d'essayer, "si tu veux essayer, essayes de toi-même, vous partez à deux et A si tu veux essayer, vas-y tu essayes". Et du coup est-ce que quand ils reviennent je fais bien un point sur comment ça s'est passé dans les autres classes?
I : Ah ben bien sûr,
CH : Une petite prise de notes sur leur expérience vécue?
I : Donc en fait, qu'ils restituent à l'écrit ce qu'ils ont pensé de l'activité.
CH : Est-ce qu'ils ont eu des trous de mémoire est-ce que leur compétence a été un peu paralysée?
I : Oui je pense que après la restitution à l'écrit sera un peu plus difficile parce qu'on est quand même sur des notions un peu abstraites pour eux, peut-être le faire sous forme de tableau de façon à ce que... La rédaction pure ça peut bloquer certains élèves. C'est un compte-rendu d'expérience, c'est quand même pas un exercice facile notamment pour les sixièmes, sauf s'ils sont vraiment préparés. Mais je pense qu'on peut le faire.
CH : Parce que du coup je ne dois pas avoir d'appréhension par rapport aux autres enseignants, parfois le regard des autres enseignants, pas qu'ils soient mal accueillis dans d'autres classes, c'est pas ce que je veux dire mais peut-être un enseignant qui ferait un retour et me dirait "t'aurais mieux fait de ne pas me les envoyer, ce groupe, c'était pas bon".
I : Il y a des risques, ça c'est clair.
CH : Du coup juste je me prépare à... en leur disant "c'était un exercice, c'était le but, c'était juste une expérience".
I : Tu vas recevoir des critiques, et puis tirer peut-être profit de l'expérience et certaines choses, en discuter avec les collègues et puis voir si on ne peut pas imaginer peut-être un travail d'équipe pour justement favoriser ce type de prestation, d'activité.
CH : D'accord. Est-ce que du coup tu verrais encore un petit mot en plus pour demain, est-ce que tu penses que là demain je suis prête à tenir une séance de français à ta place en ayant ton apparence, avec les conseils qu'on a essayé de dérouler, si tu vois autre chose, c'est le moment pour conclure.
I : Un petit conseil, être tout à fait naturel et puis peut-être aussi spontané et puis être très à l'écoute des élèves, tenir compte des spécificités des uns et des autres et puis ne pas avoir trop d'ambition pour une séance et puis laisser aussi de la place à la spontanéité des élèves et avant tout faire en sorte qu'ils aient le plaisir d'échanger et d'être là.
CH : Essayer de garder du plaisir, et d'échanger et de la présence en classe. Du coup je suppose qu'en termes de sanction tu dois très peu faire appel à la sanction exclusion si vraiment il y a eu une moquerie, un manque de respect ?
I : J'exclus très rarement je n'ai pas été formé à cette démarche-là.
CH : Je te remercie beaucoup.
I : Je t'en prie.

## Transcription n°8

Enseignant primaire, brigade REP+, CM1

Expérimenté : Code J

CH : Bonjour J, merci de me recevoir dans ta classe. Aujourd'hui on va faire un petit exercice d'instruction au sosie, on va imaginer que demain c'est pas toi qui va prendre ta classe, c'est moi, parce que j'aurai la même apparence que toi, je serai ton sosie, sauf que bien sûr j'ai pas ta manière de faire la classe, j'ai pas ton expérience. Du coup il va falloir que tu me briefes, tu me formes en urgence pour que demain je m'en sorte et surtout que les élèves ne fassent pas la différence entre toi et moi, sachant qu'au niveau de l'apparence je serai ton sosie, mais il faut que j'ai aussi les mêmes habitudes, façons de faire avec eux que ce que tu fais. Du coup n'hésite pas, tu dois me dire là pour l'exercice, ben donc demain tu fais ceci, tu fais cela, et spécialement avec les élèves de profil réservé. Et au sens large, on essaie de voir ce que ça peut entendre, élève réservé. Donc n'hésite pas à me parler de certains profils de la classe, voire même de tous.
J : D'accord. Et d'abord, le cadre, ce qui me caractérise, si tant est qu'il y a une chose qui me caractérise, c'est le cadre. Je crois énormément au cadre, a fortiori comment dire dans les classes en REP plus. Donc comment je fonctionne, ben tu m'as vu fonctionner quand même assez régulièrement, j'arrive le matin assez tôt, tout est prêt au tableau recto verso, enfin la plupart des éléments sont prêts. Quand on travaille sur feuille j'aime photocopier en format A3, donc avoir un grand format au tableau, et que donc je puisse étayer mon discours à chaque fois, ce

que je dis aux élèves, avec un certain nombre d'éléments visuels. Ça peut être une représentation graphique comme ça peut être un support agrandi, tout un ensemble de choses, de démarches, qui permettent d'avoir une meilleure lisibilité des attentes escomptées.
CH : Du coup demain il faut que comme toi je cherche tout de suite, tout de suite tout de suite, par rapport au cadre et par rapport aux supports que tu utilises, à capter l'attention, et faut pas hésiter donc à fonctionner avec du visuel, ça marche bien ?
J : Je pense que ça aide, c'est un élément d'étayage. Je pense que ça aide énormément à la compréhension effectivement. Parce que j'ai cru remarquer que les élèves ont toujours beaucoup de soucis par rapport à, je dirais, à ce qu'on attend d'eux. Donc il me semble important de leur présenter, je dirais pas le produit fini, mais comment dire...
CH : Comme un modèle ?
J : Voilà, pas forcément non plus un modèle, mais je veux dire...
CH : Une trace ?
J : Voilà, ce que l'on attend d'eux, qui soit verbalisé, qui soit d'une part montré, qui soit verbalisé, à travers différents exemples, et qu'on soit amené, comment dire, à étayer les différentes étapes de la tâche à réaliser en quelque sorte. Parce que j'ai remarqué que pour un certain nombre d'élèves, même les choses les plus simples, elles leur apparaissent comme dans un brouillard, mais un brouillard qui n'est pas forcément artistique.
CH : D'accord.
J : Ils ne savent pas très bien ce que l'on attend d'eux, où on veut les mener en quelque sorte.
CH : Et ça, est-ce que tu l'intégrerais dans la réserve de l'apprenant, cette espèce de, cet effet de brouillard ?
J : Non, ça c'est général, ça c'est un peu général, et beaucoup d'entre eux n'ont pas bien acquis dans ce genre de cas, et dans nos genres de classes ce qu'on attend d'eux dans la posture d'élève. Et dans la posture d'élève, et comment dire, et dans les attentes espérées, de leur part.
CH : Du coup les attentes espérées, tu veux dire par là aussi tout leur potentiel, toutes les choses à développer, leurs capacités ?
J : Les savoirs et savoirs faire, comment dire, escomptés, parce que même classe de CM1 ils ont un vécu de quatre années déjà, CP, CE1, CE2, CM1, en fin de CM1, donc ils ont besoin comment dire, malgré tout, de répétition et de règles multiples.
CH : Et ceci avec tous les profils d'élèves ou est-ce que quand même demain tu vas me dire de prendre des précautions avec certains plus que d'autres ?
J : Avec quand même un bon tiers d'élèves.
CH : Et alors ça relèverait de quoi ce tiers-là, je dois faire attention à quoi demain ?
J : Avec ce tiers-là, comme je te disais donc, comment dire, de présenter quelque chose de visuel et d'avoir des supports étayés éventuellement, pour les aider à rentrer dans la tâche et à mener la tâche à leur, comment dire, à sa bonne réalisation. Parce que dans ce genre de classe, dans cette classe, là, il y a quand même un tiers des élèves qui sont en difficulté.
CH : Eh oui. Et du coup est-ce que dans ces élèves en difficulté il y a des élèves réservés ? Encore une fois au sens large, sans trop savoir ce que c'est ?
J : Non, moi je t'ai présenté les deux élèves réservés de la classe, ils sont plutôt, ils sont plutôt comment dire, en très très bonne réussite, ils sont plutôt comment dire... Et d'ailleurs cette notion de réserve c'est un peu difficile aussi à cibler à la fois d'un point de vue comment dire, philosophique. Qu'est-ce que la réserve, est-ce que c'est de la timidité, est-ce que c'est des gens qui ont conscience, comment dire, que la parole mérite réflexion ?
CH : Qu'est-ce que tu en penses, du coup ?
J - Si j'analyse les deux personnes que je t'ai présentées, les deux élèves que je t'ai présentés, effectivement ils sont réservés tous les deux, mais je pense que pour eux la parole est significative de quelque chose. C'est le contraire d'une parole impulsive ou non réfléchie, en fait. C'est une parole je dirais mûrement réfléchie.
CH - Ça veut dire que du coup au niveau des tâches, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, ils apprécient beaucoup les étapes de préparation ?
J - Eux à la limite ils n'en auraient pas besoin parce que ce sont des élèves qui ont des savoirs et des savoirs faire.
CH - Ah bon, d'accord.
J - Oui, parce que je n'ai pas axé uniquement ce que j'ai dit depuis le début sur les élèves réservés.
CH - Non bien sûr, sur toute la classe. Mais par contre du coup, est-ce que c'est, parce que tu me dis qu'ils mettent vraiment un sens particulier à la parole, mais du coup ils vont pas prendre la parole au hasard alors, ça sera toujours quand même...

J - Bien sûr. Et l'élève donc que je t'ai présenté l'autre jour, (ALBATOR), par exemple quand il lève la main c'est toujours juste ce qu'il dit, et pertinent. Et c'est vraiment la réponse à la question posée.
CH - Et du coup est-ce qu'il ne s'empêche pas, parce que demain est-ce que je me fie à quand il lève le doigt, ou je, est-ce que de temps en temps tu l'entraînes, et donc demain je dois l'entraîner à ce que, bon il a pas préparé, il sait peut-être pas, mais il faut quand même qu'il se lance.
J - Mais il répondra bien malgré tout.
CH - Ah ben voilà, d'accord. Donc lui il est armé quoi, quel que soit ...
J - Il répondra bien malgré tout, et je pense qu'à certains moments c'est un élève qui a une rêverie, un monde intérieur, et qu'à certains moments il doit s'échapper un petit peu de la classe. Mais malgré tout si tu l'interroges même de manière impromptue, il saura répondre à ce que tu demandes.
CH - Du coup ce côté un peu monde intérieur, rêverie, il passe à côté de rien du tout, il rate rien?
J - Non. De temps en temps il a un petit peu de retard pour l'écrit par exemple, un petit peu de retard à se mettre en position de (?) mais bon, c'est vraiment un détail par rapport à ses potentialités.
CH - Et qu'en est-il du coup de l'autre élève, ACTARUS?
J - Ben pareil. L'autre élève participe de manière active, beaucoup plus active que l'élève ALBATOR.
CH - Donc et ça veut dire que du coup il est plus actif parce que tu le vois plus et parce qu'il prend plus de risques que l'autre ?
J - Non c'est sa manière d'être. Il est beaucoup plus sociable, l'élève R est un élève qui est beaucoup plus sociable que l'élève ALBATOR. L'élève ALBATOR est très souvent seul. Dans la cour par exemple où il vient me voir, il a toujours des choses à me raconter, il joue très peu avec les autres élèves parce que, bon, il n'est pas très footballeur, il n'est pas très football, pas très jeux de ballons.
CH - Collectif quoi.
J - Et même en sport il voulait jouer avec moi au frisbee <i>etcetera</i> , spontanément il aimait bien le rapport à l'adulte.
CH - D'accord. Mais par contre alors si demain je décide de faire du collectif, ça va lui poser un problème à D ?
J - Il peut rester un peu en retrait. Il se mettra pas en situation, comment dire, de position, il fera semblant d'être enrôlé en quelque sorte, il sera dans une équipe, mais il aura un rôle relativement passif, il ne sera pas opposant mais il sera relativement passif, alors que ACTARUS, lui, il va demander à être arbitre, il adore les arbitrages.
CH - Ah voilà, d'accord.
J - Et quels qu'ils soient.
CH : D'accord.
J - En sport, en classe, la médiation en classe il aime .
CH : D'accord. Et du coup entre ACTARUS et ALBATOR, lequel, ou bien les deux, ou de quelle manière les deux ont le goût de l'essai, ils ont envie d'essayer ? Ou bien en fait ça n'arrive jamais qu'ils ne sachent pas ?
J - Rarement.
CH : C'est rare. Parce que du coup alors...
J - J'ai pas d'exemple en tête où ils sont en situation d'échec.
CH - D'accord. Mais des fois quand on ne sait pas, ce n'est pas qu'on est en échec, juste dans les phases d'entraînement par exemple.
J - Eh oui, non je n'ai pas d'exemple précis, tous les deux sont vraiment à l'aise dans le travail.
CH : Il y a toujours de l'aisance alors. Et du coup à part ces deux là il y en aurait d'autres éventuellement qui pourraient relever d'élèves réservés ?
J - Il peut y en avoir d'autres, mais les autres c'est parce qu'ils seront assez peu présents à ce moment-là au moment de l'explication, ils auront besoin de ce support visuel pour entrer dans la tâche, cet étayage pour les faire entrer dans la tâche.
CH - Du coup ça serait plus lié à leurs ressources, parce que eux peut-être ça serait des profils où justement ils n'ont pas réponse à tout ?
J - C'est pas forcément affaire de réponse à tout, il y a aussi un temps intérieur, il y a des élèves qui ont des temps intérieurs complètement différents.
CH - Voilà, d'accord.
J - Même moi je, comment dire, je ne prends pas suffisamment en compte en tant qu'enseignant, je ne prends pas suffisamment en compte ce genre de choses mais il y a des temps intérieurs qui sont très disparates.

CH - Ah voilà, d'accord. Et qui sont, tu penses que du coup demain faut que j'essaie de respecter ça, ces temps intérieurs, ces fameux temps intérieurs ?
J - Disons qu'on doit admettre, on doit admettre qu'il y a effectivement un temps comment dire, différent entre les élèves pour les réponses.
CH - Voilà, d'accord. Et alors comment je fais, ça ? Il y a des signes, il y a des indices ?
J - Comment je gère moi tout simplement quand je présente un travail aux élèves, il y a généralement un petit bonus qui est affiché au tableau, et pour les élèves qui sont en avance sur ce que j'appellerais un temps médium, ce temps médium ayant servi à faire la programmation matinale, en quelque sorte de la matinée, j'ai un bonus, un bonus qui va permettre aux élèves qui sont en avance sur ce temps médian, comment dire, d'avoir une poursuite de la tâche sur des exercices où on demande un peu plus d'expertise.
CH - D'accord.
J - Et justement, l'élève R est un adepte de ces bonus, il adore ce genre de...
CH - Ah, voilà.
J - C'est pas le seul, mais il est à la fois réservé et en avance sur ce temps médium et il est véritablement adepte des bonus. Il aime bien les bonus.
CH - D'accord. Pour demain si je dois prendre ta classe donc, ces deux là ont un profil apparemment qui ont, bon avec ces temps intérieurs, ces mondes un peu à part, l'un qui est un peu moins sociable que l'autre, est-ce que quand même, tu fais le lien avec quoi, et demain je fais le lien avec quoi ? Ce serait de la timidité ?
J - Je ne sais pas, je ne sais pas si quelqu'un de réservé c'est quelqu'un de timide, je ne sais pas.
CH - Ce serait dans le caractère, dans le tempérament, ou c'est quelque chose qui est venu avec le temps, justement par rapport au social ?
J - Je pense que c'est de l'expérience, bien qu'ils soient jeunes, la connaissance de l'autre, le rapport à soi, il y a beaucoup de choses.
CH - Donc ça serait vraiment multiple.
J - Oui je pense, oui.
CH - Causes multiples, facteurs. D'accord.
J - Bien sûr. Le positionnement aussi, et puis la prise de parole, parce que la parole c'est le pouvoir, mais bon le pouvoir (?). Moi pour l'élève D, c'est un élève qui n'est pas passionné comment dire, et dans son désir d'imposer une vue quelconque à l'autre.
CH - D'accord.
J - Alors que l'élève R, lui se positionne davantage dans toutes les situations dans l'évaluation avec les pairs.
CH - C'est ce qui lui plaît.
J - C'est quelqu'un de très sociable. Et quand on a un échange, sur quelque formule que ce soit le fonctionnement de la société, il a toujours une position très sociale.
CH - D'accord.
J - A plusieurs reprises il m'a parlé de (?), de personnes âgées. Et il faut dire qu'il est sensibilisé aussi, parce que sans entrer dans les détails, je sais que sa grand-mère est hébergée dans un appartement, et sa grand-mère souffre d'une maladie incurable, et qu'il est amené, comment dire, à s'en occuper.
CH - Donc a priori il aurait pris en compte ça, il aurait intégré ça, et vous le ressentez dans la classe.
J - Je pense. Il prend beaucoup en compte les autres. Je l'ai rarement vu en conflit avec les autres élèves.
CH - Du coup qu'est-ce que tu en penses de ça, parce que des fois on a besoin un peu du conflit pour construire justement des choses. Il passe pas à côté de choses, malgré ça ?
J - Ne t'inquiète pas, le conflit est spontané, il jaillit spontanément dans la classe.
CH - Voilà. Mais du coup lui alors il va réagir en se positionnant plutôt en médiateur, en temporisant plutôt ?
J - Bien sûr.
CH - Du coup il est pas, souvent on est entre deux pôles, que ce soit selon le jour plus, moins, positif négatif, lui il tenterait d'être toujours neutre en fait du coup ?
J - Il est relativement neutre effectivement, il a cette capacité à s'extraire du passionnel.
CH - D'accord. C'est très intéressant.
J - Et il sera capable d'argumenter des propos quelques minutes après, par exemple avoir des propos comment dire, à la fois assez synthétiques sur ce qui s'est passé, et puis relativement neutres, c'est le terme que tu employais, pour essayer justement untel a commencé telle chose, c'est vrai qu'il a mal réagi, il faut essayer effectivement...

CH - Et du coup il repousserait un peu ça, ou bien lui-même de temps en temps tu l'as senti, peut-être demain ça peut arriver si je prends la classe, que quand même des fois il y a des montées un peu de passionnel ?
J - Non, je ne l'ai jamais senti, moi je ne l'ai jamais senti, comment dire, en tension.
CH - D'accord.
J - C'est un rôle qui lui semble assez naturel.
CH - Incroyable pour du coup ce jeune âge quand même.
J - Exactement. Il a une très grande maturité l'élève R, là, il a une très grande maturité. Tu as dû le remarquer d'ailleurs quand je te l'ai adressé, là, en classe, il a une très grande maturité.
CH - Ah oui, il a un positionnement qui fait pas son âge quoi.
J - Ouais. Exactement.
CH - Ouais ouais, c'est vrai. Et du coup, prenons donc, on a parlé beaucoup de la parole, de l'oral, est-ce que aussi dans des situations un peu plus stressantes on va dire, bon on a parlé du coup en classe a priori il y a quand même assez peu de situations de conflit, ou en tout cas c'est assez bien géré par les élèves.
J - Non, par eux deux. Il y a quand même des situations de conflit en classe, mais dans lesquelles... je ne l'ai jamais vu en situation de conflit avec d'autres élèves, je ne l'ai jamais vu en situation de conflit avec les autres, jamais.
CH - D'accord. Du coup alors si on prend maintenant des situations, on laisse un peu le conflit, mais peut être un conflit avec soi-même, des situations un peu stressantes, comme on va prendre l'évaluation. Est-ce qu'il y a un travail à faire un peu sur gérer ce type de situation ou est-ce que c'est pareil, ces deux profils-là sont à l'aise dans des situations un peu qui demandent en fait de gérer ses émotions, et aussi gérer ses ressources, c'est-à-dire toutes les connaissances accumulées jusque-là, qu'il va falloir à l'instant ressortir, utiliser, appliquer.
J - ACTARUS est sûr de lui, ACTARUS donc le médiateur est sûr de lui, je n'ai pas senti de stress particulier. ALBATOR, lui, ALBATOR je l'ai ressenti. Je l'ai ressenti se questionnant, c'est une évaluation, c'est pas une évaluation, ça avait de l'importance pour lui, et donc ça devait générer un petit stress, une petite tension.
CH - Et est-ce que tu sens que du coup la classe et toi-même du coup lui apportent, enfin il a progressé durant l'année sur ce, pour faire face à ces situations, à ce petit stress ?
J - Par rapport aux évaluations je pense que oui, mais par rapport à sa réserve et sa retenue je ne pense pas, non.
CH - D'accord.
J - C'est dans sa personnalité.
CH - Est-ce que ça se retrouve sa réserve du coup à l'écrit ? Parce que si du coup il n'a pas trop géré le stress est-ce qu'il va être en dessous de son niveau que tu connais habituellement ?
J - Non, mais pour les expressions écrites je fais un lien là, D est allé en vacances en Suède par exemple pendant les vacances de février, il a fait une très belle expression écrite en rentrant qui était, je dirais, assez intime, notamment sur ce qu'il a fait là-bas, sur ce qu'il a vécu là-bas.
CH - Oui, il a osé.
J - Mais il aime bien verbaliser, parce qu'il est venu me voir à plusieurs reprises dans la cour, il aime bien avoir un échange. Chose amusante, il s'amuse à imaginer des villes et la vie dans les villes, donc il est architecte, il construit des immeubles de manière fictive, et il m'a vendu un appartement.
CH - Alors un appartement du coup clés en main, il y a eu description ?
J - Soixante-dix euros.
CH - Ah voilà, avec tous les avantages, les inconvénients.
J - Voilà, il m'a dit qu'il me faisait un bon prix.
CH - Mais du coup alors ce serait un élève a priori réservé, mais qui peut-être serait plus tard, enfin choisirait une voie, à voir, il est jeune, mais peut-être une voie d'expression, limite commerçant, parce que bon si du coup il commercialise un peu des lots ou des produits immobiliers, il peut être du coup... Qu'est-ce que tu en penses de ça, est-ce que c'est la classe qui lui a permis de, dans ce qui lui plaît, même si tu dis que ça lui plaît de verbaliser, mais enfin là c'est quand même particulier, créer des immeubles et tout ça.
J - Ça vient de lui.
CH - C'est parce que ça vient de lui.
J - Bien sûr. Et quel que soit son environnement. Je ne l'ai pas trouvé imperméable à son environnement, mais relativement imperméable à son environnement scolaire.
CH - Voilà, d'accord.
J - Scolaire, je parle. A la maison je ne sais pas. Mais non, c'est un enfant comme je te disais qui a un monde intérieur.

CH - D'accord.
J - Donc il a cette assurance-là, il a un monde intérieur. Il n'a pas besoin de l'autre pour se dire, tiens ça c'est important. Il n'a pas besoin de l'autre pour se définir.
CH - Voilà, d'accord.
J - Il y a des enfants qui sont en permanence dans le regard d'autrui et qui en finissent par perdre l'assurance je dirais, et qui ont en permanence ce besoin d'être assuré, réassuré, ré réassuré dans leur construction.
CH - Voilà. Et lui ?
J - Lui, j'ai ..
CH - Ou bien tu crois pas que ce serait une apparence ?
J - Absolument pas.
CH - Absolument pas.
J - J'ai eu un bon rapport avec lui, parce que bon tu es obligé d'avoir un bon rapport avec lui, c'est un élève tellement agréable. Donc jamais de situation de conflit et caetera, mais c'est un élève à qui j'ai relativement peu à apporter.
CH - D'accord. Pourtant il cherche le dialogue avec toi, tu me dis, à verbaliser des choses.
J - Oui, mais parce que c'était le plaisir d'échanger ce qu'il portait intérieurement, donc ce projet. Donc il voulait échanger, et puis...
CH - Donc toi tu dis que ça aurait pu être avec toi comme avec quelqu'un d'autre.
J - Avec toi, avec quelqu'un d'autre, voilà. Mais c'est un élève que j'ai trouvé assez imperméable comment dire à son environnement scolaire.
CH - D'accord.
J - Imperméable dans le sens où non influencé par les modes, non influencé par telle ou telle activité du groupe.
CH - Dans un but de protection tu penses ?
J - Non, pourquoi ?
CH - Alors de volonté d'ignorer ?
J - Non, absolument pas non plus, il prend en compte autrui, mais tout simplement parce que, non, moi je vois ça plutôt...
CH - Pas besoin.
J - Ouais, ouais, tout simplement parce qu'il a un projet, il a une vie intérieure, il sait ce qu'il veut.
CH - Il sait ce qu'il a à faire.
J - Voilà, très bien, ouais.
CH - Donc du coup un rejet carrément de l'influence des autres ?
J - Non, pas un rejet. C'est marrant qu'on soit toujours dans l'interprétation négative.
CH - Eh oui. Eh oui mais parce que du coup je cherche.
J - Parce qu'autrui, la société entre guillemets n'est pas forcément bonne, on le voit aujourd'hui c'est une (?) permanente, sur les réseaux sociaux et caetera. Non moi j'ai relativement bien compris, je n'ai pas de portable, je n'ai pas de téléphone portable et caetera, je ne regarde pas la télévision et caetera, donc bon.
CH - Oui, il y avait quand même une certaine connexion, enfin une compréhension.
J - Apparemment, mais bon, c'est un élève que bon, ça s'est fait naturellement, j'ai respecté sa réserve, et quand il a voulu venir vers moi il est venu vers moi, mais je n'ai jamais été inquiet par rapport aux apprentissages scolaires parce que bon je voyais que toutes les notions il les maîtrisait. Et sans moi il les aurait maîtrisées, tu vois.
CH - D'accord.
J - L'autre aussi d'ailleurs. Justement cette notion de réserve aussi, ça montre des élèves qui peuvent se poser, et ça c'est important.
CH - Oui.
J - Parce qu'aujourd'hui on a du mal à relâcher la pression, posez vous, arrêtez de jouer avec votre matériel, sachez écouter deux trois minutes d'explications.
CH - Eh oui mais du coup pour plus tard, est-ce que du coup il manque pas quand même un peu, parce que quand ils vont arriver sur le marché de l'emploi, ça va être la bousculade.
J - Socialement ils vont être défavorisés entre guillemets, à moins de choisir des voies, des voies comment dire, un peu différentes, légèrement différentes.

CH - Mais du coup il risque quand même d'y avoir un petit choc à la sortie.
J - Maintenant je vais te dire une chose, ayant eu des enfants qui sont maintenant adultes, tu t'aperçois parfois que les comportements changent complètement. Il y a beaucoup de choses qui t'échappent dans l'éducation avec tes propres enfants.
CH - Ah, bien sûr.
J - Celui qui était réservé est extraverti, celui qui était extraverti...
CH - Est devenu un peu plus...
J - Beaucoup plus réservé. Donc voilà, on ne peut rien dire, on ne peut rien dire sur leur devenir.
CH - Et personnellement et professionnellement, ou bien plus...
J - Et personnellement et professionnellement.
CH - Les deux. D'accord. Mais du coup alors est-ce que on peut dire que le jeune âge en fait a été un temps, ben de construction, d'observation et après ils ont décidé de changer ? Ou bien est-ce non, ils se sont adaptés à une société qui a voulu que ? Comment expliquer un peu cette évolution ? Ce changement ?
J - Ah je ne sais pas. Tu sais il y a beaucoup de choses qui t'échappent dans l'éducation d'enfants, donc ils ont évolué, ils ont évolué au fur et à mesure, ils ont pris de l'assurance, ou ils ont choisi d'emprunter une autre voie tout simplement.
CH - Oui, ou peut-être faire contre balance, parce que on remarque beaucoup et peut-être tu vas me parler de tes élèves, que les profils réservés souvent vont apprécier justement le sport et la culture, des domaines où ils vont se montrer, bizarrement, comme la danse ou le théâtre. Alors que justement ces professeurs les décrivaient comme des élèves assez réservés. Qu'est-ce que tu en penses, de ça ?
J - Ah je n'ai pas fait de théâtre, j'ai pas fait de danse avec eux donc
CH - Voilà, mais du coup en sport peut-être.
J - Mais même en sport, l'élève D reste réservé.
CH - Ah oui d'accord.
J - Et comme je disais, non non, parce que ça le branchait pas spécialement, je pense qu'il aurait plutôt été du genre à me dire, maître c'est complètement ridicule de courir après une balle.
CH - Voilà, d'accord, il ne l'a pas fait par convenance mais...
J - Il l'a peut être fait mais à demi mot, uniquement pour assurer un minimum, mais pour ne pas être un opposant de service quoi.
CH - Du coup parce que tu parles d'opposition mais est-ce que du coup ils s'adaptent un peu dès leur jeune âge c'est-à-dire qu'ils vont pas non plus chercher à ce qu'on les regarde, d'un air de dire, mais c'est qui ces élèves dans leur bulle.
J - ACTARUS est un médiateur, donc il adore l'arbitrage. Il m'a demandé par exemple quand on faisait des matches de sport co, il me réclamait, comment dire, le maillot d'arbitre.
CH - Donc lui il aime le regard de l'autre, des autres, quelque part.
J - Il aime le regard, ou il aime, comment dire, être dans une position de regarder l'autre.
CH - Ah voilà, d'accord. Et ALBATOR, lui, par contre ?
J - Oh ALBATOR non, l'arbitrage ne l'intéressait absolument pas.
CH - Ni même, mais est-ce qu'il avait quand même un rôle actif dans le groupe ?
J - A demi-mot. Enfin je veux dire qu'il était là, il était là un petit peu sur la pointe des pieds, sur la pointe des pieds.
CH - D'accord. Très bien. Alors je vais, je regarde un peu où on en est. Est-ce que du coup pour demain, si on revient à notre exercice d'instruction au sosie, si tu veux bien pour finir me résumer un petit peu ce qu'il ne faut surtout pas que j'oublie, alors peut-être avec toute la classe, mais spécialement avec tes deux élèves réservés, parce que toi a priori, c'est quelque chose d'assez rare, toi tu penses, ce profil de réserve, ou quand même c'est assez souvent observable ?
J - Ces deux-là je ne les ai pas sentis en difficulté.
CH - D'accord. Et de ton expérience de classe, d'autres classes que tu as eues, est-ce que pour toi ces profils là d'élèves réservés c'est quelque chose qui se retrouve, c'est pas quelque chose de rare, ou c'est quand même quelque chose d'assez ponctuel on va dire, cette réserve.
J - Je dirais qu'ils sont relativement minoritaires quand même, relativement minoritaires, alors la question qu'on peut se poser c'est toujours lié à est-ce que c'est de la timidité, est-ce que c'est de l'inhibition, le regard qu'on peut avoir sur eux, cette attention à la maltraitance entre guillemets, est-ce qu'ils sont réservés parce qu'ils ont (?) en quelque sorte, ou ils ont peur d'affirmer leur existence, auquel cas il faut avoir un regard quand même

particulièrement bienveillant et pointilleux dirais-je sur eux quoi, mais les deux que j'avais dans ma classe étaient pas du tout (?)
CH - Du coup si je résume et après c'est toi qui me résumeras ce que je ne dois pas oublier pour demain, mais si je résume ce que tu m'as dit, bon du coup il y a toute la classe, il y a l'ensemble classe, mais particulièrement deux élèves réservés, a priori, avec qui bon il ne faut pas prendre trop de précautions au niveau des apprentissages parce qu'ils sont dans la réussite donc là-dessus... Par contre en terme de temps, de rythme, peut-être être dans la bienveillance et respecter ces fameux temps intérieurs ?
J - Oui, en particulier pour R, parce que R, a les bonus pour lui, alors que D, lui, au niveau de l'écrit, reste en retard, mais bon aucune inquiétude, il peut le rattraper ce retard.
CH - Voilà, c'est un retard qui se rattrape.
J - Je dirais la moitié du temps est consacrée à la séance, D avance un petit peu plus que dans l'écrit.
CH - Voilà, un peu encourager à accélérer un peu, d'accord, d'accord. Du coup si tu peux me redonner un peu quelques clés pour demain.
J - Alors quelques clés. Donc la classe c'est un tiers un tiers un tiers. Un tiers d'élèves qui ont un très bon niveau, un tiers d'élèves qui ont un niveau assez moyen et quand même un tiers de la classe en difficulté. Pour eux moi ce que je faisais, c'est comment dire, des affichages visuels, avec des agrandissements des documents que je leur propose, assurer une bonne visibilité des documents, bien expliciter les consignes, réaliser un ou deux exemples au tableau, préparer éventuellement un étayage et un rappel des situations.
CH - Voilà d'accord, de chaque étape. D'accord. Et du coup alors si nos deux élèves réservés sont dans un petit temps de rêverie, lors de l'étayage, là, alors comment je fais du coup, je les gronde.
J - Non, absolument pas, leurs prénoms, R, D.
CH - Reviens parmi nous.
J - Voilà. Mais R je ne m'inquiète absolument pas, c'est D plutôt qui a tendance à vagabonder, comment dire...
CH - Et malgré tout si tu le relances pas et que je le laisse demain un peu dans sa rêverie, est-ce que de lui-même il va raccrocher, il va réussir ?
J - Pas forcément. Je veux dire qu'il aura tendance à poursuivre sa rêverie. Mais il n'y a pas lieu d'être inquiet, parce qu'au niveau des connaissances il n'y a pas de souci.
CH - Il y a du costaud, c'est du solide. Mais du coup pour toi l'élève réservé, du coup la réserve de l'apprenant, peut-être pas du coup de cette année, de ta classe de cette année, mais est-ce qu'il y a du refus de faire le travail, ça peut relever de la réserve ça ?
J - Ah non, moi je n'assimile pas ça à du refus, d'abord c'est pas forcément la réserve de l'apprenant, avant d'être un apprenant c'est avant tout un être humain, un enfant, un individu. Donc il y a des enfants qui spontanément, des êtres humains qui spontanément sont dans la réserve, parce qu'ils n'accordent pas toute puissance au langage, donc il y a une posture aussi, il y a une posture, ils sont là physiquement avec nous, il y a une écoute, qui est plus ou moins proche ou plus ou moins distante, eh bien voilà. Donc il faut moduler avec cet ensemble ce genre de choses, la posture, l'écoute, le regard, et puis ce que l'on sait sur eux quoi.
CH - Et du coup sur ces élèves réservés, que ce soit ceux de cette année ou d'autres que tu aurais vus les années antérieures, au niveau de la construction des savoirs, parce que les enseignants, on tend à ce qu'à un moment donné ils soient autonomes dans la construction de leur propre savoir, du coup les deux de cette année, là pour toi ils savaient faire déjà, ils savaient construire leur savoir, ils étaient assez autonomes.
J - Oui, bien sûr.
CH - Et du coup bon imaginons que ça ne soit pas le cas, comment tu t'y prends pour un peu entraîner à ce que ces élèves réservés deviennent autonomes dans la construction de leur savoir ?
J - Pour D par exemple qui pourrait traîner sur une longue rêverie, à un moment je sélectionne une contrainte, une contrainte temporelle, au niveau de la finalisation de la tâche à faire, je lui dis si ce n'est pas fini au moment de la récréation eh bien tu termines pendant la récréation.
CH - Voilà, d'accord.
J - Et donc à ce moment-là ça le faisait revenir un peu plus parmi nous et ça le boostait un petit peu au niveau de l'écrit. Mais bon.
CH - Comme ça on termine sur un exemple.
J - Et puis il a manifesté comment dire une nouvelle envie, par exemple on a travaillé la technique opératoire de la division, à un moment il était un petit peu en retard, ben il a relevé le challenge, comme on dit, et puis deux semaines après, une semaine après c'était réglé.
CH - Voilà. Je te remercie beaucoup.
J - Voilà, ben je sais pas ce que tu vas... Mais bon

## Transcription n°9

Enseignant maternelle, REP+, Expérimentée

T5 : Code K

CH : Alors bonjour K, merci de me recevoir dans ta classe. On va faire un petit exercice d'instruction au sosie, c'est-à-dire que tu vas imaginer que demain c'est pas toi qui prends ta classe, c'est moi. J'ai la même apparence que toi, au niveau physique les élèves ne feront pas la différence, sauf que l'objectif d'aujourd'hui, tu vas devoir me former en urgence pour qu'aussi dans la façon de faire la classe les élèves ne fassent pas la différence, qu'ils aient les mêmes repères dans le « faire la classe ». Donc je travaille sur les élèves réservés, mais donc les élèves réservés au sens large. Comment tu t'y prends avec ces élèves-là pour aller les chercher, pour qu'ils soient vraiment dans l'action et qu'ils ne restent pas que dans le retrait ou dans l'intention, mais vraiment comment tu fais pour les faire passer à l'action et que du coup la journée de classe ou la situation de classe se déroule comme ton objectif fixé en tant qu'enseignante.

K : Bien. Ben écoute, je vais te raconter un début de journée, parce que j'ai la sensation en tout cas que les choses se jouent là. Donc on est en maternelle avec des enfants de quatre et cinq ans, six pour certains. Je vais penser à une situation de fin d'année. Du coup quand tu vas accueillir les enfants, ils vont arriver avec leurs parents, moi je dis un petit bonjour d'abord aux enfants, bonjour, bonjour avec le prénom, et puis je fais un petit coucou aux parents avec la main. Mais par contre je n'engage pas la conversation avec les parents à ce moment-là parce que sinon ils vont me vampiriser et je ne serai pas du tout disponible pour les élèves. Donc attention là-dessus, voilà. Les parents rentrent, certains, ils ont tout à fait l'autorisation et même l'incitation à le faire, alors certains vont rentrer pour laver des lunettes, bon, bref voilà, regarder un peu ce qui se fait et puis j'incite aussi les enfants à montrer les activités qu'ils aiment bien, et cætera. Donc voilà, les parents rentrent, ils font leur vie. Moi j'ai... tu vas devoir préparer notamment des ardoises, et puis la date du jour écrite au tableau en lettres cursives, super bien écrite, voilà. Si tu oublies, si t'as pas le temps, t'inquiète pas, il y a vraiment des élèves qui vont prendre en charge ce truc-là. De manière générale, moi j'incite toujours les élèves à prendre en charge leurs activités. Donc je ne préinstalle rien hormis cette chose-là et les ardoises pour que ça aille un peu plus vite. Après leurs jeux c'est eux qui les choisissent, ils font vraiment leur vie, complètement. Ils savent exactement quoi prendre, où s'installer et cætera. Attention que les puzzles ne soient pas par terre parce que ça je ne tolère pas, de ne pas mélanger les puzzles, donc s'il y a deux puzzles il faut qu'ils soient sur des tables différentes. Mais bon, en général ils savent, il y a toujours des ... Voilà, et donc après je fais de l'étayage écriture, donc tous les élèves qui vont être un peu en difficulté pour écrire je suis avec eux de façon individuelle. Je régule le volume sonore, alors là je ne nomme personne, sauf cas exceptionnel, mais globalement c'est l'activité que je nomme. Donc je vais dire par exemple : « les Lego, moins fort ». Voilà, et ça oblige entre eux tous ceux qui sont à la table en train de faire les Lego de se ... et puis c'est eux qui disent « bon ben maintenant, machin arrête de faire ce bruit parce que voilà ». Voilà. Et puis après, je laisse tout le monde s'installer dans sa journée. Donc il y en a qui vont se mettre au travail, parce qu'ils ont envie, ils vont prendre un atelier autonome d'apprentissage et puis ils vont s'y mettre, il y en a qui vont s'occuper de la classe, qui vont être plus dans le rangement d'un truc qu'ils ont vu, voilà, c'est vraiment un moment qui est à eux et qui moi me permet aussi d'aller voir tout le monde. Ça me permet aussi tu vas voir qu'il y a de petits, il y en a qui arrivent, ils sont en pleurs parce qu'il y a une tragédie capillaire, des petites filles parce qu'elles n'ont pas la coiffure qu'elles veulent, ou la petite robe qui machin. Donc c'est l'occasion aussi de venir les voir, d'aller leur parler, « qu'est-ce qui t'arrive, allez viens ». Ou alors « je suis toute seule parce qu'il y a machin qui ne veut pas jouer avec moi », alors je dis « ben tiens on va jouer à autre chose ». Des fois je lance un peu l'activité avec eux, je joue le jeu, je monte des petits jeux de gosse quoi.

CH : Il y a des petites contrariétés un petit peu, calmer...

K : Oui. Oui, c'est histoire de passer l'accueil, ce moment-là, qu'après tout le monde soit débarrassé de ces petits états de la maison quoi.

CH : Comment tu fais en fait, tu détournes un peu l'attention, tu essaies de reprendre un peu une attention, ou c'est juste tu calmes en dédramatisant la situation ?

K : Si l'élève arrive en pleurant je demande aux parents pourquoi, tout de suite.
CH : Ah voilà, d'accord. Donc tu cherches quand même un peu la cause.
K : Oui, toujours. Qu'est-ce qui se passe quoi. Voilà. Si je vois que c'est une tragédie capillaire, bon je laisse un peu pisser, c'est pas grave. Si je vois par contre que ça cache quelque chose, que je sens qu'il y a du mensonge là-dessous, qu'on est en train de me raconter que c'est une histoire de cantine alors qu'en fait il vient de s'en prendre une tu vois, bon, là du coup je vais voir après l'enfant, « tiens tu veux bien me raconter, qu'est-ce qui s'est passé », est-ce que c'est grave, est-ce que c'est pas grave. S'ils sont dans le mutisme j'essaie d'inciter des pistes. Est-ce que c'est quelque chose qui s'est passé à la maison, est-ce que ça s'est passé avec tes frères, avec maman, avec papa, bon, voilà.
CH : Et ça, ces situations-là du coup, pour toi ça relève un peu des élèves dont on parlait, dits « réservés », ou ça peut concerner tous les élèves ?
K : Non, ça peut concerner tous, après c'est des questions de sensibilité, c'est vrai que bon, il y en a qui sont un peu plus durs à cuire que d'autres, qui vont vraiment... Dès qu'ils rentrent dans la classe on voit qu'ils ont laissé de côté, après il y en a d'autres qui ...
CH : Et ça tu penses que ça s'apprend du coup ? Demain, comment je peux dire, je peux me permettre de les secouer un peu, « mais c'est rien, mets ça de côté » ?
K : Moi je ne dis pas « c'est rien ». Je dis « ça c'est pas grave, t'as de la peine, mais par contre il n'y a pas de danger ». Quand je les sens inquiets, ou même sur les bobos tu vois, je regarde, bon mais ça va, c'est une peau arrachée à un ongle, ça fait peut-être un peu mal mais c'est ...
CH : Donc toi tu me dis il faut éclaircir, j'éclaircis, et le degré de gravité.
K : Je mets des mots, voilà, c'est ça. Et bon, voilà. Et puis à huit heures quarante-cinq, je me laisse cinq minutes de battement, des fois c'est huit heures cinquante, si je vois que tout le monde est vraiment en activité et que ce sont de bons moments de partage et tout ça, je laisse courir un petit peu, jusqu'à cinquante. Sinon à huit heures quarante-cinq j'agite, tu verras il y a une espèce de petit instrument, des cistres ça s'appelle, gling gling gling. Là, tout le monde s'arrête et se met en statue. Et alors là ma pauvre, il va falloir que tu racontes une histoire au passé simple. Alors, « et tout le monde s'arrêta, tout le monde s'immobilisa, plus rien ne bougeait dans la classe. Seule la maîtresse circulait et regardait ». Et là, je nomme un peu ce que je vois : « et elle vit des belles tours, des beaux dessins ». Voilà, j'essaie de valoriser du coup tout ce qui a été fait un peu exceptionnel, c'est par exemple l'occasion de rassurer l'élève qui est un peu timoré sur son ...voilà. « Elle vit plein de belles choses ». Je nomme, et là il va falloir faire ça aussi, les trucs qui traînent : « elle vit aussi un Lego qui avait glissé sous le meuble machin, et elle vit une pièce de puzzle qui avait.. », voilà. Donc je nomme tout ça, ils sont dans le silence le plus total. « Et la classe ressemblait à un musée, les élèves se transformaient en statues de pierre, mais la maîtresse commença à s'ennuyer dans cette classe. Alors, elle délivra tous les élèves de l'horrible sortilège en disant : on range ». Là en général ils le disent eux, ils crient « on range ! ». Et là, ils rangent. Et moi je vais m'asseoir à la chaise des rituels et je les attends, tous. Dès qu'ils vont s'asseoir, ils doivent se taire. Voilà, ça peut prendre du temps, mais on les attend tous. Et bon, au bout d'un moment je relance, « on attend toujours Machin et Machin », si je vois qu'ils sont plus en train de chipoter sur un truc que de ranger, je leur dis aussi, « ça va, un peu plus d'efficacité, on range, voilà, parce que là on vous attend ». Tout le monde est assis, je fais l'appel, alors là je vais avoir un appel phono, qui est une progression très particulière tout au long de l'année, alors j'enlève une syllabe au début et après ils doivent dire laquelle c'est, et là sur la fin de l'année j'enlève, je change un phonème et ils doivent trouver quel phonème a été changé et par quoi. Donc je fais cet appel-là, après on réfléchit, on lève le doigt, « qui a eu son prénom changé », « quel est le phonème qui est présent dans ces prénoms-là », voilà, et cætera et cætera. Et donc voilà. En général c'est eux qui animent un peu la séance parce que là ils sont au courant, donc voilà. Ensuite on fait la date, là en fin d'année ça va vite, quel jour sommes-nous, comment le sais-tu, trois manières de le savoir, toujours, je le sais parce que quelqu'un me l'a dit et je m'en souviens, très bien, je le sais parce que je regarde l'étiquette et il y a les ... donc je vois que ça commence par « ma » donc c'est mardi, je le sais parce que j'ai fais la comptine des jours et je sais que ça tombe sur mardi. Voilà. Donc, systématiquement, et je valorise plutôt la solution la moins coûteuse en temps, c'est plutôt de dire « je le lis », ils déchiffrent le mot.
CH : Et là sur ce point-là du coup, au niveau de la répartition de la parole, est-ce que tu as besoin de ... j'aurais besoin demain de réguler un petit peu ? Il y en a qui veulent un peu monopoliser ça ?

K : Ils lèvent le doigt systématiquement, et systématiquement j'interroge celui qui n'a pas levé le doigt. Donc ça va être « ben tiens, pas tout de suite, mais tiens, L par exemple, L j'ai l'impression que tu es encore au pays des dou-dous, dans deux personnes, je vais t'interroger, donc il va falloir que tu te réveilles ».
CH : Avec un petit temps pour prévenir. Tu dirais du coup que ce sont des élèves réservés alors ?
K : Non, là c'est l'élève rêveuse, mais du coup en termes de participation orale, c'est moins moins quoi. Voilà. Après il y a des élèves très réservés qui ne lèvent pas le doigt et que je vais interroger. J'interroge en premier ceux qui savent, histoire de ne pas mettre en difficulté les autres.
CH : Voilà.
K : Et comme ça les autres ont l'occasion d'apprendre aussi un petit peu.
CH : Et oui, ils écoutent.
K : Voilà, mais par contre lever le doigt à ce moment-là ça ne sert à rien. Mais j'ai complètement renoncé à l'idée qu'ils ne lèvent pas le doigt, parce qu'ils n'y arrivent pas.
CH : Il faut.
K : Voilà. Moi à ce moment-là je leur dis « ça ne sert à rien de lever le doigt parce que de toutes façons qui vais décider, qui choisis », mais ils lèvent quand même le doigt.
CH : Donc on en est à la date, t'as réussi du coup, tu as interrogé...
K : Tout le monde, des fois tu sais sur vingt-cinq ou vingt-six élèves, il y en a dix-huit qui vont dire la date.
CH : Ah ouais ! Eh oui, déjà c'est bien.
K : Non mais qui vont la dire les uns après les autres.
CH : La répéter.
K : Oui. Tous connaissent la date.
CH : Voilà.
K : Sur les vingt-six, les vingt-six connaissent la date. Mais tous les matins, tu vas entendre « aujourd'hui nous sommes le mardi trois juin deux mille dix-huit », et « aujourd'hui nous sommes... », voilà. Ça fait partie du jeu.
CH : Ce qui permet aussi quand même de vérifier que tout le monde suit bien, et caetera.
K : Oui oui, en début d'année si tu veux c'est très important parce que tout le monde n'y arrive pas du tout quoi. En fin d'année là ça devient un peu, bon, des fois j'écourte, de toute façon c'est bon, on va passer à autre chose, selon le programme qu'on a derrière, j'active.
CH : Et tu te dis que les trois façons sont complémentaires, ou il y en a une qui...
K : En fait c'est lui par contre, il y en a un qui vient au tableau, c'est lui qui dit la date et qui explique comment il sait, voilà.
CH : Il dit si c'est par rapport à la comptine, s'il a reconnu l'étiquette ou si on lui a dit, il le dit ça ?
K : Oui oui, bien sûr, en fin d'année oui. Et après les autres répètent depuis, euh ils restent assis sur les bancs, parce que sinon.
CH : Si tu en as un que tu amènes au tableau, que tu dis de venir au tableau, c'est un peu l'élève moteur, ou ça peut être aussi un élève réservé ?
K : Ah non, ça peut être un élève réservé, pourvu qu'il sache.
CH : Celui qui sait, en fait.
K : Voilà, je vais pas mettre en difficulté par exemple M, tu vas voir qu'elle sait pas. C'est la seule qui bloque, c'est difficile, c'est une moyenne section.
CH : Même en fin d'année.
K : Bon, elle je l'interroge, mais assise à sa place tu vois. J'ai vu que ça créait un blocage donc...
CH : Demain, j'essaie de ne pas créer de blocage, ça c'est le but aussi.
K : Oui, mais là ils sont aguerris tu sais, parce qu'on est en fin d'année hein. Non non, ils sont aguerris. Mais M, voilà, même t'as beau lui dire « M, le prochain coup c'est toi qui dis la date », l'élève précédent va dire « on est mardi, nana », et après c'est à elle qui dit « on est vendredi », elle adore vendredi.

CH : Ca peut être vu comme une élève réservée tu dirais toi, elle ?
K : Oui.
CH : Du coup alors c'est un peu, ses sources de réserve à elle ça serait quoi ? Elle écoute pas, elle écoute pas bien, ou ...
K : Je pense qu'il y a une part de rêverie, elle est très imaginative aussi, et puis elle a vraiment un problème de mémorisation de tout ce qui est codes.
CH : D'accord.
K : Donc je sais pas te dire encore.
CH : Donc tout ça accumulé fait que, même en fin d'année...
K : Même les lettres de l'alphabet ça rentre pas, par contre elle a plein de compétences de compréhension, de langage, même en phono elle est pas, elle a une oreille assez bien formée, repérage dans l'espace parfait, tout ce qui est locomoteur. Bon, je sais pas, on va faire des bilans, je sais pas. Donc voilà, à part M, les autres tu peux y aller. Voilà. Et ensuite, donc toi tu vas prendre la classe et ils savent déjà à ce moment-là, parce qu'ils auront déjà eu une rotation, donc la classe tu sais, je fais quatre ateliers rotatifs, du coup ils connaissent le contenu des quatre ateliers, et là comme on est en fin de semaine, normalement chacun sait dans quel atelier il va aller, puisque c'est l'atelier qu'ils n'ont pas fait. Donc normalement c'est bon. Tu verras aussi que ces ateliers-là tournent, de sorte que l'atelier le plus difficile, c'est de groupes de besoins.
CH : Ah voilà, d'accord.
K : Donc avant la récréation tu vas avoir des ateliers de langage, dans lesquels il y a de la phono, et après la récréation c'est les ateliers de mathématiques. Donc il y a des groupes de besoins spécifiques, phono et mathématiques. C'est pas les mêmes. Donc t'as le tableau qui va tout t'expliquer là-dedans, les couleurs et tout ça. Et donc le vendredi c'est l'atelier le plus difficile qui va être fait par les élèves le plus en difficulté, de sorte qu'ils ont déjà eu toutes les mises en commun, toutes les explications déjà trois fois, le mardi, mercredi, jeudi. Donc normalement le vendredi, cet atelier-là, qui est l'atelier que je dirige, que tu dirigeras, normalement c'est quand même déjà bien défriché.
CH : Voilà.
K : Donc à ce moment-là je dis, « qui se souvient de nos quatre ateliers ? ». Donc là en général ils s'en souviennent. Là pour aller vite j'interroge les plus performants et les plus à l'aise. Parce qu'en plus je vais avoir une information qui va être valide, et il ne s'agit pas de perdre trop de temps à ce moment-là et d'embrouiller tout le monde. Donc Tina par exemple qui va te dire, « l'atelier jaune, ça va être ça, l'atelier... », voilà. Donc j'envoie d'abord les ateliers autonomes. Je dis « l'atelier autonome, atelier autonome de quelle couleur, jaune, ok, vous partez ». Parce qu'ils font beaucoup de bruit et comme ça après ils s'installent et c'est terminé. Ensuite j'envoie l'atelier rouge avec l'ATSEM.
CH : Donc c'est un peu guidé juste, l'atelier...
K : C'est plus que guidé, c'est des jeux en général. Donc elle est maître du jeu, elle distribue, elle ... C'est beaucoup de jeux de lexique, donc elle nomme aussi, voilà. En général elle a une feuille de route et ça suit son cours. Ensuite j'envoie l'atelier « entraînement sur table », voilà, et puis j'installe mon atelier. Quand le silence se fait à peu près je demande « est-ce que tout le monde est bien en activité ? ». Donc c'est eux qui vont chercher leur matériel, ça on l'a nommé avant, normalement le vendredi ils savent : « Mais pour l'atelier rose, de quoi avez-vous besoin ? ».
CH : Ah, d'accord.
K : On a besoin de la colle, du crayon, machin. Et avec quoi tu vas faire ça ? Ah oui et puis de ça, ok, on est bien d'accord. J'ai pas de support visuel pour ça, donc c'est que de la mémoire, et ensuite ils doivent chacun aller chercher leur matériel. Chacun est responsable de son matériel, personne ne prend en charge le matériel des autres, voilà. Du coup après, quand je suis assise avec mon groupe, « est-ce que tout le monde est bien en activité, tout le monde a bien tout ce qu'il lui faut, je ne veux plus rien entendre ».
CH : Silence.
K : Silence. Alors ce silence, c'est un silence de maternelle, ils chuchotent, ils parlent un peu. Chuchoter c'est difficile à tenir, pour eux. Donc il y a une tolérance à ça, mais voilà.

CH : Ils apprennent aussi.
K : Et puis je baisse, je régule le niveau en disant « l'atelier, toujours pareil, sauf s'il y en a un qui, mais si c'est juste l'activité qui génère du bruit, je dis « ben voilà, l'activité machin, moins fort, on s'entend pas, la classe est petite, ça résonne, bon, voilà ». Et puis surtout moi je suis en phono, tu verras que du coup avec les élèves en difficulté en phono, s'il y a du bruit c'est l'enfer.
CH : C'est pas possible, eh oui.
K : Donc voilà. Et ça ils ont bien compris, je leur dis, « ben écoutez voilà moi je... », ils ne m'entendent pas et moi je ne les entend pas alors que je suis juste à côté. Donc ça c'est pas possible. Donc voilà moi j'y vais cash, ils savent. L'ATSEM n'intervient que sur son atelier, et voilà. Et puis de temps en temps je régule les ateliers autonomes quand je vois qu'en fait un élève comme tu vas voir peut-être, a des problèmes d'ateliers, il l'ouvre, il le range, il n'a rien fait. Et là par contre je vais lui dire «tu vas prendre cet atelier et tant que tu ne l'as pas terminé tu restes là ».
CH : D'accord.
K : Il y en a d'autres que je laisse complètement. Normalement les ateliers autonomes individuels c'est vraiment libre. Mais quand je vois que le jeu n'est vraiment pas joué, là j'exige. Voilà, et ça roule comme ça jusqu'à, dans le meilleur des cas, si dans le meilleur des cas à neuf heures dix on est pas... on démarre. Neuf heures et quart on est tous en place, ça y est ça a démarré, et ce sont des séances d'une demi heure. Donc à moins le quart, cinq minutes avant, à moins vingt, je commence à dire « oh oh, plus que cinq minutes là, on commence ». Alors ceux qui sont en travail écrit ou machin, là il est temps de se bouger parce que dans cinq minutes c'est terminé, sinon ils ont la possibilité pendant la récréation de finir tout seuls selon les élèves que je peux laisser ou pas. Mais bon en gros, dépêchez-vous, atelier autonome, on commence à ranger, voilà, l'ATSEM je lui fais signe aussi qu'il faut qu'elle termine son tour, voilà, tout le monde au fur et à mesure range, à moins le quart je dis c'est fini, et là, ben je vais m'asseoir.
CH : D'accord. Sur le même siège habituel ?
K : Voilà. Et j'attends tout le monde. S'il y a eu des productions au tableau affichées, parce que quand ils ont fini leurs travaux en général, sauf évaluation où là l'évaluation ils la mettent retournée sur mon bureau, mais si c'est du travail d'arts plastiques ou quoi, ils l'accrochent au tableau.
CH : Voilà, d'accord.
K : Et du coup, quand on revient à moins le quart, on fait une mise en commun. On regarde les travaux, on regarde si les critères de réussite ont été remplis ou pas. C'est anonyme. Moi je dis « le travail de cet élève », et j'interdis qu'il y en ait un qui dise « c'est le travail de Lisa », on s'en fiche. Le travail de cet élève, est-ce que c'est réussi et pourquoi. Et on rappelle les critères de réussite. On avait dit que ce serait réussi, pour sortir du « beau, pas beau » ou quoi, si on reconnaissait ça, si l'encre avait pas coulé, si voilà. Donc est-ce que ça ça a été rempli oui non, voilà. Donc voilà, on revient sur les ateliers autonomes, je leur dis « comment ça s'est passé ? », bon en général ils ne disent pas grand-chose là-dessus. L'atelier de l'ATSEM, je demande, je la vouvoie, donc « Stéphanie, comment s'est passé l'atelier, est-ce que vous avez quelque chose sur le comportement à me dire ? », je ne parle pas des contenus, ça je vois ça avec elle après, qui est en difficulté ou pas, ou elle me le note sur un post-it.
CH : D'accord. Pour autant, si j'ai bien compris donc, d'accrocher au tableau, est-ce que c'est une vraie validation que tu as fait, ou c'est juste un regard, une mise en commun ?
K : Non, ça c'est l'atelier en autonomie, le quatrième, quand ils ont fini leurs travaux, ils les accrochent au tableau, donc c'est tout le monde qui accroche.
CH : D'accord.
K : Et après on regarde, et je corrige.
CH : Voilà, d'accord.
K : Voilà, donc on fait cette mise en commun, je distribue, ah oui j'ai oublié de te dire quelque chose de très important, c'est qu'avant l'activité, j'annonce ce que je vais valoriser en points verts, au niveau du comportement.
CH : Ah d'accord.

K : Donc par exemple s'il y a un jeu un peu excitant où il va falloir vraiment faire doucement, a table par exemple qui va jouer à Halli Galli, si vous jouez calmement, tout le monde aura un point vert.
CH : D'accord. Donc tu fais toujours un parallèle aussi avec leur attitude d'élève quelque part.
K : Oui. Toujours, il y a une valorisation du comportement. Et là, c'est le moment où je donne des points verts, et là en fin d'année, je leur demande qui pense mériter un point vert et pourquoi. Voilà. Et là ils sont honnêtes. Au début de l'année ils lèvent tous la main, et puis là...pourquoi, et puis je passe vite, toi je suis d'accord, d'accord d'accord d'accord d'accord, tac tac, ah tu penses avoir un point vert, explique-moi pourquoi, ben parce que j'ai fait des efforts, oui, d'accord, est-ce que c'est néanmoins suffisant, quand même j'ai eu besoin de te rappeler à l'ordre, donc si j'ai besoin de dire alors non, c'est pas point vert. Ce qui est point vert, c'est on avait dit le calme. Si je t'ai entendu, c'est que c'est pas point vert.
CH : Et est-ce que ceux qui arrivent un peu à chercher le point vert, quelque part à défendre leur position, ce sont des élèves non réservés ?
K : Oui.
CH : Donc les élèves réservés auraient plus de mal à essayer de se mettre en avant.
K : En général, ils ont point vert, parce que les élèves réservés ils ne vont pas déranger la classe, ils vont être dans l'activité tu vois.
CH : Donc leur posture d'élève, ils seraient peut-être... Ils auraient une compétence sur leur stature d'élève et leur posture d'élève ?
K : Ah oui, tout à fait, ben l'attention, le respect des autres...
CH : Ils ont déjà ça quoi.
K : Ah oui. Là le point vert ça valorise, tout ça. Euh...
CH : Le point vert valoriserait les élèves réservés, quelque part, alors.
K : Oui.
CH : Parce que quelque part ils l'ont d'office ?
K : Oui, quasiment. Et puis les élèves réservés, tu vas avoir qui vont aussi briller par leur implication dans la classe et dans l'implication silencieuse. Au niveau du langage ils ont peut-être une réserve langagière, en revanche c'est eux qui vont prendre le balai et qui vont passer un coup de balai.
CH : Un sens de l'initiative.
K : Oui, voilà, ça c'est valorisé, ils peuvent avoir plusieurs points verts à la fin, ben tiens, je vais dire par exemple «... j'ai vu que tu as fini de ranger l'atelier, là, parce qu'il y a Ryan il est parti, il a laissé, et toi tu es passé derrière et tu as rangé le machin qu'il avait laissé », ou bien ceux qui avaient fait du découpage, ils n'avaient pas super bien nettoyé, par contre ils doivent laisser la classe en état pour travailler au retour de la récréation. Donc ça doit être propre.
CH : Voilà.
K : Et si je vois qu'il y en a qui ont fait un peu plus que les autres, je valorise aussi.
CH : D'accord.
K : Plutôt que de pénaliser ceux qui ne l'ont pas fait, voilà. Donc voilà, après il y en a qui revendiquent : « moi je suis pas d'accord, tu m'as oublié maîtresse », voilà. Des fois je rectifie, ou pas. S'il y a eu des points rouges, c'est le moment où je les **. S'il y a eu un vrai problème, par exemple un élève qui a tapé un autre, tu vois, ou qui a arraché des mains ou quoi, je bouge pas de mon atelier. Par contre je dis : « Machin, point rouge ». Et là, il faut le garder dans la tête.
CH : Il ne faut pas oublier.
K : Et là c'est le moment où je fait « point rouge ? » et je leur demande de lever le doigt. A qui j'ai dit point rouge. Ils sont là, ils lèvent petitement le doigt, tac tac tac, je bascule la responsabilité, enfin tu vois il y a tout un truc à faire, parce que quand ils ont un point rouge c'est en cascade, c'est grave, il y en a très peu.
CH : Ah, voilà.

K : Il y a des matinées où il n'y en a pas, la plupart du temps il n'y en a pas, de points rouges, ils ne peuvent plus faire de vélo, c'est ... Et ils se le traînent une semaine courante. S'ils ont eu le point rouge le jeudi, je le mets à la colonne du jeudi et c'est jusqu'au jeudi d'après.
CH : Ah, voilà, d'accord. Et ça c'est discuté en début d'année et c'est instauré tout de suite quoi.
K : Oui. Direct.
CH : Ils sont au courant, ils connaissent par cœur.
K : Il y a un cahier des règles, donc si jamais moi je l'écris, chaque année je prends un cahier vierge, et dès qu'il y a une situation qui se présente en début d'année par exemple, je dis « ah ben tiens, on arrête, on observe cette situation ».
CH : Ah, voilà.
K : Donc vous avez vu par exemple là cet élève, il a, je sais pas, mordu. Voilà. Il était pas content, alors explique-nous ce que tu as fait, en général en début d'année ils ont du mal à expliquer. Voilà. Donc, mordre c'est faire mal à quelqu'un, et on a pas le droit. Donc je prends le cahier, j'ouvre là, et j'écris au feutre en gros, une page par règle, et j'écris « je ne fais pas mal », sinon point rouge.
CH : Du coup oui, donc demain je vais bénéficier de ton cahier des règles que tu as fini.
K : Moi je ne m'en sers plus.
CH : Oui mais du coup que tu as rempli depuis le début de l'année en fait, c'était pas pré-rempli, c'est quelque chose qui l'a été avec eux.
K : C'est ça. Avec eux. Et après, en début d'année, je regarde et je dis. Et après, quand j'ai fait les sanctions, je fais entrer le point vert. Et là je dis « ah, je vois un élève qui ne savait pas, qui n'avait pas compris, qui a levé le doigt et qui a posé une question, ça c'est une bonne attitude d'élève, comme ça, ça lui permet de ne pas se tromper, nanananana, et donc je vais lui mettre un point vert pour l'encourager ». Et là j'écris : « je pose une question quand je n'ai pas compris, point vert ».
CH : Dans le même cahier ?
K : Dans le même cahier.
CH : Voilà, super. Donc il y a une institution quelque part.
K : C'est ça. En début d'année on s'y réfère. Ça crée un sens de la justice. Après en fin d'année on ne s'y réfère plus, tout le monde sait.
CH : Il n'y a plus besoin.
K : Donc il y a ça, donc les points verts ils ne les oublient pas, les points rouges, en général ils sont très honnêtes avec ça de toute façon, ils vont être dénoncés par les autres, ou moi je m'en souviens. Donc voilà. Ensuite, une fois qu'on a fait tout ça, toute cette mise en commun, on a remis à plat, on a valorisé, on a corrigé les erreurs aussi, s'il y avait des grosses erreurs, on chante, donc on a la chanson du moment. Alors tu peux avoir des supports écrits, des diaporamas que je fais défiler pour ceux qui savent un peu lire, ils ont les paroles comme ça que je leur fais défiler par slide, il y a des dessins au tableau, enfin il y a pas mal de choses. Et puis quand on a fini de chanter...
CH : Et est-ce qu'il y en a du coup qui chantent pas, c'est les fameux élèves réservés ? Comment je fais, demain, s'ils font pas ça ?
K : Oui, moi j'oblige pas.
CH : Et comment je fais, je suppose du coup que tu as mesuré une progression depuis le début de l'année, comment je fais à ta manière, sans les forcer, sans les obliger, mais que ... leur donner l'envie à un moment donné qu'ils fassent ? T'as des petits trucs à me donner ?
K : Moi je chante, voilà, j'y vais quoi.
CH : Voilà, d'accord, tu espères par mimétisme qu'ils fassent...
K : Ouais, par entrain. Je les fais aussi des fois chanter par petit groupe, ça ils aiment beaucoup.
CH : Ah, un petit groupe.

K : « Qui veut chanter devant tout le monde », et alors là je fais des petits groupes, et là des fois, bizarrement, il y a des élèves qui ne chantent pas en grand groupe parce qu'ils n'en sentent peut-être pas l'utilité ou ils se sentent un peu perdus dans le grand groupe...
CH : Dans la masse.
K : Et qui dans le petit groupe ont envie, chantent.
CH : Donc ça marche bien, ça ?
K : Oui, oui oui. Il y en a qui font des solos parce qu'ils en ont envie, voilà.
CH : Ah, d'accord !
K : Et puis pour valoriser aussi, tu verras qu'il y a une élève qui est très très très difficile dans la classe, comme elle est toujours stigmatisée un peu, oui, c'est tout le temps un peu son prénom qui revient, qui est exclue de la table de travail, et cætera et cætera, du coup par exemple elle, dès qu'elle veut chanter je l'autorise. C'est l'occasion de la regarder sous un autre angle, qu'elle chante devant tout le monde, voilà, bon, en compensation.
CH : Une autre façon de la voir alors qu'elle n'est pas visible.
K : C'est ça. Enfin si, elle est très visible et très négative.
CH : Oui, mais pas de la bonne manière.
K : Et puis après on va en récré, attention les lunettes, donc je rappelle toujours, on pose les lunettes, il y a des chefs de rang, et on se déplace dans le calme, absolument. Voilà, donc là je laisse pas, s'il y en a qui s'agitent, à ce moment-là, au départ là qui se bousculent, ils sortiront en dernier. Voilà, ça les calme bien. Tu peux avoir des élèves qui ont eu comme sanction en conseil d'élèves un rappel des règles systématique par le délégué. Donc eux doivent s'asseoir sur un banc, attendre que le délégué vienne, leur rappelle les règles de récréation, avant de pouvoir aller jouer. Ensuite il y a des responsables de sport, donc on a des jours, ils connaissent le planning, c'est un tableau à double entrée qu'ils maîtrisent, et donc ils peuvent... Il y a le responsable de la porte, qui va ouvrir la porte du local de sport, il y a le responsable des cerceaux qui attrape les cerceaux et qui les distribue, il y a le responsable des ballons, ensuite ils vont tous se mettre en rang devant le trait rouge pour les vélos, et ils attendent, moi j'attends que les ballons soient gérés, que les cerceaux soient gérés, que la porte soit refermée, pour être sûre qu'il n'y ait personne qui y retourne.
CH : Ça les responsabilités ça ne pose pas de problème, pour un élève qui serait très réservé, il assume sa responsabilité ?
K : Non...Oui, ça c'est les petits métiers de la classe, c'est quelque chose que tout le monde... En plus ce sont eux qui les choisissent, donc chacun a choisi aussi quelque chose qui lui plaît. C'est vrai qu'un élève réservé va plus volontiers, Lina par exemple elle va être dans ranger les chaises, des choses qui sont un peu en retrait, tandis qu'un élève un peu moins réservé va être sur effacer le tableau ou je ne sais trop quoi. Voilà, donc là il y a toutes les responsabilités et puis ils attendent le signal, et là j'envoie aux vélos, un après l'autre, pour pas que ce soit le mouvement aux vélos et qu'ils se fassent mal.
CH : Oui.
K : Et c'est la récréation. Je suis toujours très vigilante aux vélos, on doit absolument systématiquement s'arrêter au trait, pas avant, pas après.
CH : Un peu quelque part, on va un peu vers le code de la route quoi, enfin il y a un aspect très sécurisant.
K : Oui, surtout pour éviter les histoires de « je veux le vélo rouge, je veux le vélo jaune, il a fait deux tours », tout ça c'est anéanti. Tu prends le vélo qui arrive, quoi qu'il arrive, le premier se met sur la selle, le deuxième se met là, le troisième se met là, et voilà, il n'y a pas d'histoires. Sinon en fait on était plus dans la gestion d'histoires que le vélo, donc voilà.
CH : Très bien. Et du coup sur cette séance de début de journée de demain que tu m'as bien détaillée, parce que là du coup peut-être pour finir, ou pour enchaîner, en venir à une deuxième dimension de la réserve des élèves, surtout en maternelle on se rend compte, quel que soit le niveau mais alors surtout en maternelle, qu'il y en a beaucoup qui pensent que... Qui ont un rapport avec leur savoir assez bas, quoi. Donc ils vont dire « oh mais ça gêne pas, je suis nul en ça, je veux pas faire », ce genre là d'attitude, d'élèves qui vont en fait méconnaître leurs ressources, ne pas savoir qu'ils savent des choses, qu'ils savent faire des choses. Du coup là-dessus comment tu

les amènes, et comment demain je fais pour les faire aussi réfléchir à cela, qu'ils savent des choses et qu'ils sont là justement pour apprendre ces choses.
K : Déjà moi je leur fais des historiques : « comment tu sais pas, mais moi je me souviens qu'en début d'année par exemple tu avais fait ça, la semaine dernière tu as fait ça ».
CH : Ah voilà, donc tu réactives des souvenirs.
K : Voilà. « Si tu veux on peut aller regarder le classeur et tu vas voir que c'était acquis, ou que c'était en cours d'acquisition, donc il n'y a aucune raison, si tu n'essaies pas de tout façon tu n'y arriveras pas, ça c'est certain ».
CH : Donc il faut valoriser l'essai, donner le goût de l'essai.
K : Voilà, des exemples aussi : « ben regarde, tu te souviens Machin comme il était en difficulté là-dessus ? Viens Machin, viens, tu peux nous dire la comptine numérique maintenant ? ».
CH : Ah oui, carrément.
K : « Un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix ». « Tu te souviens en début d'année, que ce qu'il faisait, il faisait un, trois, mais il n'a jamais renoncé. Donc tu le fais ». Par contre après c'est injonctif. Après tu le fais. J'explique, mais tu le fais, voilà.
CH : A un moment donné il faut un peu...
K : Que sur le chant je laisse un peu parce que chanter sous la contrainte vraiment c'est...pfff. Enfin, j'ai plus envie de générer l'envie, sinon c'est une horreur. Mais par contre sur les apprentissages, je lâche rien du tout.
CH : On peut pas esquiver en disant « mais de toute façon je sais pas », je suis nul.
K : J'ai jamais entendu ça.
CH : Peut-être pas chez les petits, oui.
K : « Je sais pas » oui, « j'ai pas envie » la première semaine mais pas plus que ça.
CH : Le « je comprends pas, je comprends rien », non ?
K : Non, parce qu'ils sont plus dans l'idée de faire et de se tromper et après de rectifier, que de ... Après c'est plus une lenteur à se mettre en activité, des choses comme ça.
CH : D'accord. Et comment je fais alors si j'ai des grandes lenteurs comme ça.
K : Ben si tu vois que t'en as un qui traîne la patte, ou au moment où tu dis « est-ce que tout le monde est bien en activité ? », donc tu regardes, parce que lui il ne va pas te dire, tu vas voir qu'il est là, du coup si je vois que sur sa table il manque par exemple un crayon, je dis « bon, avec quoi déjà on écrit ? ». Un crayon à papier, d'accord. Donc est-ce que tout le monde a bien pris un crayon à papier. Et là il se lève, il va chercher son crayon. C'est un étayage un peu individualisé comme ça.
CH : Sans nommer, je vois que si tu peux ne pas nommer, tu ne nommes pas.
K : Oui, moi je ne nomme pas. Non, je nomme vraiment quand je n'en peux plus quoi, quand vraiment là c'est bon quoi. Mais j'essaie de faire en sorte que chacun réfléchisse aussi, se sente concerné ou pas, tu vois chacun aussi du coup s'évalue, si je dis « il y a trop de bruit », eh bien il y en a qui se sentent concernés, des fois c'est pas les bons, voilà, et puis des fois il y en a qui ne se sentent pas concernés, voilà, bon.
CH : Du coup sur cette dimension de la réserve en tant que ressource, être conscient de ses ressources, qu'on sait des choses, en maternelle c'est un peu compliqué ou déjà il y a des choses qui se jouent ?
K : Après moi je valorise vachement, toutes les compétences que je vois, toutes !
CH : Mais est-ce que tu penses qu'ils en ont conscience et ils le stockent bien, ils l'accumulent, ou bon en maternelle on est en train quand même de faire des pas en avant, des pas en arrière ? Ou est-ce que tu penses qu'ils font... qu'ils gardent, c'est ça que... Est-ce que demain je peux, ben déjà tu parlais de mémorisation, est-ce que tu penses que déjà du début à la fin de l'année je peux un peu les interpeller, leur dire « mais on l'a appris ça pourtant ».
K : Après je travaille de manière spirillaire. Je laisse pas un truc en ...
CH : Oui. Donc on revient quand même souvent.
K : L'ATSEM par exemple, elle a toujours des jeux qui réinvestissent des choses de la période précédente.
CH : D'accord. Donc le réinvestissement faut y aller quoi.

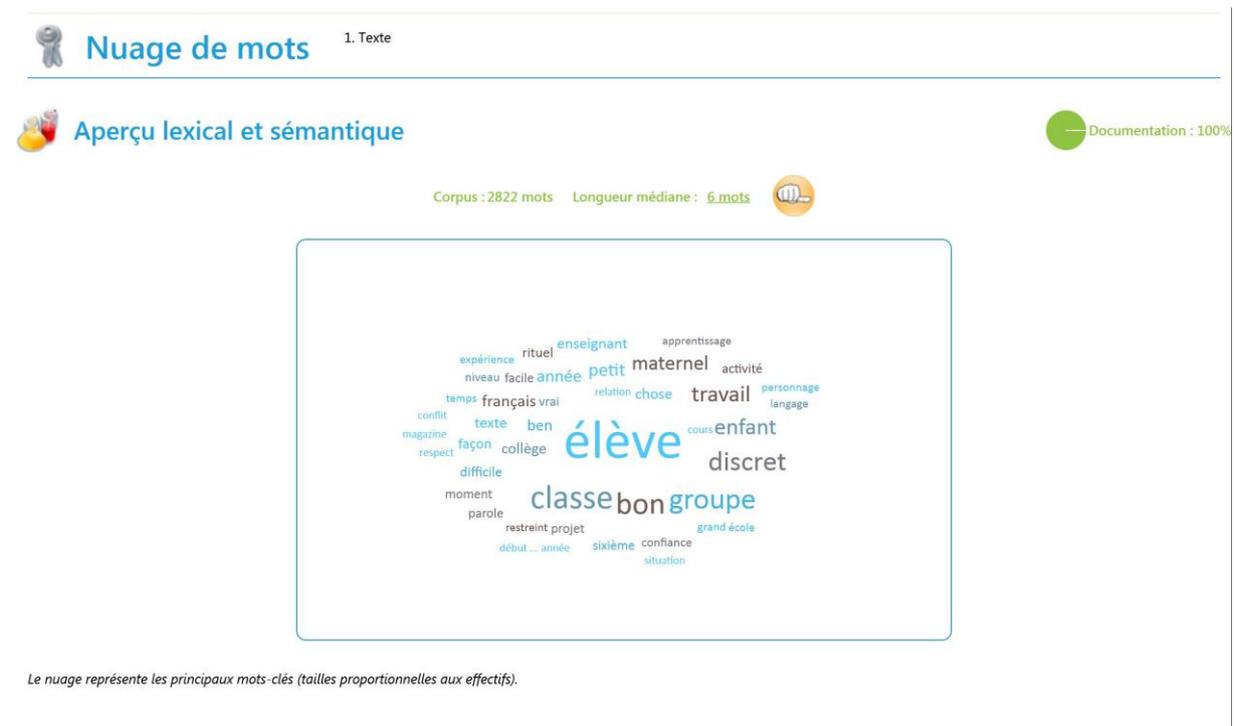
K : Oui. Et puis on s'appuie toujours, j'adosse toujours une connaissance à une autre quoi.
CH : Et à l'envers, est-ce qu'il y a des élèves, peut-être pas tous, mais c'est eux qui te disent « mais oui on l'a déjà fait », ou bien « je me rappelle, c'était quand » ?
K : Ça beaucoup plus.
CH : Donc c'est peut-être quand même qu'il y a une vraie conscience des choses d'avant accumulées, des savoirs.
K : Oui. Après j'ai beaucoup d'exigences de construction aussi. Donc c'est toujours sur la procédure, le résultat importe peu mais c'est la manière quoi, le comment. Ils doivent toujours nommer le comment, toujours. Comment t'as fait pour réussir, quelles difficultés tu as rencontrées, et pourquoi là tu penses avoir réussi là et pas là, est-ce que c'était la fatigue, est-ce que tu en avais marre, est-ce que...
CH : Et du coup les élèves réservés parviennent à ça, à dire comment ?
K : Oui, après les phrases seront plus courtes mais...
CH : Ils y arrivent.
K : Oui. Après je prends beaucoup le temps. Si la parole, je pose une question, je dis « écoute réfléchis-y », je vais poser la même question à d'autres, réfléchis encore, mais à la fin là, je reviendrai te voir et il faudra que j'aie une réponse.
CH : Du coup les élèves réservés pour toi ils ont besoin de plus de temps que les autres ?
K : Oui, et qu'ils sentent aussi qu'à un moment donné il y a une attente.
CH : D'accord.
K : Et qu'ils ne sont pas oubliés.
CH : Voilà.
K : Après moi je peux être, bon ben écoute, en début d'année ça peut se produire, tu n'as pas voulu répondre à cette question mais moi je n'oublierai pas la question et je te la reposerai plus tard.
CH : D'accord.
K : Et ce « plus tard », ça peut être pendant la récréation, pendant un petit moment, voilà, au détour d'une porte, le matin à l'accueil, tu vois, mais j'y retourne. « Mais dis-moi, tu te souviens quand je t'ai demandé comment t'avais fait pour, alors est-ce que maintenant tu sais ? ». Et ils savent que moi j'oublie pas. J'oublie pas, et leur réponse est importante.
CH : Et dans leur attitude du coup, tu remarques qu'ils se tiennent prêts à ça ? Ils ont gardé cette idée à l'esprit, qu'il faut se tenir prêt, le moment n'est que reporté, c'est pas oublié, ils vont y passer quoi.
K : Au début ça les surprend, mais surtout ce que ça produit c'est qu'en fin d'année je n'ai plus d'élèves réservés.
CH : Voilà, d'accord. Ah oui, zéro ?
K : Après j'ai des élèves un peu moins expansifs que d'autres, pour qui... Qui ne vont pas trop lever le doigt, tu vas voir A bon il fallait aller la chercher, mais dès que tu vas la chercher ou que tu lui donnes une mission...
CH : Ah oui donc c'est intéressant ça. Du coup, vu que la situation qu'on a visée c'est une fin d'année, demain je risque même de...
K : Ben tu vas plutôt réguler la parole !
CH : Que d'aller chercher les élèves.
K : Ah oui, oui oui oui. Ils sont très actifs quoi.
CH : D'accord.
K : Comme je t'ai dit, dès qu'ils rentrent dans la classe, la classe commence, c'est la leur. Et puis c'est celle des parents aussi.
CH : D'accord, voilà.
K : Donc il y a vraiment un côté, c'est chez eux quoi. Moi très souvent je ne suis pas à la chaise, je sors.
CH : Mais voilà, c'est un aquarium où tout se passe bien.

K : Globalement voilà, après il n'y a que vraiment la gestion du et le travail, la capacité à travailler en autonomie chez les moyennes sections qui est difficile, parce qu'ils ont quand même plus envie de jouer avec le copain d'à côté. C'est beaucoup leur demander que de se mettre au boulot tout seul.
CH : Et de s'y tenir vraiment trente minutes tout seul quoi.
K : Ça c'est difficile.
CH : Eh oui, bien sûr.
K : Voilà.
CH : Du coup en élève réservé tu mettrais des degrés, comment tu ... Comme ça on conclue là-dessus hein.
K : Pour moi il y a l'élève très réservé, ça va être un élève vraiment qui ne lève pas trop le doigt pour les prises de parole, qui attend vraiment que je l'interroge.
CH : Du coup qui serait... Parce que ça serait problématique surtout qu'en maternelle c'est beaucoup axé oral, sur le langage oral. Tu le verrais comme un élève en difficulté ou pas forcément?
K : Non, après je trouve que c'est dommage parce que c'est un manque, je crains toujours la lenteur que ça peut générer, une espèce de petit confort, de pas sortir de la zone de confort, c'est ça que j'essaie de secouer un peu.
CH : De travailler, voilà.
K : En disant voilà, A par exemple je lui dis régulièrement, tu sais ma cocotte si tu posais des questions, si tu étais plus active, tu irais plus loin quand même.
CH : D'accord.
K : Et tu travaillerais sans doute plus vite. Voilà, parce que là il y a un petit... Au bout d'un moment il y a un endormissement général.
CH : Donc un peu limite, un peu de la passivité quand même.
K : Voilà.
CH : A ne pas laisser quoi, parce que ça peut ...
K : J'interroge de toute façon tout le monde, mais c'est vrai qu'elle c'est dans sa nature aussi, enfin ça va être difficile peut-être ...
CH : Oui, après tu mets aussi la dimension « personnalité ».
K : C'est ça, elle a quand même le droit de ne pas être une grande bavarde.
CH : Bien sûr.
K : Dès lors que c'est une excellente élève.
CH : Oui, après les résultats sont là. Du coup bon, une passivité relative, parce que si c'est une bonne élève...
K : C'est ça, à l'intérieur bon elle est...
CH : C'est actif quoi. Voilà, d'accord.
K : Après c'est aussi une posture physique tu vois, elle est en surpoids, elle a, voilà il y a peut-être quelque chose comme ça que j'aimerais dynamiser, tu vois, c'est plus ça. Si elle était plus active elle modifierait aussi un petit peu son Adn tu vois. Voilà, ça serait bien. Après je veux pas...
CH : Ça viendra, ça
K : Il faut laisser du temps. Mais des vraies réserves...
CH : Il n'y en a plus à la fin de l'année.
K : Non.
CH : Ben super. Bon, merci beaucoup. Tu as quelque chose à rajouter ou on a fait un bon tour, n'hésite pas hein, quelque chose que du coup je n'aurais pas réussi à relancer ?
K : Après, je pense que dans ma classe ce qui est assez marqué c'est que je leur parle vraiment à peu près comme si c'était des CM2.
CH : Ah oui, d'accord, comme des grands.
K : Il n'y a pas d'enrobage, tout ce qui est cosmétique, les gnangnaneries, tout ça je...
CH : Dorloter quoi, ce côté un peu...

K : Oui mais même, dans les supports, dans les... tu vois les supports sont blancs, il n'y a pas de dessins, machin.
CH : Tout mâcher, les choses prémâchées.
K : Voilà, donc...
CH : Pour laisser place à leur construction quoi.
K : Voilà, et du coup ils sentent qu'ils sont élèves en train d'apprendre des choses, voilà. Ils n'ont pas l'illusion qu'ils sont...
CH : De naviguer entre des choses toutes faites...
K : De s'amuser en apprenant, ou de...
CH : Oui voilà, d'accord.
K : Voilà, c'est sobre, c'est très sobre, mais du coup ils se construisent vraiment en tant qu'élèves, avec des attitudes d'élèves.
CH : Merci beaucoup !



## Nuage de mots Sphinx discours instructeurs **E et F** :



## Nuage de mots Sphinx discours instructeur **H** :



## Nuage de mots Sphinx discours instructeur I :



## Nuage de mots Sphinx discours instructeur J :



## Nuage de mots Sphinx discours instructeur K :



### Nuage de mots

1. Texte



### Aperçu lexical et sémantique



Documentation : 100%

Corpus : 2381 mots Longueur médiane : 5 mots



*Le nuage représente les principaux mots-clés (tailles proportionnelles aux effectifs).*

## **C2 : Entretiens avec des élèves**



## ANNEXE C2.1 Tableau de synthèse des élèves rencontrés pour entretiens

INT pour Interview  
ELR pour Elève Réserve  
E pour Entretien

N°E	Profil é	Evo code	Niveaux	Nature et objectifs	Code final
0	Ancienne élève réservée, Jeune PE, enseignante débutante (2015)	E1 ou INTPE2 (1 <sup>ère</sup> partie)	Souvenirs de scolarité	Entretien mené à un point de rencontre	Code (Melle B) Hermione
1	Elève dit réservé par sa mère	INTELR01	Suivi du CE2 à la 5ème	Entretien mené à son domicile	Code Achille
2	Elève dit réservé par son professeur	INTELR23	Suivi en CM1/CM2	Entretien à l'école en septembre 2018	Code Albator
3	Elève dit réservé par son professeur	INTELR23	Suivi en CM1/CM2	Entretien à l'école en septembre 2018	Code Actarus

Puisque les élèves ne peuvent et ne veulent pas dire s'ils sont ou s'ils se trouvent réservés (image ou dimension négative justement à explorer et enquêter), l'avis d'adultes est pris en compte. Tirer justement des actions et interactions des et avec les Enseignants pour enquêter et collecter les données.

Les Elèves sélectionnés confirment ne pas se penser réservés (comme élèves interrogés en pré-enquête) et se justifient en parlant de participation, de bon travail et du sentiment de se sentir toujours concernés.

Vers un guide d'entretien adapté, essai d'anticipation de plus grandes difficultés pour mener le dialogue.

Dans le premier entretien (solo), focus sur le terme « être réservé ».

Dans le second (duo) sur mise en situation « et si je prenais ta classe demain ? ».

## **ANNEXE C2.2 Elaboration d'une grille d'entretien adaptée aux élèves**

Elaboration formelle d'un guide d'entretien

### **Premier entretien par essais et étapes**

**Relance 1 :** Il y a bien des choses qui marchent mieux que d'autres pour te motiver, te faire agir et réagir ?

**Relance 2 :** Quelles méthodes tu préfères ? Qu'est-ce qui te fait facilement faire des efforts ? Comment arrives-tu à montrer tout ce dont tu es capable ?

**Relance 3 :** En sciences ou en sport, est-ce plus facile ?

---

### **Vers deuxième entretien plus efficace ?**

**Propos introductifs :** Si demain, je devais prendre votre classe ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que tout le monde participe bien, comme d'habitude ? Ou plus que d'habitude ?

Comment voudriez-vous que je me comporte avec vous pour que comme à l'habitude de vos professeurs, vous permettre de vous exprimer, vous permettre de vous dépasser, vous permettre vraiment de bien travailler ?

Relances :

- Vous pouvez vous compléter ou vous contredire, vous pouvez ne pas être d'accord, vous pouvez dire « mais moi je pense plutôt que... »
- Donc ce que vous attendriez de moi demain, c'est... ?
- Qu'est-ce qui se passe bien et parfois moins bien ?
- Travaux individuels/travaux collectifs, quelle préférence ?
- Quelles façons pour s'exprimer, se manifester ? Lever la main ?
- Comment ça se fait ?

## ANNEXE C2.3 Verbatim d'entretiens avec les élèves

### Transcription n°10

#### Appui sur convention DELIC

Elève réservé de 5<sup>ème</sup> : Code ACH pour Achille  
M pour Mère d'ACHILLE

CH : Alors, merci ACHILLE de me recevoir. Alors, ensemble on va parler de quelque chose qui est lié à la situation de classe. On remarque que quand les élèves rentrent dans leur classe, eh bien ils s'assoient à leur bureau et puis assez régulièrement on voit quand même pas mal d'élèves qui ne sont pas forcément tout de suite en train d'écouter et complètement opérationnels, entre guillemets, on va dire ils vont plutôt s'enfoncer dans leur chaise, « qu'est-ce qu'il va me demander ce professeur là aujourd'hui ? » Pour qu'on pose un peu les bases de notre échange. Qu'est-ce que tu en penses toi ? Pour toi, ça serait quoi un élève réservé ?
ACHILLE : Euh, quelqu'un qui...
CH : Tu peux te servir de ton expérience de classe, depuis l'école primaire, jusqu'à maintenant.
ACHILLE : Quelqu'un qui est à part.
CH : Et à part ça alors, c'est-à-dire, parce que quand vous êtes en classe, vous êtes quand même tous ensemble, vous êtes à votre bureau. Par exemple cette année, tu dirais qu'il y en a des élèves réservés dans ta classe ?
ACHILLE : Pour moi pas vraiment.
CH : Et comment tu peux dire ça alors du coup, comment tu vois qu'ils ne sont pas réservés ?
ACHILLE : Ben ils participent en classe, ils ne sont pas toujours tout seuls dans leur coin.
CH : D'accord. Alors, est-ce-que toi tu te considérerais comme un élève réservé ?
ACHILLE : Pas énormément, pas beaucoup.
CH : Et par rapport à quoi tu dis ça alors, que non ?
ACHILLE : Je sais pas.
CH : Tu sais pas trop ? Si tu fais par rapport à tes camarades, tu participes quand même ?
ACHILLE : Un peu moins.
CH : Du coup alors, comment tu fais pour participer ?
ACHILLE : Je lève la main, quand le prof a posé une question je lève la main.
CH : D'accord. Et tu le fais tout le temps, ou de temps en temps, ou selon le sujet et le thème, selon la question ? Qu'est-ce qui fait que tu... justement tu vas être plus visible devant ton professeur ?
ACHILLE : Euh, quand je sais ou non je réponds, après quand je sais, quand ça ne m'intéresse absolument pas, je ne vais pas vraiment répondre mais je vais écouter quand même.
CH : Ah voilà, d'accord.
ACHILLE : Mais après...
CH : Donc pour participer toi déjà tu dirais qu'il faut que tu saches ? Ça veut dire que tu aurais un peu peur de te tromper. Est-ce que des fois tu n'es pas sûr de toi et du coup... ?
ACHILLE : Déjà je ne suis pas sûr de moi mais souvent quand je réponds j'essaie d'être sûr de moi.
CH : Ah voilà, d'accord. Tu aimes bien être sûr de ta réponse et là tu vas te lancer. Sinon tu hésites un peu à participer sinon ?
ACHILLE : Oui.
CH : Du coup alors comment ça se passe, en classe un peu, le professeur il vous relance un peu ? Il vous dit « n'ayez pas peur de vous tromper, n'ayez pas peur de l'erreur » ? Comment il fait le prof ?
ACHILLE : Quand il n'y a personne qui lève la main il dit, « alors j'en ai deux qui participent ou quoi ? » ... Après sinon quand il y en a la moitié qui participe il ne dit rien, il interroge ceux qui lèvent la main.

CH : D'accord. Alors, si on revient sur ce que tu m'as dit, pour toi, l'élève réservé c'est celui qui est un peu à part ? Et du coup ça serait par rapport à quoi, toi tu penses ? Tu as dit que tu l'étais un peu, réservé, pour toi. Pas beaucoup, mais un peu. Alors, ça serait par rapport au groupe, à la classe ?
ACHILLE : Oui.
CH : Par rapport au professeur, à soi-même ?
ACHILLE : Par rapport au prof, mais surtout par rapport aux autres élèves.
CH : Ah oui, le regard des autres alors, comment ils se regardent entre eux ? Qu'est-ce qui fait que du coup on se met un peu à part ?
ACHILLE : Je sais pas vraiment.
CH : Tu sais pas vraiment ? Justement, dans les situations où tu aurais vraiment envie de participer, est-ce que du coup tu y penses, qu'il y a les autres qui te regardent, ou pas du tout ?
ACHILLE : Non, je m'en fous un peu.
CH : Tu dis des fois, alors ça veut dire qu'il y a des fois aussi où tu y penses ?
ACHILLE : Euh, non.
CH : Et un petit peu en dehors de la classe, est-ce qu'il y a des moments aussi où tu préfères justement te mettre un peu à part, pas forcément avec les autres, comme les récréations, ou...non ? Donc au final toi tu te dirais un élève plutôt un petit peu réservé ? Ou pas vraiment ? Tu ne te considérerais pas comme un élève réservé ?
ACHILLE : Non.
CH : Et donc, si on répète ce que tu m'as dit, parce que toi tu estimes que tu participes comme tu le penses, au moment voulu, que tu es dans ton groupe.
ACHILLE : Oui.
CH : Et du coup dans ta classe, non, à part toi qui est un peu réservé, pour toi il n'y en aurait pas d'autres, pas du tout ?
ACHILLE : Euh, je ne vois pas non.
CH : Alors, est-ce que tu peux essayer de te souvenir les autres années peut-être, dans le passé, depuis l'école primaire ? Je ne sais pas si tu te souviens un peu ? Essaie de te rappeler de toi, est-ce que tu as évolué depuis l'école primaire jusqu'à maintenant, au collège ? Il y a des choses qui ont changé, par rapport à quand tu es face à tes professeurs ?
ACHILLE : Je pense que je répondais plus en primaire.
CH : Ah bon ? Donc c'est un petit peu baissé, les réponses aux demandes du professeur ?
ACHILLE : Oui.
CH : Alors pour quelle raison ? Parce que justement il y a plus de temps où des fois tu n'es pas sûr de savoir ?
ACHILLE : Oui, c'est plutôt ça.
CH : Ou est-ce que c'est les professeurs qui ont un peu... c'est pas les mêmes façons de faire ?
ACHILLE : Non, ça, ça ne change pas vraiment grand-chose.
CH : Bon. Qu'est-ce qu'on peut voir d'autre ? Est-ce que du coup, si vraiment on parle de ta façon un peu de travailler, on en vient là un petit peu, on a un peu parlé des élèves qui sont un peu en retrait, à part, maintenant on va parler des façons de travailler. Qu'est-ce que tu en penses, est-ce que tu penses qu'il y a des moments, voire même souvent, tu as des réserves, t'as des choses sous le coude que tu n'utilises pas ? Tu te dis « non mais de toute façon ça, ça ne me plaît pas » ?
ACHILLE : Non, pas vraiment, je sais pas.
CH : Non ? Donc tout ce que tu as en toi, tout le temps tu l'utilises à fond ?
ACHILLE : Oui, sauf des fois quand je suis un peu endormi le matin, ou j'écoute pas vraiment. Souvent, la première heure de la journée je suis un peu fatigué.
CH : Il te faut peut-être un peu de temps alors, comme une voiture diesel, pour se chauffer ? Et du coup alors tu as quoi comme cours du coup le matin ?
ACHILLE : Français.

CH : Et là du coup c'est un peu dur à s'y mettre ?
ACHILLE : Non, pas vraiment, mais c'est surtout que je suis fatigué, surtout le français, après c'est tout.
CH : Et donc toi tu expliquerais ça surtout par rapport à la fatigue, le temps de se réveiller, de se mettre dedans.
ACHILLE : Oui.
CH : Et du coup, comment ils font alors les professeurs pour t'aider justement à te mettre dedans, à bien te chauffer, à te lancer ?
ACHILLE : Je me réveille tout seul au bout d'un moment.
CH : Donc en fait tu n'as pas vraiment d'aide, toi tu penses que c'est de toi-même.
ACHILLE : Oui.
CH : Du coup pour toi, ton rythme à toi, le bon rythme de travail, il vient quand ? En fin de matinée ?
ACHILLE : Non, pas vraiment, vers, je dirai vers 9h30 à peu près.
CH : Bon ça va, du coup ça va quand même assez vite. Et ce n'est pas la matière qui y fait, pas du tout ?
ACHILLE : Non.
CH : Peu importe si tu avais français, maths, histoire, peu importe ?
ACHILLE : Ouais.
CH : Il y a des matières un peu, des disciplines, comment dire justement où tu es plus en retrait que d'autres ? Ou bien que tu as peur, tu te dis « je suis nul », où tu vois « je ne suis pas très bon là-dedans » ?
ACHILLE : En arts plastiques, je participe pas vraiment, mais à part ça il n'y a rien.
CH : Mais par contre l'art plastique il y a des productions à faire quand même, tu les fais quand même ?
ACHILLE : Oui, je le fais.
CH : Oui, tu les fais toutes ? Alors, pourquoi tu dis que tu ne participes pas vraiment ?
ACHILLE : C'est pas que je participe pas, mais des fois la prof elle fait lire des trucs, ou alors elle pose des questions, tout ça, moi je ne réponds pas vraiment.
CH : Ah voilà, d'accord. Alors c'est quel genre de questions, ça, du coup ? C'est un peu dur non ?
ACHILLE : Euh par exemple... Une fois on avait travaillé sur la perspective.
CH : Oui ?
ACHILLE : Et elle nous avait demandé par exemple comment on fait pour faire des trucs en perspective.
CH : Ah donc c'est un peu technique quand même, des questions assez techniques. Et c'est des choses que vous aviez déjà vues ou non, c'est nouveau ? Et si tu l'avais déjà vu, quand c'est du rappel un peu, est-ce que là du coup, oui, tu participes plus ?
ACHILLE : Oui, ça dépend à quel degré je me souviens aussi. Si je me souviens absolument pas, je vais pas vraiment participer, mais si je me souviens bien parce que je l'ai fait l'année dernière par exemple, je vais un peu plus participer.
CH : Ah voilà, d'accord. Du coup est-ce que tu dirais que, ton papy tout à l'heure il parlait d'élèves qui font éponge, tu sais. Ils écoutent, ils enregistrent très vite, est-ce que tu dirais aussi que toi tu as cette stratégie là, que finalement quand même tu mets un peu de côté tout ce que tu as mémorisé, et qu'en fait, quand les choses tu les as déjà vues, c'est plus facile pour toi ? Tu dirais ça ? Et du coup, tu participes plus ?
ACHILLE : Euh, oui.
CH : Du coup la nouveauté, est-ce que la nouveauté par contre tu vas attendre un peu avant de faire ? Si c'est tout nouveau, tu n'as jamais vu ?
ACHILLE : Si j'ai jamais vu, je vais attendre un peu. Mais si par exemple, en latin je connais quand même des trucs, du coup...
CH : Oui voilà, c'est bien, tu nous donnes aussi un peu des exemples alors, vas-y, parle-nous du latin.
ACHILLE : Le latin, c'est une partie grammaire et une partie mythologique en fait, donc par exemple parler de la naissance des dieux, et là je participais parce que je connais bien.
CH : Ah voilà. Mais tu dis que tu connais bien, par rapport à l'année dernière ?

ACHILLE : Euh non, parce que j'aime bien ça la mythologie.
CH : Ah mais du coup alors tu as fait ça quand ? T'as étudié ça quand ?
ACHILLE : J'ai jamais travaillé vraiment ça mais j'aime bien, il y a des livres dessus à la maison.
CH : Ça t'attire, c'est un thème qui, c'est attrayant pour toi.
ACHILLE : La mythologie grecque et romaine.
CH : Mais alors d'où, t'as déjà des connaissances apparemment, c'est à la maison que déjà t'as engrangé des connaissances ?
ACHILLE : Oui.
CH : Super, dis donc. Et de toi-même ou bien c'est un petit peu ta famille qui t'a conseillé « oh ben lis tel livre » ou...
ACHILLE : Ben on m'a offert des bouquins là dessus justement, on m'avait offert des bouquins là dessus, sur la mythologie grecque à mes anniversaires, et j'avais bien accroché.
CH : Ah, voilà, d'accord. Et du coup alors ça tu t'en es servi en classe, dans ta discipline le latin.
ACHILLE : Oui.
CH : Et tu te serais douté du coup, de ça ? D'avoir étudié des choses à la maison, et que tu le réutilises en classe ?
ACHILLE : Oui quand même un peu, parce qu'apparemment quand on avait proposé le latin, on m'avait dit « on fait de la mythologie en première année ».
CH : Ah, donc c'est lié quand même à ton choix du latin aussi peut-être.
ACHILLE : Oui.
CH : D'accord, super. Et du coup alors en classe, est-ce que tu as retrouvé toute cette... ça a un peu un côté « passion », un peu aussi du coup vu que tu l'as étudié de toi-même à la maison. Du coup à l'école ça t'a vraiment permis de continuer ça ou bon, à l'école c'est un peu plus limité qu'à la maison ?
ACHILLE : Euh ben je suis allé plus loin parce que moi avant je me limitais plus à la mythologie grecque et là justement on travaille la mythologie romaine.
CH : Ah oui, d'accord.
ACHILLE : On travaille plus la mythologie romaine, mais ça passe forcément par les grecs parce qu'ils ont emprunté les mêmes dieux.
CH : Eh oui.
ACHILLE : Euh du coup... ben par exemple la fondation de Rome, je connaissais absolument pas, enfin si j'en avais entendu parler, mais je connaissais pas très très bien.
CH : D'accord. Et du coup les autres comment ils t'ont regardé du fait de... Du coup t'as beaucoup participé sur ces thématiques-là ?
ACHILLE : Oui, au début de l'année, quand on a avancé vers la fondation de Rome, tout ça, là c'est pas que j'ai décroché mais je répondais moins parce que je savais pas, enfin je savais moins.
CH : D'accord. Et du coup alors comment tu fais quand tu arrives à un niveau alors à l'école où tu sais un peu moins ? Est-ce que du coup de retour à la maison tu vas retourner aussi étudier, chercher des choses pour de nouveau reconnaître, ré avoir des choses à utiliser en classe, ou non, en fait après tu restes sur le rythme de la classe ? Qu'est-ce que t'aimes bien faire ?
ACHILLE : Euh... ben j'écoute en classe et après c'est tout. J'écoute en classe.
CH : Après tu suis le programme de la classe.
ACHILLE : Ouais.
CH : T'aurais un autre exemple, que ces choses que tu as utilisées pour le latin ? Qui sont venues de toi et tu as pu le réutiliser du coup en classe ?
ACHILLE : Non, pas vraiment.
CH : Mais ça c'était un super exemple dis donc. Et du coup alors ton professeur, comment il a réagi ? Quand il a vu que tu avais déjà pas mal de connaissances, que tu participais presque à fond ?

ACHILLE : C'est pas qu'elle s'en aperçoit pas, ni qu'elle s'en fout, mais...
CH : Mais presque ?
ACHILLE : Non, c'est entre les deux, c'est comme si c'était normal à peu près. Les profs ils font un peu comme si c'était normal.
CH : D'accord. Mais pour autant tu dois sentir qu'ils ont du mal à aller chercher d'autres élèves, qui seraient peut-être moins motivés que toi, non ?
ACHILLE : Non pas forcément. Parce que le latin on en fait à peu près tous, c'est optionnel le latin.
CH : Ah oui, c'est par choix du coup.
ACHILLE : Oui, c'est par choix. C'est tout le monde en fait, c'est tous ceux qui voulaient le faire, donc on est une trentaine sur tous les cinquèmes.
CH : Eh oui. Du coup c'est vrai que vous êtes plutôt un groupe de motivés déjà. Alors on essaie de trouver un exemple en français ? Ou une autre discipline ? Comment tu te positionnes un peu, en français par exemple ? Tu participes beaucoup ?
ACHILLE : Ça dépend des fois. Enfin bof, pas tellement.
CH : Et au niveau de tes connaissances du coup, que tu utilises, comment ça se passe ?
ACHILLE : Pour le français...
CH : Il y a déjà moins de motivation qu'en latin ou si, il y a quand même de la motivation ?
ACHILLE : Oui, quand même.
CH : Parce qu'en français si on résume un peu il y a de l'oral et puis il y a de l'écrit, qu'est-ce que tu préfères un petit peu faire ? Plutôt les travaux à l'oral ou les travaux à l'écrit ?
ACHILLE : A l'oral.
CH : A l'oral, ah ouais. Alors, tu nous donnes un peu quelques exemples ? Des exposés par exemple ?
ACHILLE : Pas vraiment à l'oral.
M : Des fiches de lecture ?
ACHILLE : Oui c'est sympa ça, mais par exemple on fait des fiches de lecture, il faut choisir un livre au CDI, on doit le présenter devant toute la classe. Il y a ça...
CH : Ah oui ! Tout seul ? Individuellement ?
ACHILLE : Oui oui ! Tout seul. Après il y a ...
CH : Et ça tu l'as fait souvent cette année ?
ACHILLE : Une fois, ben c'était une fois dans l'année.
CH : Une fois. Mais ça t'a plu ?
ACHILLE : Oui, c'était sympa je trouvais.
CH : S'il fallait le refaire, pas de souci ?
ACHILLE : Oui, ça va.
CH : Et la classe, comment elle a réagi de ton passage ? Tu t'es senti bien écouté ? Tu as réussi à intéresser ?
ACHILLE : Oui.
CH : Plus ou moins ?
ACHILLE : Après il y en a certains qui s'en fichent un peu de la lecture.
CH : Eh ben oui.
ACHILLE : Ceux-là ils ont moins accroché, sinon oui.
CH : Et le professeur, qu'est-ce qu'il en a pensé ?
ACHILLE : Ben que c'était très bien.
CH : Ça a été évalué, ça a été noté ?
ACHILLE : Oui oui, c'était évalué.
M : Et t'as eu aussi la muraille de Chine...

ACHILLE : Ah oui, j'ai eu aussi un diaporama à faire en technologie, on devait choisir un monument et faire un diaporama dessus. Donc il y a eu ça, et ...
M : Il y a eu tes exposés en histoire.
ACHILLE : Ah oui, on devait faire un diaporama en histoire et après les films en fait on devait faire des films, mais c'est pas vraiment pareil, parce que là on le tourne, et après c'est pas vraiment de l'oral, on le monte et on présente au vidéoprojecteur.
M : Mais tu as fait un travail à l'oral, le premier travail de l'année.
ACHILLE : Oui, ça c'était un diaporama.
M : C'était un diaporama mais il fallait quand même que tu présentes les diapos.
ACHILLE : Ouais.
CH : Ça s'est bien passé aussi ?
ACHILLE : Oui oui.
CH : Et alors c'est quoi que tu préfères, c'est la préparation de ton travail, ou c'est justement sa présentation devant les autres ? Ton explication ? Ou les deux ?
ACHILLE : La préparation plus.
CH : Plutôt la préparation... Et du coup est-ce que quand même tu étais content de toi, de ta présentation ? T'as pu expliquer comme tu voulais ? Les autres il te semble qu'ils ont compris les autres, qu'ils ont écouté ?
ACHILLE : Oui, après on devait tous faire ça. Le prof il a donné le sujet et après on devait tous faire sur le sujet qu'il avait donné.
CH : Ah oui, voilà.
ACHILLE : Après il y avait plein de trucs différents. Parce qu'il y avait des groupes par exemple, on avait pas tous trouvé les mêmes informations ni les mêmes images ou quoi que ce soit.
CH : D'accord. Et du coup au niveau du professeur, quel que soit le professeur que tu as, qu'est-ce que tu apprécies le plus dans leur comportement avec toi ? Qu'ils te secouent un peu, qu'ils te disent « allez K, dépêche-toi, tu vas y arriver, fais plus que ça encore, tu es capable de plus » ou tu préfères qu'ils te disent « non A, ne t'inquiète pas, tu as le temps, prends ton temps » ? Qu'est-ce que c'est que tu apprécies le plus ?
ACHILLE : Euh, qu'ils me disent quand même « prends ton temps ».
CH : Oui, d'accord, qu'ils te réconfortent un peu, qu'ils t'encouragent mais plutôt calmement alors.
ACHILLE : Oui.
CH : D'accord. Et tu en as eu des professeurs un peu, qui étaient plutôt de l'autre côté, qui t'ont un peu secoué et qui disaient « allez, dépêche toi un peu » ? Ou tu as eu plus de professeurs qui encourageaient, qui laissaient le temps ?
ACHILLE : Oui, il y avait des professeurs qui encourageaient mais après on avait quand même une date limite parce que par exemple pour le diaporama en techno on avait une date, on nous avait fixé une date dans l'année pour le faire, moi c'était en mai. Et après si on le faisait pas à la date limite on perdait un peu de la note qu'on aurait dû avoir.
CH : Ah voilà, d'accord. Donc il fallait respecter ce délai-là. Et c'était individuel aussi ou en groupe ?
ACHILLE : Oui, individuel ça. La seule chose en groupe c'était les films et le diaporama d'histoire.
CH : Et comment ça se passe alors justement, quand tu dois travailler à plusieurs, quand vous travaillez à plusieurs ?
ACHILLE : Ben c'est bien quand les autres travaillent, mais quand ils font rien c'est un peu saoulant de faire tout tout seul.
CH : Ça arrive des fois qu'il y en ait certains qui du coup décident de ne rien faire ?
ACHILLE : Ben « décident », ils font leur possible, après ...
CH : Bon, ils font quand même leur possible.
ACHILLE : Mais ils font moins que moi, par exemple.
CH : Eh oui. Et comment tu t'y prends alors avec eux ? Tu les encourages à faire un peu plus ?

ACHILLE : Oui... et puis après sinon s'ils n'y arrivent pas je fais la part du boulot.
CH : D'accord. Du coup, tu dirais que tu travailles quand même plus que les autres, que beaucoup d'autres on va dire quand même, non ?
ACHILLE : Euh ça dépend. Oui à l'oral pour les questions, quand la prof pose une question à l'oral, pas vraiment, mais sinon pour les travaux à l'avance, donc par exemple diaporama, des maquettes, en techno aussi, des films, oui quand même, je travaille plus que certains sur ça.
CH : Est-ce que tu dirais du coup, t'inquiète pas hein, avec modestie, mais est-ce que tu dirais que justement tu as, avec toutes ces années, avec ce sérieux, avec toute cette motivation que tu trouves, t'as quand même accumulé quand même plus de bagages que les autres ?
ACHILLE : Oui.
CH : Oui ? Et est-ce que tu dirais que tu sais les utiliser, ou encore au quotidien avec l'aide de tes professeurs tu apprends de mieux en mieux à les utiliser, tout ça, tout ce que tu sais, tout ce que tu sais faire ?
ACHILLE : Euh oui, à chaque fois qu'on voit un truc l'année, l'année d'après on l'approfondit, par exemple.
CH : Voilà, d'accord.
ACHILLE : Surtout en maths.
CH : Et alors et comment ils y arrivent le mieux pour toi, entre guillemets, je sais bien que c'est un terme un peu relatif, mais pour toi un de tes meilleurs profs, tu te rappelles de ce prof tellement il t'a bien fait progresser dans comment utiliser tes connaissances ? T'aurais pas un prof qui t'a marqué, dans cette idée d'essayer de te faire progresser dans l'utilisation ?
ACHILLE : Euh si justement la prof de CE2, que j'ai eue en CE2 et CM2.
CH : Oui, on en parlait tout à l'heure, mais alors qu'est-ce qu'elle avait de spécial ?
ACHILLE : Ben elle nous faisait travailler, elle était sympa, elle nous faisait travailler vite.
CH : Ah, travailler vite ? Tu m'as dit que tu avais besoin de temps ?
ACHILLE : De temps oui, mais on avançait rapidement.
CH : Ah voilà, d'accord, oui. Au niveau de comment elle structurait les cours, tout ça, ça avançait, tu sentais que le train il filait quoi. Voilà, d'accord. Et tu dis « sympa », alors c'est quoi « sympa » ? Tu peux nous dire un peu ?
ACHILLE : Ben sympathique, elle était gentille, elle criait pas vraiment sur les élèves, elle expliquait bien, elle s'énervait pas.
CH : Donc ça pour toi c'est important aussi, qu'il y ait une bonne ambiance, calme, et que le professeur n'ait pas besoin de lever la voix ? Ça lui arrivait jamais, ou quand même de temps en temps ?
ACHILLE : Euh si, quand il y en avait vraiment un qui faisait une bêtise.
CH : Ouais. Et du coup toi ton travail, il y avait un peu des effets, ça te ... ça embêtait un peu ton rythme de travail, ou bon tu laissais passer ?
ACHILLE : Non.
CH : D'accord. Et tu sais que donc... on a souvent parlé de toi avec ta maman, et ta maman elle m'a dit « mon fils ça fait penser un peu à ce que vous me dites, l'élève réservé », à ton avis pourquoi elle pense ça maman ? Tu saurais dire ou pas vraiment ?
ACHILLE : Non.
M : Non tu vois pas pourquoi ?
ACHILLE : Ah si, je lis dans la récré, j'aime bien lire.
CH : D'accord. Tu as une activité lecture pendant la récréation ?
ACHILLE : Non, j'apporte un livre au collège et pendant la récré je me mets sur un banc et je lis avec des copains.
CH : D'accord. Ah oui donc vous avez un petit club lecture à la récré.
ACHILLE : Pas vraiment un club mais chacun... j'ai deux copains qui apportent des bouquins, moi je lis et après eux aussi des fois ils lisent.

CH : Et du coup alors, mais pourquoi... Déjà tu lis en classe puis tu relis en récré, tu as pas l'impression que encore tu rajoutes, non ?
ACHILLE : En classe je lis ... à part les leçons franchement je vois pas vraiment ce que je lis.
CH : Oui tu veux dire que là à la récré tu choisis, quoi, c'est toi qui as choisi la lecture, c'est ça ? Combien vous êtes, la petite bande de copains ?
ACHILLE : Ben en copains on est trois.
CH : Trois ? Et quel genre littéraire vous faites ?
ACHILLE : Ben les deux copains ils sont un peu mangas, et moi roman.
CH : Roman. Et du coup comment vous faites alors, vous vous parlez pendant la récré ou...
ACHILLE : Oui on parle...
CH : De vos bouquins du coup, que vous avez amenés ?
ACHILLE : Oui on parle, après des fois les mangas ils me les prêtent.
CH : Ah, du coup vous échangez alors.
ACHILLE : Euh oui, par contre eux ils ne sont pas vraiment intéressés parce que moi j'apporte des romans.
CH : Ah, d'accord. Et t'essaies pas de les intéresser, de leur dire « oui ça parle de ça, de ça, l'histoire » ?
ACHILLE : Euh ben si, mais pas vraiment non.
CH : Non, pas vraiment ? Parce que du coup tu me rappelles ton âge ? Quel âge tu as ?
ACHILLE : Douze ans.
CH : Douze ans. Et du coup tu lis beaucoup alors !
ACHILLE : Oui.
CH : Si tu lis en classe, bon en classe t'as raison c'est plutôt des livres scolaires, mais si en plus tu lis à la récré, tu lis aussi à la maison de temps en temps ? Tu lis beaucoup, du coup !
ACHILLE : Oui.
CH : Et c'est par loisir, c'est vraiment juste... ça te permet quoi, de t'évader, de... Qu'est-ce que tu trouves, qu'est-ce que ça t'apporte du coup la lecture, que tu ne trouves pas forcément en classe du coup ?
ACHILLE : Oui, j'aime bien ça... J'aime bien, en fait c'est un passe temps comme un autre. Il y en a qui font des jeux vidéos, moi je lis.
CH : Bien sûr. Et du coup quel genre de roman tu lis alors, tu lis un peu les mêmes ou différents romans ?
ACHILLE : Fantastique, et un peu de policier aussi.
CH : Ah oui. Et tu me parles un peu de quelques ... allez, un exemple d'histoire que tu as adorée ?
ACHILLE : Percy Jackson.
CH : Ah oui. Et alors c'est quoi qui te marque le plus, qui t'attire le plus ?
ACHILLE : Justement les trucs mythologiques.
CH : Ah d'accord, voilà. Par rapport aux aventures, par rapport au décor ?
ACHILLE : Il y avait les aventures et aussi il y avait l'univers mythologique quoi.
CH : Ah oui, voilà, d'accord. Et qu'est-ce que ça apporte un peu, tout cet univers mythologique ?
ACHILLE : Mmh... j'aime bien ça, c'est tout.
CH : Oui, mais alors si on essaie de trouver pourquoi. L'aspect un peu héros non ? Il y a souvent des héros là-dedans ?
ACHILLE : Oui des héros, et puis j'aime bien les monstres, voir comment ils les battent.
CH : Ah oui, les combats contre les monstres.
ACHILLE : J'aime bien voir comment ils gagnent.
CH : Et si tu t'identifies à un. Si tu me donnais un exemple, « ah oui lui je m'identifierais bien à lui, je me rapprocherais bien de ce personnage ». Moi par exemple je peux te donner, bon c'est de la mythologie moderne mais bon mon super héros favori c'est Superman. J'adore. Et toi ça serait un peu qui, tu pourrais m'en parler ?

ACHILLE : Euh, mon héros favori de la mythologie ça serait ...
CH : Il n'y en aurait pas un que tu aurais même relu? Parce que des fois quand on a adoré on relit encore les aventures.
ACHILLE : Mmh. Hermès, j'aime bien Hermès et Thésée. Ça a rien à voir mais j'aime bien les deux.
CH : Mais du coup tu as lu leurs histoires vraiment, c'est-à-dire, ou bien les versions un peu modernes ? Tu sais que ça a été repris par certains ouvrages modernes.
ACHILLE : Oui je sais, justement j'ai lu les ouvrages modernes. Mais ça reprend la mythologie.
CH : Ah voilà, d'accord. Super.
ACHILLE : Ça reprend vraiment, c'est pas ils les utilisent pour faire un roman classique, c'est vraiment la mythologie comme ils faisaient il y a deux mille ans.
CH : Ah voilà, d'accord. Du coup Hermès et Thésée alors. Sinon en vraiment plus moderne ça serait Percy Jackson ?
ACHILLE : Oui.
CH : Et pour quelle raison alors ? Pareillement, il fait des combats ?
ACHILLE : Oui, voilà.
CH : Et tu veux regarder comment il gagne ?
ACHILLE : Oui il y a ça, et puis c'est un peu ... je sais pas, c'est comme ça.
CH : Okay. Et du coup alors pour revenir, tu sais ... bon toi tu te dirais élève réservé un peu, tu penses que maman elle dit ça parce que, c'est par rapport que tu lis à la récré ? Et au fait les autres ils font quoi pendant ce temps, pendant que toi tu lis ?
ACHILLE : J'en ai deux qui lisent, des copains, et après les autres ils parlent.
CH : Et tous les autres alors ?
ACHILLE : Ils parlent, il y en a qui jouent au foot.
CH : Ils parlent, ils jouent. Et toi ça t'intéresse pas trop ça ?
ACHILLE : Non, pas forcément.
CH : Et du coup... est-ce que c'est lié au calme aussi ? Parce que eux, quand ils parlent, ils jouent, c'est très bruyant, très... ça secoue un peu.
ACHILLE : Ça franchement ça me dérange pas.
CH : Ah bon, d'accord.
ACHILLE : Après j'aime bien rester quand même, j'aime bien lire.
CH : Et dans le bruit aussi tu y arrives ? En récré c'est bruyant, il n'y a pas de zone calme dans la cour de récréation?
ACHILLE : Non, je me mets sur un banc, n'importe lequel et après je me mets à lire.
CH : En fait tu arrives à faire abstraction, à oublier tout ce qu'il y a autour. Enfin, à part tes autres copains lecteurs.
ACHILLE : Le bruit, le brouhaha, j'arrive à lire, enfin je lis, mais après sinon quand on me parle vraiment à moi pendant longtemps je n'arrive plus à lire.
CH : Ah, voilà.
ACHILLE : Quand on me parle vraiment à moi, je n'arrive plus à lire. Par contre quand on me ... par contre le brouhaha ça ne me dérange pas.
CH : D'accord. Et du coup, parce que là du coup à la récré, c'est pour ça que je l'ai noté, au début tu m'as dit que pour toi un élève réservé c'est un élève à part. Bon, en récré on peut dire que tu te mets un peu à part, avec tes deux copains.
ACHILLE : Ouais.
CH : Est-ce qu'il y aurait d'autres situations où tu le fais aussi, ça ? De te mettre un peu à part ? Même si on est bien d'accord, tu m'as dit c'est pas le bruit et le brouhaha qui te gênent.

ACHILLE : Non, je ne vois pas d'autres situations.
CH : Non, il n'y a pas d'autres situations liées à l'école ?
ACHILLE : Non.
CH : Sinon tu es toujours dans ta classe, dans ton groupe.
ACHILLE : Oui.
CH : Du coup il n'y aurait pas d'autres domaines où tu te sentirais un peu spécial, ou en décalage par rapport aux autres de ton âge ?
ACHILLE : Ben justement, la mythologie.
CH : Ah oui. On en revient toujours un peu à cette idée de littérature. Mais alors du coup toi tu dirais que c'est quoi, c'est une passion un peu spéciale, c'est ta passion ?
ACHILLE : De lire, oui.
CH : Et du coup qu'est-ce que tu en penses des autres qui préfèrent plutôt faire les jeux vidéos, tout ça, tu te dis que c'est leur choix ou....
ACHILLE : Oui, mais moi j'aime bien aussi jouer aux jeux vidéos après.
CH : Tu le fais aussi, tu fais aussi l'activité des autres.
ACHILLE : Oui, j'aime bien.
CH : Mais en tout premier c'est quand même la lecture ? Ah ouais, d'accord.
ACHILLE : Et après le sport aussi.
CH : Et le sport.
ACHILLE : J'aime beaucoup le sport.
CH : D'accord. Du coup toi, si on admet ce qu'a dit maman, que tu es un peu quand même élève réservé, vu que quand même tu aimes travailler en équipe, même s'il y en a d'autres qui font moins que toi, t'as dit que tu fais le boulot, tu les encourages comme tu peux mais bon, tu estimes que tu participes en classe, que tu es toujours dans la classe, avec tes copains, avec tous ceux de la classe, tout ça, mais du coup est-ce que tu penses que par rapport au groupe classe, tu te situerais comment, par rapport au groupe de la classe ? Est-ce que t'as eu des classes que tu as préférées, des groupes que t'as préférés que d'autres ? Par exemple ton groupe de cinquième, ton groupe de sixième, ton groupe de CM2 ? Et pourquoi du coup, s'il y en a un de groupe d'élèves que tu as préféré ?
ACHILLE : Euh, les cinquièmes je pense quand même.
CH : Ouais ? Donc cette année ? Ton groupe de cette année. Et pourquoi, alors ? Est-ce que tu trouves que vous êtes tous différents mais que vous êtes plutôt sympathiques, tu utilisais l'adjectif tout à l'heure ? Pourquoi alors ? Parles-moi de ta classe.
ACHILLE : Ben à part quelques-uns qui font un peu n'importe quoi, franchement ça va.
CH : Voilà, d'accord. Les autres ils sont corrects, ils font plutôt ce qu'il faut. Et alors, les deux ou trois là qui font n'importe quoi, qu'est-ce qu'ils font ?
ACHILLE : Oh, ils parlent en classe, ce genre de trucs.
CH : Ah, ils ne suivent pas trop en fait.
ACHILLE : Ils ne suivent pas trop.
CH : Et qu'est-ce que tu dirais de ceux qui font ça ? Ils ne pensent pas à l'importance de l'école ? Pour eux c'est pas très important ?
ACHILLE : Je dirais que c'est pas que ce n'est pas important pour eux, mais ils ont envie de faire autre chose.
CH : Oui, voilà. Il y a des choses plus importantes, entre guillemets. Bon, et on revient alors sur les professeurs, pour toi alors, c'est quoi un... Qu'est-ce que tu attends de tes professeurs ? Tu es content, tu reviens à la maison et tu dis à maman, « alors moi je suis content, j'ai ce prof et ce prof » ?
ACHILLE : Qu'il nous fasse travailler ni trop vite ni trop lentement, vraiment entre les deux. Et justement, qu'il soit sympa.

CH : D'accord. Donc, le rythme de travail, ni trop vite ni trop lent, et puis sympathique alors. Et du coup sur le rythme tu préfères que ce soit un peu lent, un peu trop lent ou plutôt rapide ? S'il n'y a pas un prof qui arrive à trouver le juste milieu, tu préfères que ce soit un peu trop lent ou un peu trop rapide ? Tu vas t'adapter à quoi ?
ACHILLE : Un peu rapide quand même.
CH : C'est à ça que tu vas t'adapter, si c'est un peu plus rapide ? Ça va te demander quoi du coup de t'adapter, de bosser à la maison ?
ACHILLE : Non pas vraiment, ça va quasiment rien me demander.
CH : Ça va rien te demander de plus, même si ça va un peu vite ?
ACHILLE : Oui. Et après trop long je m'ennuie.
CH : Ah voilà. Alors comment tu fais, ça doit arriver des fois avec certains professeurs quand même.
ACHILLE : Oui.
CH : Alors comment tu fais, quand il y a un peu d'ennui qui arrive ?
ACHILLE : Je fais rien.
CH : Tu attends ? D'accord. Et tu ne réfléchis pas à des choses, tu n'es pas pensif ?
ACHILLE : Si.
CH : Si ? Tu utilises un peu la pensée ? Tu repenses à tes histoires mythologiques ?
ACHILLE : Oui.
CH : Alors là tu m'as parlé du rythme de travail, et maintenant tu m'as dit aussi « sympa ». Alors sympa, peut être tu vas répéter ce que tu as dit tout à l'heure, mais tant mieux, ou alors tu vas peut être rajouter.
ACHILLE : Ben les mêmes choses que tout à l'heure.
CH : D'accord. Qui ne va pas lever la voix, qui ne va pas crier. Et du coup tout à l'heure tu m'as dit il me semble « qui encourageait »? C'est ça que tu m'as dit ? Et comment on fait alors pour bien encourager un élève?
ACHILLE : Euh, je sais pas vraiment.
CH : Tu sais pas vraiment. Ben donne-moi un exemple, là de cette année. Allez, un bon prof là, qui sait bien encourager ses élèves.
M : Le prof de maths peut-être ?
ACHILLE : Oui, le prof de maths.
CH : Alors comment il fait pour vous encourager?
ACHILLE : Il nous explique bien le cours, il nous dit « surtout révisez-bien ».
CH : Est-ce qu'il vous pose un peu ce genre de questions « alors, tout le monde a compris », « qui n'a pas compris » ?
ACHILLE : Oui, voilà.
CH : Tu lèves la main parfois ? Pour dire, si tu as un doute sur quelque chose, si tu n'as pas bien compris ?
ACHILLE : Oui.
CH : Et du coup comment il fait alors, il réexplique ?
ACHILLE : Il répond.
CH : Et après du coup, ça éclaircit tout ? C'est plus clair pour toi?
ACHILLE : Oui.
CH : Très bien. Et du coup toi tu dis, ta meilleure année ce serait celle-là alors, la cinquième ?
ACHILLE : Oui.
CH : Et par rapport aux profs, et par rapport à ta classe, ou plus par rapport aux profs, ou plus par rapport à la classe ?
ACHILLE : Les deux.
CH : Les deux à la fois ? Donc tu as un bon groupe classe et tu as de bons professeurs.
ACHILLE : Les profs... Après les profs pas vraiment plus que l'année dernière, mais la classe surtout.

CH : Ah d'accord. Et alors pourquoi ? Pourquoi la classe alors ?
ACHILLE : Je sais pas, je trouve qu'il y a une meilleure ambiance.
CH : Et c'est-à-dire ? Parce qu'il n'y en a finalement que très peu qui font n'importe quoi, c'est ça que tu me disais tout à l'heure ?
ACHILLE : Oui.
CH : Il y a plutôt une bonne ambiance de travail alors.
ACHILLE : Oui.
CH : D'accord, et d'écoute alors aussi, est-ce que entre vous c'est important que vous vous écoutiez, que vous vous parliez ?
ACHILLE : Ben, il y en a certains qui n'écoutent pas, mais après sinon notre prof quand il y a vraiment un brouhaha il dit stop, stop on écoute celui qui parle.
CH : Et ça marche du coup, ils écoutent ?
ACHILLE : Oui.
CH : Et du coup tu as de bons copains dans ta classe, là, cette année ?
ACHILLE : Oui.
CH : Justement là les lecteurs, ceux qui font la lecture aussi en récré ?
ACHILLE : Oui.
CH : D'accord. Tu en as d'autres sinon, à part les lecteurs ? T'en as d'autres de bons copains ?
ACHILLE : Oui.
CH : Oui ? Et qu'est-ce qu'ils font alors ?
ACHILLE : Ils travaillent avec moi et ils font du sport avec moi.
CH : Alors c'est quoi comme sport que tu fais ?
ACHILLE : Rugby et tennis.
CH : Ils font aussi les deux, rugby tennis, ou bien tu en as en rugby et tu en as en tennis ?
ACHILLE : En rugby et en tennis.
CH : D'accord. Voilà, alors on va faire le tour un peu, c'est bien tout ce que tu m'as dit dis donc, tu m'as vraiment bien raconté un peu tout ton parcours, toutes tes classes. Du coup à l'école primaire, tu n'as pas un souvenir à me raconter, soit de la classe aussi soit du professeur? Quelque chose qui t'aurait marqué un peu, qui a apporté un peu dans ta progression, ça t'a aidé ?
ACHILLE : Euh, ben le CE2 et le CM2.
CH : Le CE2, alors là c'est précis, il va falloir que tu m'expliques un peu. Alors pourquoi le CE2 ? Qu'est-ce qu'il y a eu un peu, de bien ?
ACHILLE : C'était la bonne prof justement.
CH : Ah oui, d'accord.
ACHILLE : J'ai bien avancé.
CH : Et le CM2 ?
ACHILLE : Ben c'était pareil, j'ai bien avancé, c'était la même prof.
CH : C'était la même prof ? Ah voilà.
La Maman sentant la fin de l'entretien s'approcher, se permet d'intervenir et s'exprimer comme nous l'avions convenu ensemble.
M : Il l'a eue deux années.
CH : Du coup ça vient beaucoup du professeur quand même, c'est important pour toi.
M : Et c'est vrai que cette... je me permets d'interrompre.
CH : Oui, on arrive vers la fin, avec plaisir.
M : C'est une personne qui est pleine de bienveillance, en fait.

CH : Ah voilà, d'accord.
M : Elle est assez incroyable parce qu'elle valorise, enfin moi c'est ce que j'ai ressenti en tant que parent, elle valorise les enfants en tant qu'individus particuliers, vous voyez, elle est capable de faire le tour d'un élève et de dire, « bon ben lui je vais le valoriser dans ça, lui je vais le valoriser dans ça », etc. Et c'est vrai qu'elle faisait vraiment l'unanimité.
CH : D'accord.
M : Et pourtant elle était extrêmement exigeante au niveau scolaire. Elle leur a fait faire tout un travail sur l'astrologie par exemple, elle les a emmenés voir...
ACHILLE : L'observatoire.
M : A Saint Michel de l'observatoire. Elle leur a fait faire un exposé présenté devant les parents...
CH : Ah oui, des choses pas faciles.
M : Des choses très pointues. Et le contenu des cours était compliqué. Moi j'ai trouvé que c'était compliqué. Tu ne te souviens pas ? Ce qu'elle vous faisait faire en géographie ?
CH : Et ça te demandait du coup de travailler en plus à la maison ?
M : Ah oui.
ACHILLE : Oui.
CH : Pour suivre, et pour faire ?
M : Franchement, il y a des fois où on passait les trois quarts du dimanche...
CH : Ah, voilà. Mais toi, tu dirais que ça t'a vraiment bien aidé pour bien progresser ?
ACHILLE : Oui
CH : Du coup qu'est-ce que tu en penses, elle t'a fait travailler aussi le côté, parce qu'on a tous nos forces et nos faiblesses, est-ce qu'elle a aussi fait travailler les faiblesses ?
ACHILLE : Oui.
CH : Oui ? Alors là tu es en cinquième maintenant, qu'est-ce que tu dirais qu'il te reste un peu à travailler ?
ACHILLE : Ben justement, répondre un peu plus quand les profs posent des questions.
CH : Oui, tu estimes que c'est une faiblesse du coup, à travailler ?
M : Il y a aussi, je trouve que la prof d'anglais, ça fait la deuxième année qu'il l'a, il a une très bonne prof d'anglais, les premières annotations sur le bulletin c'était « très bien à l'écrit mais aucune participation à l'oral ». Donc ça c'était premier trimestre de sixième. Et premier ou deuxième trimestre de cinquième c'est « Amaury participe très bien aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ».
CH : Ah, voilà, donc il y a une réelle progression.
M : Et par contre en fait elle quantifie la participation, c'est à dire qu'à chaque fois qu'un élève participe il doit noter une...
CH : Ah, c'est coché.
M : C'est coché, et en fonction du nombre de coches, je crois que vous avez une note ou un petit tableau.
ACHILLE : Ça s'appelle les « goods », en fait c'est la part d'expression orale et les exercices. La participation orale, à chaque fois qu'on répond, ce qu'elle appelle un « good ». Et après des fois sur certains exercices elle en donne par bonne réponse. Et à la fin, ceux qui en ont le plus ils ont une bonne note, et après ça va... Par exemple des fois il y en avait qui avaient quatre cents good par trimestre, et après donc ils avaient vingt, et après ceux qui avaient ceux qui avaient trois cents ils devaient avoir quinze ou un truc comme ça.
CH : Alors et toi ça a été quoi, tu te rappelles un peu de ton nombre de good ? Qu'on voie un peu ta progression ? Mais t'as bien progressé quoi.
M : Quand je vois les cahiers de sixième il y avait très peu de coches, et là en cinquième au deuxième trimestre tu en avais plein.
ACHILLE : Au deuxième trimestre pas tellement parce qu'il y a eu la remplaçante.
M : Oui mais alors premier trimestre, au premier trimestre tu en avais plein.

CH : Du coup c'est vrai qu'en langues t'as pas trop le choix quoi, faut y aller, faut pratiquer à l'oral. Du coup est-ce que ce système ça t'a permis de t'affranchir un peu de la peur de l'oral un peu, et d'y aller, de plus participer ?
ACHILLE : Oui.
CH : Du coup tu stresses moins, il y a moins ce petit stress de «ohlala, faut que je parle », ou il y est encore un peu quand même ?
ACHILLE : Il y est encore un peu. Mais beaucoup moins.
CH : Beaucoup moins, voilà. Du coup c'est bien, c'est toi qui l'as dit hein, tu continues à travailler ça, tu continues à le travailler ? Est-ce que pour autant tu dirais que d'ici deux ou trois ans, allez troisième ou seconde, tu vas passer ton temps à lever la main, ou tu vas quand même rester d'abord dans l'observation, qu'est-ce que tu en penses de ça, comment tu t'imagines un peu dans les années à venir ?
ACHILLE : Mmh, en répondant un peu plus mais toujours un peu...
CH : Dans l'observation, un peu dans l'attente aussi. Et qu'est-ce qui se passe alors quand tu observes et que tu attends comme ça ?
ACHILLE : Ben j'écoute.
CH : Eh ouais. Tu construis des choses un peu dans ta tête aussi? Oui ? Et du coup après tu te sens un peu plus près et là tu te lances, c'est ça, on en revient à ce que tu as dit presque au début, c'est quand tu ressens que tu sais que c'est là que tu te lances. Bon ben c'est bien dis donc, merci beaucoup ! Est-ce que du coup vous voulez un petit peu plus intervenir ? Il y avait une chose qui m'avait marquée, maman me disait qu'elle, sa petite peur c'est de se dire « mais j'espère que ses professeurs le voient avec toutes ses ressources, ses capacités ».
M : c'est vrai qu'en fait ACHILLE c'est pas quelqu'un qui va se mettre en valeur.
CH : C'est ça.
M : Et le problème, c'est que des fois du coup on peut passer plus facilement à côté.
CH : Voilà.
M : Alors que son petit frère, ça m'avait fait sourire parce que quand ils allaient à la piscine tous les deux, ACHILLE, il était toujours dans le groupe des plus faibles, alors qu'on lui a toujours... tout de suite on lui a appris à nager, il savait nager je pense avant le CP <i>etcetera</i> , il a pris des cours de natation, franchement il se débrouille super bien. Mais il allait avec les plus faibles. Son frère, il arrive en CP ou CE1, il se trouve directement avec les plus forts alors que je trouvais qu'il en faisait moins qu'ACHILLE à la nage, et je lui dis « alors tu as fait comment pour être dans le groupe des plus forts ? ». « Ah ben c'est simple, on m'a demandé si je savais plonger, et j'ai dit oui ». Et donc je lui ai dit, « est-ce que tu sais plonger »? « Ben non je sais pas plonger mais j'ai dit oui ».
CH : Et toi qu'est-ce que tu en penses, dis-nous parce que c'est intéressant cette anecdote-là. Des fois alors volontairement tu dis pas que tu sais, ou que tu sais faire ? Qu'est-ce que tu en penses ? Et oui c'est intéressant ça. Tu ne veux pas réagir à ce qu'elle dit là, maman, cette anecdote, tu ne veux pas réagir, tu veux pas rajouter quelque chose?
M : Au fait que tu ne te mets pas en valeur. T'es toujours un peu dans ta bulle et il faut aller te chercher des fois pour faire sortir le meilleur de toi même.
ACHILLE : Oui.
CH : Pour autant tout à l'heure tu m'as dit bon, tu apprécies un peu moins les professeurs qui viennent te chercher, te bousculer, tu m'as dit ça quand même, tu as besoin un peu de ton temps. Madame X elle venait te chercher quand même.
ACHILLE : J'aime bien quand même qu'ils viennent me chercher mais pas trop non plus.
CH : Ah voilà, d'accord. Et du coup là c'est une bonne anecdote, parce que par exemple en natation, eh bien tu étais dans un groupe de niveau, peut-être pas de ton vrai niveau.
M : C'est clair. Même la maîtresse lui disait, elle disait « ben moi ça m'arrange, qu'il m'aide ». Parce que la maîtresse prenait le groupe des plus faibles dans le petit bassin et donc elle disait « bon ben ACHILLE du coup il va m'aider ». Donc elle, elle avait trouvé quand même le moyen, c'est toujours la même instit, elle avait quand même trouvé le moyen de le mettre...

CH : De le révéler quoi.
M : Oui voilà.
CH : Et ça qu'est-ce que tu en penses, là tu es en cinquième, c'était en quelle année ça du coup, ce que vous dites?
M : CE2 je pense.
CH : C'était CE2 ? Du coup tu penses que là dessus tu as progressé maintenant, est-ce que tu sais un petit peu plus te valoriser, dire quand tu sais, ou est-ce qu'il faut encore le travailler quand même ?
ACHILLE : Oui mais il faut encore un peu le travailler.
CH : Du coup c'est important que tu aies des profs un peu quand même qui viennent te chercher. Parce que si tu n'as que des profils de professeurs qui te laissent ton temps, peut être que tu risques parfois d'être un peu... pensé en tout cas à des niveaux un peu en dessous de ton niveau réel, quoi. Du coup c'est bien que vous ayez un peu complété aussi, parce que c'est vrai que ça, tu ne m'en as pas trop parlé de ça tu vois.
M : Et il y a certains... Enfin ce qui m'a beaucoup touchée c'est un propos qui m'a été rapporté par un des parents, c'est que je trouve que ses copains l'acceptent plus comme il est.
CH : Ah, voilà.
M : Et notamment il y a N, un copain qui a dit une fois dans la voiture pendant un trajet, qu'ils avaient de la chance d'avoir ACHILLE parce qu'il leur donnait son savoir.
CH : Ah. T'es témoin, tu confirmes ACHILLE ?
ACHILLE : Oui, il a dit ça.
CH : Et alors des choses comme ça, est-ce que ça te plaît, enfin ça t'encourage, c'est quelque chose qui te touche, qui te plaît ou bon, toi tu préfères ta tranquillité.
ACHILLE : J'aime bien ma tranquillité mais j'aime bien aussi...
CH : Que de temps en temps quand même on te regarde aussi? Que les regards soient vers toi aussi ?
ACHILLE : Oui.
CH : Merci beaucoup, on va s'arrêter peut-être là ? Tu es fatigué non ? Ça va, tu as bien tenu, quarante minutes.
M : Il y a aussi autre chose, alors ça n'a rien à voir avec la réserve peut-être, je ne sais pas, mais je trouve que des fois il est ... Du coup, il y a certains de ses copains qui sont moins chaleureux que celui qui avait fait cette réflexion-là, et qui ont tendance à le chamailler un petit peu. Non ? B par exemple ?
CH : Du coup c'est une forme de... ils viennent te chercher un peu, non ? C'est une autre forme de...
M : Ah oui, c'est peut-être de la provocation.
CH : Ils ne viennent pas un peu te chercher, non ?
M : Si ça se trouve c'est ça, ils te voient dans ta bulle et ils viennent t'enquiquiner pour te faire...
CH : Pour te sortir de là.
M : Alors le problème c'est qu'ACHILLE ne sait pas répondre verbalement et a tendance à répondre de façon un peu physique, n'est-ce pas chéri ?
CH : Quand on est enfant, on est tous passés par là, mais c'est vrai qu'il faut éviter, oui.
ACHILLE : Au bout d'un moment quand je leur dis d'arrêter et qu'ils ne le font pas...
CH : Et alors qu'est-ce qu'ils te disent, pour un peu venir te chercher ?
ACHILLE : Ben il y en a un qui tape sur ma table, c'est surtout ça.
CH : Oui, ils t'embêtent en fait.
ACHILLE : Ils sont devant et ils tapent sur la table.
CH : C'est de la provocation un peu. Et comment ils sont, quel profil ils ont, ils sont travailleurs, ils suivent ou ils font un peu n'importe quoi en classe, comment ils font ?
ACHILLE : Ben il y en a un en fait il est anglophone donc les cours d'anglais il s'en fout quoi.
CH : Ah ben c'est le bon moyen, il faut parler anglais, tu lui dis « leave me alone ».
ACHILLE : Euh, non je lui dis « arrête arrête arrête » quand j'en ai marre, et l'autre oui, il travaille bien.

CH : Du coup s'ils font ça, c'est qu'ils s'intéressent à toi, c'est peut-être mal dit, mal exprimé, mal fait, mais il faudrait peut être éclaircir de quelle manière ils ... faudrait peut-être leur dire qu'ils s'y prennent mal s'ils s'intéressent à toi et qu'ils veulent un contact avec toi ils s'y prennent mal. Et du coup vous ne me parliez pas aussi d'un ami qui n'avait pas du tout le même profil qu'ACHILLE, un peu justement lui ...
M : Oui, alors je parlais de J, en fait ACHILLE a souvent été dans l'ombre de J, je trouve.
CH : Ah, voilà.
M : Mais c'est ce dont on parlait avec C (Petit frère d'ACHILLE), il disait que sa maman ne veut pas que J soit avec toi l'an prochain pour que tu travailles bien. Alors ça n'a rien à voir avec ça, pour moi c'était plutôt, que pour J, ACHILLE était un faire valoir.
CH : Oui voilà.
ACHILLE : C'est-à-dire que dans le groupe J prenait tout le temps la parole et ACHILLE ne pouvait pas en placer une, mais d'un autre côté pour ACHILLE, J était un refuge. Donc c'était la situation un peu pratique pour ACHILLE.
CH : C'était celui qui était mis en lumière, et puis l'autre un peu plus dans l'ombre.
M : Alors c'était pratique pour ACHILLE parce qu'il avait toujours quelqu'un et puis que finalement ils étaient très proches, d'ailleurs ils le sont beaucoup moins cette année. Mais d'un autre côté ACHILLE allait beaucoup moins vers les autres.
CH : Ah oui d'accord.
ACHILLE : Je trouve que je vais beaucoup plus vers ceux qui sont dans ma classe.
M : Oui, tu vas beaucoup plus vers les autres.
CH : Oui c'est-ce qu'il a dit, c'est son année préférée il a dit, hein cette année tu as dit.
ACHILLE : C'est souvent ceux qui sont de ma classe, parce que l'année dernière j'étais beaucoup moins ami avec B, alors que cette année...
CH : Du coup alors si on dit que tu es élève un peu réservé, toi tu dirais quoi ? Tu as fait les synonymes à l'école, des mots qui doivent dire la même chose, tu dirais quoi toi ? Tu dirais que tu es un peu timide, un peu introverti, ou toi réservé ça te va bien comme mot ? Tu peux aussi garder un peu réservé. Toi tu dirais timide ? Et maman alors, qu'est-ce qu'elle dirait ?
ACHILLE : A part.
CH : Plutôt à part, alors je ne sais pas du coup si vous l'avez influencé, mais c'est-ce qu'il m'a donné comme mot en premier, il m'a dit « élève réservé, à part ».
M : Oui, à part, c'est à dire, mais tu n'es pas obligé de t'en aller, c'est-à-dire que c'est ça, c'est celui qui est plutôt sur un banc et qui regarde les autres, c'est celui qui va prendre un bouquin. Moi par exemple ça m'est arrivé de lui interdire d'aller à l'école avec un bouquin.
CH : Ah oui ?
ACHILLE : Mais c'était pour que je révise, c'est pas du tout la même chose!
M : Oui, mais en CE2 quand tu étais avec C, et que vous restiez dans la classe avec vos bouquins, j'étais pas d'accord, parce que je disais, la récréation c'est fait pour aller jouer dehors avec les copains.
CH : Parce qu'il est vrai que du coup K peut-être que si maman parlait de J comme refuge, mais peut-être que le livre aussi c'est une forme de refuge quelque part.
M : Tout à fait.
CH : Qu'est-ce que tu fais alors quand tu regardes les autres ?
ACHILLE : Euh, c'est-à-dire ?
CH : Eh bien, maman dit que toi tu préfères être plutôt sur le banc, à regarder les autres <i>etcetera</i> . C'est pareil aussi, c'est dans les pensées, tu construis des choses ? J'essaie de faire un peu le lien avec ses passions littéraires, la mythologie, les récits, tout ça. Il y a un lien, non, avec toutes ces ... C'est un peu long, on va arrêter Amaury, c'est bien tu as bien duré. Si je voulais te demander une dernière chose, est-ce que ça me revient... c'était sur ce que vous disiez. Ben non ça ne me revient plus. On pourra se revoir ou se reparler. Merci beaucoup. T'as rien à rajouter là dessus, sur tout ça ?

ACHILLE : Non.
CH : Tu sais un peu déjà ce que tu voudrais faire plus tard ou pas trop encore? T'es jeune, tu as le temps, mais... non ? Pas trop pas trop ? Écrivain peut être ?
ACHILLE : Non, j'aimerais pas vraiment que ce soit un métier littéraire, je voudrais plutôt scientifique, plutôt un métier scientifique. J'aime bien lire mais...
M : Il aime beaucoup construire des Lego techniques, après il est très intéressé aussi par tout ce qui est biologie, je trouve.
ACHILLE : La biologie, la physique, la chimie et la technologie.
CH : Voilà, j'ai retrouvé ma question. Est-ce que tu dirais que du coup des profils un peu comme toi tu en as rencontrés beaucoup ? Ou pas beaucoup ? Un peu réservés, comme ça, un peu timides, un peu en retrait, un peu à part.
ACHILLE : Pas énormément.
CH : Tu dirais qu'en jeune, en enfant comme ça vous n'êtes pas énormément ?
ACHILLE : Non.
CH : Mais il y en a, quand même ? Oui ? Mais pas énormément. Voilà je voulais te demander ça, si du coup tu pensais qu'il y a beaucoup d'élèves un peu comme ça, ou c'était plutôt rare. Toi tu dirais que c'est plutôt rare ?
ACHILLE : Oui.
CH : D'accord. Bon, merci beaucoup !

### Transcription n°11

Elèves réservés de CM2 : Code ALBATOR/Code ACTARUS, Ecole REP+ d'une circonscription du Sud de la France

CH : Voilà, je vous mets plutôt le dictaphone sous vous, parce que moi ma voix, c'est moins intéressant que la vôtre. Alors ...
ALB : A la fin juste j'aurais deux trois questions à poser.
CH : Bien sûr, avec plaisir. Alors vous vous rappelez l'année dernière quand vous êtes venus dans ma classe ?
ACT : Les deux : Oui ;
CH : Déjà vous vous étiez très bien exprimés sur différents sujets, là ce soir j'aimerais bien que vous me disiez, imaginons si demain c'est moi qui vous prenais, c'est moi, je prends votre classe, comment vous voudriez que, un petit peu, je me comporte avec vous en tant que professeur, pour un petit peu comme à l'habitude de vos professeurs, vous permettre de vous exprimer, vous permettre de vous dépasser, vous permettre vraiment de bien travailler ?
ALB : Alors déjà, moi ce que j'ai envie de voir en premier, ce que j'ai envie de vous dire en premier c'est au niveau du comportement des autres. Donc mon comportement moi je m'inquiète pas trop, je m'inquiète pas trop si vous venez dans notre classe. Déjà moi je préfère que vous mettiez un peu des métiers spécial parce que je sais pas s'il y en avait avant dans votre classe parce que si je dis pas de bêtises vous étiez en CE2 avant, lorsqu'on est venus dans votre classe. En fait ce que je parlerais, c'est faut que vous mettiez des métiers spécial, spéciaux, où il y a certains élèves qui surveillent des élèves. Un peu comme on a dans notre classe, pas vrai ?
CH : Vous pouvez vous couper hein, quand il dit quelque chose et que tu veux le compléter ou le contredire, vous pouvez. C'est pour ça que je vous interviewe ensemble, pour que justement à vous deux, vous vous complétiez. Et on a le droit de ne pas être d'accord. Si toi tu n'es pas d'accord, tu dis « oui mais moi je pense plutôt que », ou quand lui il parlera, voilà vous vous complétez comme ça. Donc alors, mettre un peu en place des rôles dans la classe.
ALB : Voilà, des métiers, pour surveiller les autres à des moments précis. Par exemple lorsqu'il est assis, ben ce métier il doit faire son rôle.

ACT : Et aussi la demande d'expression aussi c'est bien, parce qu'au moins les élèves ils pourront plus s'exprimer. Par exemple si on leur dit « vous avez pas le droit de parler sans lever la main », ben ils vont être plus fermés, ils vont moins lever la main que d'habitude.
CH : D'accord. Donc bien rappeler les règles et ensuite essayer d'instaurer des rôles, que si vraiment il y en a qui n'ont pas bien suivi les règles, eh bien ces métiers-là, ces rôles-là vont leur permettre de leur rappeler, « attention », c'est ça ? Et du coup alors ce serait vous, vous vous seriez intéressés par ce genre de métier-là, ces rôles-là ou pas forcément?
ALB : Moi je sais pas trop. Après moi si jamais je trouve des idées de métiers assez intéressantes, ben je vais vous le dire après.
CH : D'accord, mais donc ce que vous attendriez de moi demain c'est vraiment que je répartisse bien la parole pour que tout le monde puisse s'exprimer, c'est ça que tu disais ?
ACT : Voilà. Oui.
CH : Il faut vraiment que tout le monde puisse s'exprimer. Parce que ça passe vite la journée de classe et du coup... Alors comment vous faites un petit peu vous pour...
ACT : A part aujourd'hui, normalement on devait aller en sport, mais comme le stade il était fermé, ben on a travaillé, puis on a fait une dictée avant de faire le temps libre. Mais le temps libre, le maître nous a promis de faire un temps libre d'au moins une heure, et après on a fait un temps libre de dix minutes, parce qu'il avait ajouté des dictées, et cætera, en ajoutant la récréation.
CH : D'accord. Et pourquoi tu me parles de cette séance un peu de sport annulée ? Parce que du coup t'étais déçu ?
ACT : Oui, parce que normalement on avait une heure de sport, donc après si on avait pas eu notre heure de sport, on pourrait faire en heure d'activités manuelles ou en heure de temps libre.
CH : Et qu'est ce qui s'est passé en fait du coup ?
ACT : Ben on a travaillé.
CH : Ça s'est bien passé quand même ?
ACT : Ça s'est bien passé quand même.
CH : Autant que s'il y avait eu sport, ou quand même ça t'a manqué le sport ?
ACT : Oui, le sport ça m'a manqué.
CH : Alors qu'est-ce qui vous plaît du coup quand il y a la séance... qu'est-ce qui est un peu différent par rapport à la classe habituelle, quand vous allez en sport? Qu'est-ce que vous retrouvez...
ACT : Ben déjà on est tous les uns les autres, on s'unit tous pour faire une équipe et pour s'entraider à gagner.
CH : Du coup les travaux en équipe vous appréciez ça, vous aimez bien ça, ou vous préférez des fois quand même les travaux individuels ?
ALB : Moi je trouve que si... quand je vois les séances de sport par exemple, c'est mieux des séances parfois individuelles et parfois en équipe.
CH : Les deux alors, il faut les deux.
ACT : Les deux élèves : Oui les deux.
CH : C'est ça, il faut prévoir les deux. D'accord. Mais alors vous n'avez aucune préférence ?
ALB : Non, moi j'ai pas de préférence.
ACT : C'est pareil.
CH : D'accord. Et alors on va essayer de parler un petit peu des deux, comme ça vous allez me dire. Et aussi qu'est-ce qu'il faut, des fois ça se passe peut-être pas super bien dans les travaux collectifs, vous allez me dire pourquoi. Et après dans les travaux individuels, ça peut-être ça se passe toujours bien, et vous allez me dire pourquoi aussi. Alors le travail collectif, ça se passe toujours toujours bien ? Qu'est-ce qui vous plaît, qu'est-ce qui vous déplaît ?
ACT : Ben ce qui nous déplaît c'est les bavardages, il y a plus de bavardages que tout seul.
CH : D'accord. Et pourquoi ça vous déplaît du coup ?

ACT : Parce qu'après on a des sanctions.
CH : C'est par rapport aux sanctions alors, du coup c'est par rapport à ce qu'attend de vous le professeur, ça vous embête que le professeur soit un petit peu obligé de prendre des sanctions ?
ACT : Oui.
CH : d'accord.
ALB : Déjà aussi j'ai envie de parler d'un truc, ça a pas grand-chose à voir avec ce qu'on parle, enfin ça n'a rien à voir, c'est à propos des séances annulées. Par exemple s'il y a une séance annulée, c'était prévu par exemple que la sortie, pas que les élèves bien sûr avec vous fasse ci, ça a été annulé, moi je vous propose, mettez pour le temps, par exemple c'était censé durer deux heures par exemple, ben mettez deux heures de temps libre, et aussi mettez un peu de travail aussi.
CH : D'accord. Mais du coup tu parles de quoi là, de travail individuel, comme d'activité autonome un peu ?
ALB : Oui, en fait par exemple s'il y a une séance qui est annulée, ben faites un peu de temps libre pour les élèves, ils ont le droit de se mettre ensemble s'ils veulent, tant qu'ils ne bavardent pas, et aussi vers la fin de la séance, par exemple il y a une séance qui est censée durer deux heures comme je l'ai dit à l'instant, vous faites par exemple une heure trente de temps libre et les trente dernières minutes vous faites un peu de travail.
CH : D'accord. Temps libre, et puis fin avec du travail. Mais est-ce que pendant le temps libre vous avez... il y en a toujours peut-être qui vont un peu s'ennuyer ou pas trouver quoi faire, ils vont pas bavarder et vous vous empêcher justement de profiter de votre temps libre ?
ACT : Ça dépend, parce qu'il y a des moments où on est obligés de... enfin, il y a des moments où on peut se mettre en groupe, il y a des moments où on doit rester tous seuls. Et à dire qu'on a perdu au moins comme il a dit ALBATOR deux heures de sport, mais c'est un exemple, donc ça veut dire, si on a perdu deux heures de sport collectif, on a du temps, ben ça...
CH : Vous voudriez retrouver en temps libre en fait, comme si t'étais en sport, mais dans la classe, c'est ça que tu veux dire ?
ACT : Oui.
CH : D'accord. Et du coup, imaginons que ça arrive, ça, demain. Comment vous vous organiseriez, vous, pour faire votre temps libre ? Vous vous mettriez ensemble, vous vous mettriez tout seul ?
ACT : Ben déjà ça dépend du professeur, s'il nous laisse du temps libre.
CH : Imaginons qu'il y en ait, qu'on vous en laisse.
ACT : Ben si on nous en laisse en collectivité, ben déjà on pourrait se mettre ensemble, ou voilà.
ALB : Aussi vite fait il y a quelque chose que j'aimerais bien faire, c'est pendant les séances de temps libre, c'est pas forcément pendant les séances de temps libre mais je parle bien sûr de ce qu'on a droit. Donc les règles bien sûr on va pas les changer, on va pas changer les règles juste parce qu'il y a du temps libre, ça ce serait un peu trop, je pense que vous êtes d'accord. En fait moi je pense qu'après, je pourrai vous parler un peu de ce qu'on aura le droit de faire pendant le temps libre, exceptionnellement, ou ce qu'on aura pas le droit de faire.
CH : D'accord.
ACT : On a fini sur le temps libre.
CH : Du coup après si on finit par le travail, vous m'avez dit qu'il faut finir ensuite par du travail.
ACT : Ah oui, le travail.
CH : Du coup, comment on fait, en activité autonome ? Un programme un petit peu d'exercices à faire et après on corrige ensemble, ou...
ACT : Ça dépend, aujourd'hui on a fait lecture, parce qu'en fait lecture pour moi ça me repose.
CH : Et lecture silencieuse, dans la tête, vous avez fait ?
ACT : Lecture compréhension.
CH : Ah du coup il y avait des questions après ? Et vous, vous avez répondu aux questions ? Donc vous levez souvent la main tous les deux ?
ACT : Avec la maîtresse on a pas besoin de prendre la parole sans lever la main, mais maintenant il y a eu monsieur F, il a changé au moins la moitié des règles mais c'est pas grave, parce qu'on va s'habituer.

CH : Oui, vous allez vous adapter. Mais alors du coup vous pouvez me parler d'exemples ? Comment vous faites si vous avez une idée que vous voulez exprimer ?
ACT : Ben on lève la main, et voilà.
CH : Et avant avec la maîtresse alors ? Tu me dis que vous n'aviez pas besoin de lever la main. Comment ça marchait ?
ACT : Oui, on avait besoin de lever la main, mais si elle était à côté de nous on pouvait l'interpeller, si elle ne se chargeait pas de quelqu'un d'autre. Ou si elle était loin de nous, vaudrait mieux lever le doigt.
CH : Voilà, d'accord. Mais là donc actuellement, il faut vraiment que, vous avez vraiment appris la règle de lever la main pour vous exprimer alors.
ACT : Oui.
CH : Et du coup ça ne vous freine pas un peu des fois, vous ne vous dites pas, bon, est ce que je lève la main ou pas ?
ACT : Oui, des fois on a mal à la main.
CH : Ça dure longtemps, d'avoir la main levée.
ACT : Oui, très longtemps.
ALB : Moi en fait j'ai tellement l'habitude de respecter toujours les règles, je pense que t'es au courant, l'année dernière j'ai eu zéro feu rouge toute l'année, donc moi je respecte toujours les règles, donc moi ça me dit pas, euh non je vais pas lever la main pour ci ou pour ça. Moi je le fais toujours.
ACT : Aussi on a le terme des « chouchous » mais bon ...Oui, il y en a dans notre classe.
CH : Tu veux dire qu'ils sont systématiquement choisis ? Et du coup ça vous fait attendre vous la main levée ?
ACT : Oui.
CH : Et alors comment ça se fait ça, ce sont des personnes un peu qui se mettent beaucoup en avant justement, qui demandent énormément la parole ?
ACT : Ben déjà ce sont des personnes qui font des trucs mal, cachés, et après, voilà.
CH : Et comment ça se fait qu'ils sont chouchous alors ?
ACT : Je sais pas.
CH : Vous savez pas trop comment expliquer ça ? Vous, vous êtes jamais chouchous du coup ?
ACT : Je sais pas.
ALB : Moi l'année dernière, toi aussi l'année dernière, normalement, tu me l'as dit, j'étais chouchou du prof la dernière fois aussi.
CH : Et chouchou c'est quoi en fait, un élève qui est systématiquement choisi pour parler en fait ?
ALB : Non, pour tout.
CH : Mais protéger c'est à dire, comment il fait ?
ALB : Pour le tableau, pour que le professeur le défende, <i>etcetera etcetera</i> .
CH : Le défende et tout, et pour le tableau c'est-à-dire ? Ah d'accord. Et vous ça vous fait un peu râler des fois ça ?
ACT : Oui.
CH : Mais ça voudrait dire que vous voudriez plus passer au tableau, plus...
ACT : Oui.
CH : D'accord. Et qu'est-ce qui vous en empêche du coup vous pensez ? C'est que des fois le professeur il vous voit pas vous, il voit un autre ?
ACT : Oui, des fois il passe à côté de nous, nous il s'en fiche.
CH : Du coup vous croyez que ça c'est peut être la définition de, c'est parce que peut être vous êtes un peu élève réservé, du coup il vous oublie un peu des fois ?
ACT : Non, c'est pas ça, c'est que des fois on lève la main, enfin il y a une règle aussi, c'est on appelle, enfin avec monsieur F, si on l'appelle « maître », ben il vient pas vers nous.

CH : D'accord. Et alors qu'est-ce qu'il faut alors pour qu'il vienne un peu vers vous ou pour qu'il vous choisisse pour parler?
ACT : Il faut rester le doigt levé.
CH : Voilà, vraiment la main levée jusqu'à ce qu'il vous choisisse. Et du coup alors, ça arrive souvent que... Ne vous inquiétez pas, tout ça ça reste entre nous, c'est vraiment pour ma recherche. Ça vous arrive souvent que vous aviez des choses à exprimer, et que vous avez pas pu les exprimer ?
ACT : Oui.
CH : Bon, après il faut se dire que vous êtes nombreux dans la classe, tout le monde ne peut pas parler tout le temps non plus
ACT : Oui.
CH : Mais est-ce que sur une journée de classe vous arrivez quand même toujours à parler au moins une fois, à s'exprimer?
ACT : Ça dépend. Des fois non, mais ça dépend.
CH : Du coup, est-ce que vous pensez que vous aussi vous avez un rôle à jouer là-dedans ? C'est-à-dire d'essayer d'être un peu plus en avant, vous mettre un peu plus en avant, ou est-ce que non, vous vous suivez les règles et un point c'est tout.
ALB : Non, moi je suis toujours les règles en fait.
CH : Vous cherchez pas à comprendre, vous vous suivez les règles.
ACT : Les postes d'élèves c'est regarder, écouter et se taire.
ALB : Juste vite fait pour dire, les questions de règles, si jamais on respecte pas les règles pour ci, moi ne me demandez pas ces questions parce que je pense que ça n'arrivera jamais.
CH : Ah bon ?
ALB : Oui.
CH : C'est-à-dire alors, tu peux me développer, ça n'arrivera jamais ?
ALB : En gros ça veut dire que je respecte toujours les règles. Ça m'est jamais arrivé que je respecte pas les règles. Parfois je fais une bêtise par accident mais sinon je respecte toujours les règles.
CH : Ah ben ça peut arriver, bien sûr. Et du coup, bon, tu penses quand même que ça te permet des choses, de respecter les règles, ou ...
ACT : Mais il y a des gens dans notre classe qui ne respectent pas vraiment les règles. Là il y a un harcèlement qui est en train de s'agrandir de plus en plus.
CH : Ah bon ?
ACT : Mais oui. Et le problème, c'est que le professeur il veut que c'est la victime qui se défende, pas les adultes. Donc c'est ça qui gêne.
CH : D'accord. Mais c'est peut-être aussi pour le faire grandir, pour essayer qu'il se défende lui-même, qu'il se positionne. Et alors comment vous feriez, si vous étiez un petit peu la personne embêtée par les autres ou freinée par les autres ? Comment vous feriez pour vous défendre ou vous exprimer ? Vous vous attendriez que ce soit l'adulte qui vous défende ?
ACT : Ça dépend. Parce que si c'est un cas de groupe, ben vaut mieux que c'est l'adulte. Tout seul on pourra pas.
CH : Eh oui.
ALB : Alors moi si jamais ça m'arrive, ça dépend du nombre de personnes. S'il y a une personne encore, là j'essaierai de me défendre, et après j'en parlerais à des professeurs, et si jamais il y a trois cents milliards de personnes, en gros plein de personnes, là j'en parlerais de suite au professeur.
CH : Et vous croyez que c'est un élève un peu réservé, un peu timide, qui se fait un peu embêter là ?
ACT : Mme non, c'est plus ceux qui sont vers l'avant et intelligents et cætera qui se font embêter.
CH : Mais alors moi ça me fait penser que vous vous êtes, moi votre professeur l'année dernière il m'a dit que vous faisiez partie des gens intelligents hein. Qui disaient vraiment beaucoup de choses intéressantes.

ACT : Ben en fait c'est les élèves qui se montrent le plus qui font, qui se vantent un peu et après qui font le bon élève. Mais après ça sert à rien de harceler.
CH : C'est ceux qui se montrent le plus qui font harceleurs ?
ACT : Ça dépend, ça peut partir que d'une photo sur internet et après ça peut s'agrandir.
CH : D'accord. Et alors du coup vous, vous seriez, vous êtes des élèves, vous vous montrez un peu des fois ? Ou vous ne vous montrez pas souvent ?
ACT : Ça dépend.
ALB : J'ai envie de dire vite fait un truc à propos des violences. Par exemple il y a un élève qui frappe un autre élève, si j'étais vous moi j'aurais dit à l'élève, mets toi à sa place. Parce qu'un élève qui frappe un autre élève, imagine qu'il était l'autre élève, il va pas subir de bien, ça il faut y penser.
CH : Eh oui. Et tu as essayé déjà de parler comme ça à quelqu'un de ta classe ou à quelqu'un d'autre pour voir si ça marchait ce que tu dis là?
ALB : Non... Mais c'est vrai quand même, il faut essayer.
ACT : En plus en ce moment j'ai un ami qui se fait harceler donc j'essaie de l'aider, mais après il voudrait pas que je l'aide, c'est ça le problème.
CH : Pourquoi du coup ?
ACT : Je sais pas...
CH : Bon du coup on revient à vous, parce que là moi ce qui m'intéresse c'est vous. Qu'est-ce que ... Comment vous trouvez, vous, les moyens de, vous m'avez dit, vous vous ne faites pas partie de ceux qui se montrent, qui se mettent en avant.
ACT : Non, on fait pas partie de ceux qui ... comment dire.
CH : Qui se vantent ?
ACT : Non non...
CH : Et pourquoi vous le faites pas, de vous vanter, ou de vous mettre un peu en avant ?
ALB : Moi ça ne m'intéresse pas. Moi ce qui m'intéresse juste c'est bien faire mon travail, déjà .
CH : Oui, d'accord, c'est le travail quoi, de le faire, de bien le faire.
ALB : De respecter les règles, et aussi de respecter les autres, bien sûr. Mais ça, c'est un peu respecter les règles.
ACT : Non parce qu'en fait en ce moment on est pas dans le même groupe que les élèves qui sont, enfin il y en a, comment dire, des racailles de rue. Voilà. Et on est pas de ce genre là.
CH : Tu veux dire que ceux qui se vantent, qui se mettent beaucoup en avant, ils ont aussi un langage un peu familier ? Toi tu dis le mot racaille, moi je dirais un peu familier, ils ont un langage familier, ils ont un langage un peu cru, un peu direct, c'est comme ça que tu veux dire ?
ACT : Oui
CH : Et vous il est comment alors, votre langage ? Il est indirect, il est un peu... Il est discret ? Comment vous diriez, comme adjectif qualificatif ?
ALB : Moi je parle normalement.
ACT : Il est doux.
CH : Vous êtes un peu en douceur vous, un tout doux. Pas fort.
ALB : Moi j'aurais dit normal.
ACT : Par contre, au sujet de la défense, ben là on est obligé de se défendre bien sûr. Mais bon.
CH : Et du coup vous croyez que c'est peut-être à cause de ça, que comme vous êtes un peu dans la douceur, <i>etcetera</i> , pas fort, que des fois le professeur il vous voit pas, ou il ne vous demande pas de vous exprimer ?
ACT : Non, non.
CH : Non, vous ne pensez pas que ça pourrait être ça ?
ACT : L'année dernière ça marchait très très bien.

CH : Ah voilà, d'accord. Du coup vous avez eu l'exemple de l'année dernière, vous étiez aussi dans la douceur et... Alors parlez moi de l'année dernière, pourquoi l'année dernière vous étiez plus choisis pour parler, tout ça ?
ACT : Oui, ça dépend, oui oui.
ALB : Aussi j'aimerais dire un truc, vite fait, donc on est d'accord, les insultes c'est interdit, et tous les gros mots.
CH : On est d'accord.
ALB : Moi je propose en fait par exemple, s'il y a une victime, s'il y a un élève qui se fait embêter par un autre élève, ben s'il dit des petits gros mots, pas des insultes mais des petits gros mots, moi j'aimerais bien un peu tolérer ça, mais si c'est des gros gros mots, là on va pas les tolérer.
CH : D'accord. Eh oui, on parlait de sanction tout à l'heure, là le système de sanctions il faut l'appliquer.
ACT : En ce moment il y a beaucoup d'insultes dans l'école, mais il y en a qui disent ne pas être balance, et après le problème il va plus s'agrandir <i>etcetera</i> .
CH : Et oui c'est sûr, s'il y a des choses graves il faut aller les dire à vos référents, c'est sûr. Et du coup alors, on peut parler un peu plus de votre travail maintenant ? Puisque là on a parlé un peu plus du comportement, qu'est-ce que vous en pensez, au niveau du comportement d'élève, le métier d'élève, vous m'avez parlé un peu des autres, un peu de vous. D'ailleurs avant de finir, est-ce que vous avez des choses à me rajouter sur le comportement, le métier d'élève, le langage, tout ça ? Le groupe, la vie en groupe ?
ALB : Sur le comportement je pense pas trop. Moi je parlerais un peu des sanctions que j'aime bien après, aussi à propos du temps libre, voilà, par exemple lorsqu'une séance est annulée, mais ça bon je vais pas le dire tout le temps. Ben moi je vous propose de mettre plusieurs choses à faire, de mettre plusieurs boites, une boite avec marqué un truc, un peu comme le tiroir qu'on a en classe, tu vois le tiroir à jeux et tout. Avec marqué un truc, donc par exemple là c'est le tiroir blabla, ou ce genre d'activité, d'en mettre plusieurs
CH : Et toi qu'est-ce que tu dis alors ?
ACT : Oui, dès qu'on se réveille le matin, vers 7h, ben la journée elle commence, et donc après on prend notre petit déjeuner <i>etcetera</i> , en rentrant dans l'école, et des fois il y en a qui sont plus fatigués que d'autres, ça dépend. Et après je crois que ça, ça touche beaucoup au travail.
CH : Ça a des effets sur le travail du coup, toi tu penses ? Et alors, vous comment, vous êtes en forme du coup quand vous arrivez à l'école, pour le travail ? Ou vous êtes un peu, c'est un peu dur ?
ALB : Pas toujours.
CH : C'est lié aussi au sommeil, peut-être aussi aux choses de la maison, vous voulez me dire ça ? C'est ça votre idée, qu'en fait ce qui se passe à la maison, comment vous mangez, vous reposez, ça a des effets sur l'école et votre travail à l'école ?
ALB : Parfois déjà, parfois j'arrive à l'école en forme, et parfois j'arrive un peu fatigué.
CH : D'accord.
ACT : Oui ben bien sur, quand il y a deux parents qui se disputent, ben l'élève il doit être pas très gai.
CH : Pas très concentré aussi, ça doit être un peu... Ça le perturbe un petit peu. D'accord. Ça vous arrive vous des fois, d'arriver un peu perturbé de quelque chose ?
ACT : Non
CH : Non ? Vous arrivez un peu à vous mettre bien dans votre travail directement ?
ACT : Oui. On est obligés de se forcer.
CH : Et vous savez vous forcer, parce qu'il y a des jeunes ils savent pas, vous vous savez, quand il faut vous y mettre vous vous y mettez. Bon ben on en vient à parler maintenant bien de votre travail alors. Est-ce que vous trouvez que vos professeurs vous apprennent bien, et si c'était moi qui vous prenais demain, comment vous appréciez qu'on vous apprenne à vous servir de vos ressources, de vos connaissances ?
ALB : Alors les explications déjà matériel, par exemple il faut ci, il faut ça, il faut ci pour faire ça donc travail, et caetera.
CH : Tout ce dont vous avez besoin pour le travail, déjà.

ALB : Donc déjà par exemple on va faire un travail, on va avoir besoin de cet outil, avec cet outil on va devoir faire ça, avec cet outil là <i>etcetera etcetera</i> .
CH : Donc bien expliquer.
ALB : Voilà. Bien expliquer le matériel qu'il faut et comment est-ce qu'il faudra l'utiliser dans ce travail. Et des explications sur le travail qu'on doit faire, des explications, je pense que ça c'est un peu logique mais des explications claires.
CH : D'accord. Et toi, qu'est-ce que tu dis là dessus ?
ACT : Ben en ce moment le maître travaille qu'en prenant le vidéoprojecteur et l'ardoise. Il a gardé le cahier c'était pas la maîtresse, il avait que l'ardoise.
CH : D'accord. Oui parce que jusque là avec la maîtresse vous aviez le cahier, et maintenant que le professeur est là, le maître, c'est plutôt ardoise, et il projette du coup, ce sont les cours ? Ce sont ses cours ? Ou bien ce sont les exercices ? Ou les deux ?
ACT : Les deux
CH : D'accord. Et vous aimez bien les deux systèmes, ou vous aimiez bien quand même votre cahier ?
ACT : Ben déjà le cahier faudrait plus s'appliquer à l'écriture, faudrait faire un travail soigné.
CH : tu parles pour toi là, ou tu parles pour la classe en général ?
ACT : Non, pour la classe en général. C'est ce qu'il avait dit le maître. Mais moi je suis pas plutôt d'accord. Et en même temps, sur l'ardoise il dit que c'est plus facile à corriger, et moins de choses à corriger, voilà.
CH : Qu'est-ce que tu dis toi là dessus ?
ALB : A propos du travail ?
CH : Ben oui vous avez fait ce changement du cahier à l'ardoise.
ALB : Attends, laisse moi parler s'il te plaît. Donc moi je vous propose un peu de faire la même chose, mais pas exactement la même chose, donc rester plus souvent sur le cahier.
CH : D'accord.
ALB : Pas si souvent sur l'ardoise, parce que moi je trouve que sur l'ardoise c'est utile pour le travail, toi je sais pas si tu trouves pareil, mais moi je trouve que c'est très utile.
CH : En quoi c'est utile, ça vous aide en quoi du coup alors l'ardoise ?
ALB : Déjà on peut effacer,
CH : Effacer vite, quoi, voilà.
ALB : On peut écrire assez rapidement, donc ça fait par exemple il n'y aura pas trois cents élèves en retard, et je trouve que c'est tout. Et de projeter mais pas souvent, de projeter par exemple trois fois chaque semaine quelque chose au tableau.
ACT : Oui et ce qui est bien en ce moment, enfin dans notre classe, il y a toujours, tous les matins il y a un rituel spécifique. Jeudi c'est les problèmes, vendredi c'est la grande dictée, lundi c'est le compte est bon, et mardi c'est, c'est quoi déjà mardi ? Mardi c'est analyse de phrases.
CH : comme une rubrique chaque jour, vous avez l'habitude comme ça.
ACT : Oui, chaque matin
ALB : Juste ACTARUS, pour te dire la grosse dictée normalement si je dis pas de bêtises, c'est toutes les deux semaines.
ACT : Mais le maître a changé, il a changé, maintenant c'est tous les vendredis.
ALB : Ah c'est tous les vendredis ? D'accord. Mais sinon avec la maîtresse c'est une fois toutes les deux semaines.
ACT : Oui.
CH : Donc c'est bien, j'aimerais bien que vous me creusiez un peu, que vous me développiez, tout ce qui vous aide à utiliser vos connaissances, à vraiment bien travailler, et tout ce qui vous freine un peu.
ALB : Je viens de penser à un truc, ça va être un peu long à le faire mais...

CH : Tout ce qui vous empêche, tout ce qui vous aide et tout ce qui vous empêche un peu de bien travailler, de bien utiliser tout ce que vous avez dans la tête en fait.
ALB : En empêchement ça c'est encore à propos du comportement, pour le travail, ça je pense que j'en parlerai tout à l'heure.
CH : Tu peux aussi en parler là, on a pas de moment de... quand tu y penses...
ALB : Pour l'aide, moi je propose par exemple, pour la première fois dans l'année, de commencer une histoire. On vient de parler de la préhistoire. Et au fur et à mesure lorsqu'on commence sur des choses, on prenait des affiches que vous collez sur les murs.
CH : D'accord. Donc des grandes affiches qui un peu vous permettent d'avoir des rappels, des rappels visuels.
ACT : Les dessins aussi ça peut nous aider.
ALB : Par exemple...
CH : C'est super ça, c'est des sacrées aides. Tu penses à une autre aide toi peut être ?
ALB : Moi je veux continuer à propos des affiches, par exemple au début de l'année, donc le premier jour, on rentre, là il n'y a aucune affiche au tableau, puisqu'on a pas commencé le travail. Et dès qu'on commence le travail, par exemple on commence sur les verbes, les verbes du premier groupe, mais ça c'est un peu normal, ben vous affichez les verbes du premier groupe au tableau. Pas au tableau mais sur les murs.
CH : D'accord. Donc petit à petit c'est vous qui allez afficher, faire l'affichage de la classe et ça sera des rappels, vraiment pour votre travail, qui va vous aider à ressortir toutes vos connaissances.
ALB : Ce sera vous qui les ferez les affiches, si ça vous dérange pas.
CH : D'accord, eh oui, bien sûr. Et du coup alors des choses qui vous freinent un peu alors, qui vous empêchent de bien utiliser tout ce que vous avez, votre énergie, vos connaissances.
ACT : Ben déjà il y a des camarades, enfin moi ça ne m'arrive jamais, enfin je crois pas que ça m'arrive, mais qui sont freinés par les jeux vidéos. Ils pensent, ils se disent « j'espère que l'école elle va finir comme ça je vais jouer, etcetera etcetera ».
CH : Donc eux leurs pensées ça va que aux jeux vidéos, c'est ça ?
ACT : Oui. Et en même temps aussi les jeux vidéos ça rend bête parce que les jeux vidéos c'est de l'écran et après ça met beaucoup de fatigue, beaucoup beaucoup de fatigue.
CH : D'accord. Du coup ça ça vous concerne, vous faites les jeux vidéos aussi ?
ACT : On fait mais de temps en temps, moi c'est tous les dimanches.
CH : D'accord. Du coup il y a des effets à l'école sur votre travail ou non ? Des fois vous êtes fatigués des jeux vidéos ?
ALB : Moi non, il n'y a pas d'effets.
ACT : Après il y a des personnes... enfin il y a des jeux vidéos qui sont violents, et les personnes ils s'y croient dans le jeu, donc oui, ils croient que c'est dans la vraie vie, et donc après ils font tout ce qu'il y a dans le jeu.
CH : Est-ce qu'il n'y a pas d'autres choses un peu qui vous freinent ou vous empêchent, par exemple quand vous êtes en contrôle, il n'y a pas le petit stress des fois, le stress ça vous empêche des fois un peu de travailler ?
ALB : Moi je suis jamais stressé.
CH : Ah ben voilà, super
ACT : Si on apprend sa leçon on stresse pas.
CH : Ah donc vous vous appuyez sur ben j'ai travaillé ma leçon, je connais ma leçon, et c'est comme ça que du coup, vous travaillez comme d'habitude, vous vous dites que non, moi je travaille pour mon évaluation. Et ça vous est jamais arrivé quand même qu'il y ait quelque chose qui vous ait un peu paralysé, qui vous a empêché de faire comme d'habitude ?
ACT : Si je vais passer en sixième, si je vais pas passer en sixième.
ALB : Donc déjà moi, à propos de l'empêchement, après je viens de penser à un truc à l'instant que je vous en parlerai après, donc déjà à la maison on peut faire des trucs, à part les jeux vidéos, qui peuvent nous fatiguer pour la journée d'école, je parle bien sûr le soir, ou un moment lorsqu'il n'y a pas école bien sûr. Aussi pour

l'empêchement du travail, à part ça, à part la maison, les jeux vidéos et autres, il peut aussi y avoir des élèves qui bavardent toutes les deux secondes.
CH : Ah voilà, on en a parlé déjà tout à l'heure, eh oui ça, du coup ça peut vraiment te gêner pour réfléchir ? Je suppose que vous vous réfléchissez beaucoup. Ça arrive parfois encore des choses, on vous gêne dans votre réflexion, du bruit, je sais pas, des choses qui vous parasitent ?
ALB : Aussi quelque chose d'autre que j'aimerais bien voir c'est à propos du travail mais pas à propos du travail, c'est en fait avec les devoirs c'est un peu la même chose avec les évaluations surprises
CH : Alors parlez-moi en des évaluations surprises. Eh oui là vous ne savez pas qu'il y a évaluation.
ALB : En fait moi ce que je vous propose, c'est autre chose. Un petit système donc c'est pour ça, c'est juste pour savoir si les élèves ont fait leurs devoirs ou pas. Chaque journée, lorsqu'il y a des devoirs, parce que ça peut arriver je crois qu'un jour il n'y a pas de devoirs, ça peut fortement arriver, si vous êtes absente par exemple, eh ben ce jour là, vous faites quelques révisions, donc on revoit des trucs, et s'il y a plus d'un certain nombre de fautes, ben vous mettez une faute à un élève et au bout de trois leçons non révisées vous lui mettez un feu rouge. Une espèce de truc comme ça.
CH : D'accord. Un petit système de sanctions aussi qui va un peu encourager à faire le travail, c'est ça que vous voulez dire ? Toi aussi tu es d'accord ?
ALB : Donc je vais revenir. Par exemple au bout de trois leçons il a eu un feu rouge, donc si après il refait encore trois, donc ça fait trois plus trois ça fait six, ça fait par exemple, il a fait six leçons, ça fait le feu rouge des trois leçons, et le feu rouge des six leçons, <i>etcetera etcetera</i> .
CH : Oui d'accord.
ACT : Aussi on pourrait parler des loisirs, comme le sport etcetera. Mais bon, il y en a qui n'ont pas de sport.
CH : Oui qu'est-ce que ça, tu veux dire ça c'est une vraie aide, d'avoir des loisirs comme ça ? Ça aide à...
ACT : Parce qu'on s'adapte au collectif.
CH : Et justement figurez vous que votre professeur l'année dernière il m'avait dit qu'il vous avait aussi remarqués en sport, pas que dans la classe. Parce que quand vous alliez en sport, justement, par rapport au collectif, eh bien vous teniez un vrai rôle. Un rôle même un peu plus accentué que dans la classe, comment vous expliquez ça ? Il disait par exemple, je crois que c'est toi, si je ne me trompe pas, qu'en sport ça te plaisait des fois d'être un peu médiateur, il me disait. Quand il y avait un peu des conflits, ou qu'il y avait des matches et qu'il fallait faire un arbitrage. Alors tu peux m'en parler, comment ça se fait que tu apprécies beaucoup de faire ça en sport ?
ACT : Ben...
CH : Ça te vient comme ça ?
ACT : Oui, comme ça.
CH : Et comment ça se fait que ...
ACT : Parce que j'aime bien faire respecter les lois, je sais pas pourquoi.
CH : D'accord. Ah voilà, donc c'est toujours par rapport à cette idée de règles alors, de faire respecter les règles et les lois.
ALB : Moi aussi j'adore faire respecter les règles
CH : Et tu as eu l'expérience, tu as fait arbitre aussi comme lui ?
ALB : Non je crois que je n'ai jamais fait arbitre.
CH : Non ?
ALB : Par contre il y avait un métier...
CH : Juste pour finir, pourquoi alors ? Tu avais un peu peur d'essayer de le faire ? Pourquoi tu n'as pas essayé de le faire ? C'est le maître, il ne t'a pas choisi ?
ALB : Non
CH : Voilà c'est tout. Sinon tu aurais bien voulu essayer ?
ACT : Aussi hors de l'école il y en a qui n'ont pas de sport, donc après ça commence à être un peu bizarre.

CH : Ben ils ne sont pas habitués au collectif. Mais il y a des sports individuels aussi.
ACT : Individuels aussi, le tennis.
CH : Oui, encore que là on a un adversaire, mais le golf, ou des choses où justement on est dans sa bulle. Peut-être toi tu... Qu'est-ce que tu préférerais ? Des sports collectifs, des sports individuels ?
ALB : Moi je préfère sport collectif parce que si on fait sport individuel il faudra que chaque élève fasse ci, fasse ça, et par exemple pour du golf ou du tennis, il n'y aura pas le grand truc là du tennis ou le truc du golf.
CH : Ah du coup par rapport au matériel.
ACT : Par exemple moi je fais du water-polo. J'aime bien le water-polo., j'en fais et après je suis obligé de travailler en collectif, sinon l'équipe elle va pas gagner. Donc je dirais que le collectif c'est très important.
CH : De ce que vous me dites vous avez vraiment un esprit d'équipe quand même, du coup. Mais ça vous énerve pas quand il y a un groupe qui ne marche pas, quand il y a une classe qui ne marche pas, qu'il y a du bruit, qu'il y en a qui ne respectent pas les règles, c'est pas un peu énervant pour vous qui aimez suivre les règles ?
ACT : C'est un peu chiant oui.
CH : Parce qu'en plus si ça vous empêche de travailler aussi bien qu'à l'habitude, non ?
ALB : Aussi je veux vite fait parler du métier médiateur, tu te rappelles en CMI, ton métier. C'est un métier un peu spécial, je pourrais dire ça comme ça, c'est un peu un métier genre on se mêle des affaires des autres, mais en mode euh... Sauf que c'est fait exprès. Par exemple il y a des élèves qui ont un problème, ils peuvent aller voir le médiateur qui va essayer de résoudre les problèmes. Mais s'il n'y arrive pas, ben ils en parlent au prof. Et aussi moi je vous conseille un peu d'essayer de mettre une espèce de métier comme ça, mais avec des feux rouges un peu spéciaux qui s'appellent des mini feux rouges, vous choisissez un nom comme vous voulez, par exemple ces médiateurs ils peuvent mettre des mini feux rouges à des élèves, au bout d'un certain nombre de mini feux rouges, ben le prof, ou vous, vous mettez un feu rouge à l'élève au bout d'un certain nombre de mini feux rouges. Les mini feux rouges, c'est le médiateur qui les met.
CH : D'accord. Mais vous du coup, vous en prenez pas beaucoup sûrement, des feux rouges ? On ne vous applique pas beaucoup ? Ou un peu quand même, des fois vous en avez ?
ACT : Ben là avec le remplaçant, ses feux rouges c'est pas des feux rouges c'est des bings. Voilà ; Ça veut dire que même si vous appelez le professeur en levant la main, ben il y a ...
CH : Bing.
ALB : Alors moi j'ai eu trois bings le jeudi aussi.
CH : Ah oui ça t'est arrivé.
ALB : Moi je sais pourquoi il y a des bings. En fait les deux premiers c'est parce que j'étais pas en rang rapidement en fait, j'étais juste un peu en retard, mais ça c'est pas très grave, juste les bings ils sont plus faciles à rattraper, donc moi je vous conseille de mettre des feux rouges un peu difficiles à attraper.
ACT : Heureusement qu'il y a les verts.
ALB : Heureusement !
CH : Vous en avez souvent des verts, plutôt ?
ACT : Mais c'est plus dur d'attraper des verts que des rouges.
ALB : Tant que j'y pense, quand vous parlez des feux verts ça me fait penser à des feux, que j'ai connus il y a longtemps je crois, c'est des feux bleus, et ça c'est un peu spéciaux, donc j'en parlerai juste après, donc les trois bings que j'ai eus, le premier c'était parce que j'étais pas en rang rapidement, le deuxième c'était pareil, et le troisième c'était parce que j'avais pas chuchoté. Je parlais comme ça moi en fait.
CH : Tu parlais normalement au lieu de chuchoter. D'accord. Du coup vous continuez, même parce que vous êtes de très bons élèves, avec un très bon niveau, mais vous continuez à apprendre alors tous les jours alors, vous apprenez des choses je vois. Et comment ça se fait ça, vous qui êtes déjà très bons élèves, vous allez finir où comme ça, chaque année comme ça vous allez être d'excellents élèves ? Comment vous faites pour continuer à apprendre toujours, toujours, de toujours vous dépasser ?
ACT : Ben déjà je vais essayer de m'inscrire en études sport, déjà.
CH : Ah, tu veux faire sport études toi ?

ACT : Oui, oui.
CH : D'accord. Et toi comment tu vas faire un peu pour continuer à te dépasser, à toujours faire bien ?
ALB : Euh bien respecter les règles et bien me donner sur le travail. Après c'est vrai que je me donne pas vraiment à fond sur le travail, mais faut beaucoup se donner quand même sur le travail.
CH : Et comment ça se fait alors que tu te donnes pas à fond sur ton travail ? Parce que pour l'instant ça te paraît pas très difficile ?
ACT : Avec la fatigue, moi je suis beaucoup fatigué, avec huit heures d'entraînement par semaine je suis...
CH : Donc vous faites avec la fatigue que vous avez.
ALB : Parfois quand je fais le travail, parfois je me bloque un peu au bout d'un certain temps, et je reprends le travail. Mais c'est vrai que j'essaie de m'améliorer aussi.
CH : Et quand tu bloques quand même ça te permet de faire quoi alors, de récupérer un peu ?
ALB : Moui.
CH : Qu'est-ce qui se passe quand tu bloques ?
ALB : Juste j'arrête un peu le travail, j'arrête le travail.
CH : Comme si tu soufflais un peu ?
ALB : Oui après un moment je refais le travail.
CH : Tu reprends, après, tu reprends le rythme.
ALB : Et comme j'ai perdu un peu de temps ben j'essaie un peu d'aller vite aussi.
CH : Ah voilà. Du coup bon ça t'arrive toi finalement, ça t'arrive comme expérience d'avoir quelques retards des fois, tu es un petit peu en retard ? Mais pour l'instant ça ne te pose pas de problème, tu arrives à rattraper après, tu reprends, c'est ça ? Toi ça va ? Tu as aussi, des fois tu as fait l'expérience d'avoir un peu des retards, ou pas trop ? Comme il dit, tu sais ?
ACT : Oui des fois je comprends pas trop ma leçon, et après je continue à la réviser à la réviser et après je la comprends.
CH : D'accord.
ACT : C'est ça qui me met en retard.
CH : Mais donc vous êtes persévérants, vous persévérez jusqu'à ce que vous compreniez, vous continuez, vous continuez. Ça vous arrive pas des fois d'avoir envie de baisser les bras un peu, de laisser ?
ACT : Ça m'est arrivé aujourd'hui, pour aller aux toilettes.
ALB : Parfois j'étais pressé donc je pouvais plus tenir, sinon j'allais avoir trois bings, et après j'étais obligé d'y aller et après il m'a mis trois bings mais je suis allé.
CH : Et toi quelle expérience tu as par rapport à ça ?
ALB : Moi parfois ça m'arrive de vouloir baisser les bras, mais c'est juste quand je suis un peu fatigué, sinon... pas le travail.
CH : Voilà, d'accord.
ALB : Aussi j'ai envie de parler d'un truc, c'est les ceintures. Donc les ceintures je pense que vous les connaissez puisque vous étiez dans cette école l'année dernière donc normalement vous les connaissez. Donc si je dis pas de bêtises vous avez aussi rajouté une ceinture dans votre classe je crois.
CH : Oui.
ALB : C'était laquelle ?
CH : Violette.
ALB : Oui je le savais. En fait je le savais. Donc c'est un peu, les ceintures, d'ailleurs notre maître il a rajouté une ceinture, dis le nom de la ceinture.
ACT : Extrême, noire extrême.
CH : Et vous l'êtes ?
ACT : Oui, moi je suis noire extrême, malheureusement.

CH : Pas encore, mais bientôt. Tu la vises ? Est-ce que tu la vises ? D'accord. C'est à cause des bings du coup que ça vous empêche d'avoir ?
ACT : Oui, il n'y a que quatre personnes qui peuvent aller en ceinture noire extrême.
CH : Du coup qu'est-ce qu'il faut que tu améliores ? Peut être moins de retards ? D'avoir moins de, pour le rang, pour le travail ? Et du coup tu vas peut-être moins avoir de bings et monter ? D'accord.
ACT : Oui, il fait plus confiance aux ceintures noires extrêmes que les ceintures noires normales.
CH : Et comment il vous apprend celui-là, vous trouvez, de maître, de professeur, à utiliser toutes vos ressources, à apprendre à vous creuser les méninges, est-ce qu'il vous secoue, ou est-ce qu'au contraire il vous encourage, il dit allez, vas y
ACT : Non, il nous encourage. Et aussi en fait des fois avant de travailler on travaille sur vidéoprojecteur. Par exemple si on travaille sur les accords des noms et des adjectifs, ben il nous donne trois phrases, si on les écrit sans fautes d'accords ben on peut prendre le cahier et le livret d'exercices et...
CH : Vous pouvez passer à autre chose.
ACT : Et sinon si on a pas réussi ben il répète il répète encore avec les autres.
CH : D'accord. Toi tu avais quelque chose à dire là-dessus ?
ACT : Donc c'est plus avec la douceur que la rapidité.
ALB : Non pas trop.
CH : Donc vous, ce qui marche sur vous, il dit, tu diras si t'es d'accord, c'est plutôt la douceur qui marche sur vous. Pour bien travailler il vous faut de la douceur.
ACT : Mais je suis sûr que ça marche avec tout parce que s'il y a un élève turbulent, ben si on le traite vraiment très mal ben il va empirer. Et si on le traite doucement, il va se calmer et se calmer et se calmer.
CH : D'accord. Donc vous, pour vous ce qui marche vraiment bien sur les élèves c'est la douceur, le calme. Pourtant tout à l'heure vous m'avez dit, il faut faire respecter les règles, il faut appliquer les sanctions vous m'avez dit.
ACT : Oui.
CH : Mais donc pour vous il faut pas crier quoi, il faut pas secouer, ça sert à rien pour vous, ça sert à rien. Ça vous est arrivé vous qu'on vous crie dessus ?
ACT : Ça nous stresse et ça nous fatigue.
CH : Ça vous est déjà arrivé, vous avez une expérience qu'on vous crie dessus ?
ACT : Ça nous donne envie de baisser les bras.
ALB : Moi ça m'arrive très rarement de me faire crier dessus. Donc déjà aussi un petit système un peu comme les ceintures, moi je vous conseille de rajouter, pas des ceintures mais je vous laisserai choisir un nom, des espèces de trucs, alors moi je préfère en mettre dix. Donc les plus basses c'est pour les élèves qui ont le comportement le moins. Par contre ça dépend pas que du comportement, ça dépend du comportement et du travail.
CH : Ah tu veux lier les deux toi alors, tu veux lier le comportement et le travail.
ALB : Oui. Pas que le comportement. Par exemple s'il y a un élève il a un comportement de génie, mais qu'il a que des zéros, là il ne pourra pas avoir la meilleure ceinture par exemple.
CH : D'accord. Eh oui. Ben en plus ça va pas ensemble parce que s'il a un comportement génialissime et que ça va pas du tout dans le travail...
ACT : Oui ça sert à rien de récompenser.
ALB : C'est possible qu'il ait un super comportement mais qu'il n'y arrive pas au travail.
CH : Ah voilà par contre oui s'il a des difficultés il a raison, eh oui. Et alors du coup comment on peut faire avec ce genre d'élève là qui ont de grandes difficultés, à votre avis ?
ACT : Ben déjà faudrait créer un groupe spécial dans la classe peut-être. Eh oui, qui font des séances avec le maître.

CH : Peut-être lui donner un tuteur, quelqu'un qui un peu le tire vers le haut. Et vous ça vous est jamais arrivé d'avoir quand même, de buter sur certaines choses, d'avoir des grosses difficultés ?
ACT : Moi j'ai été tuteur plusieurs années.
CH : C'est vrai, il me l'a dit votre professeur l'année dernière, il m'a dit chaque fois ils ont les réponses aux questions. Et je lui ai demandé, alors vous vous allez me répondre à cette question aussi, je lui ai dit mais est-ce que vous pensez que vos deux élèves, s'ils ne savent pas, ils savent pas, eh bien est-ce qu'ils vont s'exprimer, est-ce qu'ils vont répondre à la question ?
ACT : Eh ben si on sait pas il faudrait mieux apprendre.
CH : Vous préférez attendre, plutôt que de répondre à la question ? Toi aussi ?
ACT : Et si on sait pas apprendre et qu'on sait pas, ben là ça sera un cas SOS. Là ça sera besoin d'aide et cætera.
CH : Donc vous vous répondez et vous participez en classe que si vous savez, c'est ça ?
ALB : Non, moi je participe toujours. Si je sais pas il faut essayer quand même. Qui tente rien n'arrive rien.
CH : D'accord, donc vous vous aimez quand même bien essayer, même si vous ne savez pas tout. Mais ça veut dire que des fois vous faites des erreurs.
ACT : Pour nous ça compte la participation.
CH : D'accord. Et vous avez pas peur des risques, de prendre des risques ? Et qu'est-ce que tu allais dire ?
ALB : Juste à propos des ceintures moi je vous conseille de mettre pas des ceintures mais bon, je vous ai dit que vous pouviez choisir un nom mais je vais appeler les ceintures parce que j'ai l'habitude, de mettre une ceinture nulle, donc là on a très peu de droits et tout, et la meilleure ceinture on a plein de droits.
CH : Ah voilà.
ACT : Moi je dirais que les ceintures ça rend pas tous les élèves égaux.
CH : Ah. Pourquoi ?
ACT : En mélangeant le travail bien sûr, s'il y a un élève qui est nul dans le travail, il a un très bon comportement, ben on lui dit t'es nul t'es nul t'es nul
CH : Eh oui.
ACT : Après ça peut être le contraire.
CH : Ça va pas l'encourager soit à se reprendre soit à mieux apprendre, savoir les choses .
ALB : Mais en même temps si tout le monde lui dit qu'il est nul, à mon avis ça va un peu l'encourager pour le travail, j'en ai marre qu'on me traite de nul
CH : Il va vouloir s'opposer à ça, il peut vouloir se dire eh ben non, moi je vais contredire ceux qui me disent ça, en travaillant mieux. Qu'est-ce que tu en penses toi de ça ?
ACT : Oui c'est bien.
ALB : Donc en même temps ça...
CH : Mais est-ce que pour autant on va les traiter de nuls ?
ACT : Non, pas forcément.
CH : T'allais dire quoi, en même temps?
ALB : Il faut en même temps les encourager, de plus en plus nul ceinture, moi je vous conseille par exemple, les élèves les plus nuls encouragez-les.
CH : D'accord.
ACT : Moi j'aime pas crier sur les autres.
ALB : Sans crier.
CH : Sans crier ;
ALB : Puisqu'on a le droit d'être nul mais on va pas leur crier dessus juste parce qu'ils ont zéro.
ACT : Mais aussi j'aime pas narguer.
CH : Et puis même nul, tous les jours on vient à l'école, tous les jours on apprend, même si on apprend qu'un peu, c'est vraiment rare, non, vous avez des cas dans la classe qui sont nuls tout le temps toute l'année ? Oui ?

ACT : Mme, je sais pas.
ALB : Je trouve pas.
CH : Il y en a qui font rien du tout, ils font rien du tout rien du tout ?
ACT : Si vous connaissez G, vous la connaissez ? Donc après elle fait deux classes en même temps, elle fait CM2 et CE2.
CH : Qu'est-ce que vous en pensez ? Elle fait rien du tout ?
ACT : Elle est pas à l'écart des autres donc elle apprend avec les autres.
CH : Elle se met à l'écart ?
ACT : Non !
CH : Non, elle est avec le groupe. Elle suit, quoi.
ACT : Elle suit, mais en même temps elle va dans d'autres classes pour apprendre
CH : Pour rattraper des choses. Et comment vous la trouvez dans son métier d'élève, est-ce qu'elle participe bien, est-ce qu'elle a le goût de... elle essaie ? Toi tu disais, il faut essayer dans la vie.
ACT : Oui, avec l'aide du maître elle essaie aussi.
CH : Elle était dans votre classe l'année dernière ? Et alors est-ce qu'elle essaie même mieux que l'année dernière ou pareil ?
ACT : Oui, sauf qu'elle a des petits conflits avec le maître.
ALB : Oui, moi je trouve pas parce que moi je fais pas trop gaffe aux autres, donc je trouve pas.
CH : Toi tu trouves qu'elle est pareille, comme l'année dernière.
ALB : Non parce qu'en fait je sais même pas, je fais pas gaffe au comportement des autres.
CH : T'as pas fais gaffe. Toi tu t'occupes de toi. Toi par contre ça t'intéressait de voir un peu comment elle progressait ? C'est peut-être un peu ton rôle de tuteur que tu avais eu ? Ça te plairait encore d'être tuteur, ou... Si on te demande, tu dis pas non ? Bon, on résume, parce qu'on arrive bientôt à l'heure ! C'est bien, vous avez super, vous avez développé plein de choses. Donc on résume, comment un professeur pour vous le mieux il peut arriver à sortir les élèves de leur réserve, à ce qu'ils arrêtent d'être en retrait comme ça, en arrière, mais qu'ils soient bien curieux, bien éveillés, bien impliqués, qu'ils participent bien ?
ALB : Les métiers, ça je vous l'ai déjà dit.
CH : Oui, je l'ai noté.
ACT : L'encouragement.
ALB : L'encouragement. Qu'il surveille bien aussi. Par contre juste pour dire vite fait les métiers, bon ça c'est un peu logique mais les métiers, il faut pas qu'ils parlent, qu'ils arrêtent de travailler rien que pour leur métier quand même. Et du coup il faut que le professeur soit bien attentif.
CH : D'accord. Deuxième volet, parce qu'il est un peu pressé, on va respecter le timing, comment à votre avis pour bien que ça marche, comment le professeur il doit faire pour bien entraîner les élèves à utiliser leurs connaissances, se creuser la tête, faire des efforts, faire des essais, comment il peut y arriver ?
ACT : Il faut bien qu'il répète la leçon.
ALB : Encourager.
ACT : Oui voilà. Donc déjà il faut qu'il répète la leçon, il faut qu'il encourage, et il faut qu'il soit doux avec les autres. Parce qu'un professeur sans douceur ça fait rien, l'élève il va jamais apprendre, sans douceur.
ALB : Aussi il faut pas que le professeur soit trop sévère.
CH : Ah, on a pas parlé encore de sévérité, qu'est-ce que vous en pensez, on finit là-dessus peut être ?
ACT : Non, sévérité ça va.
CH : On a dit douceur et sévérité alors.
ACT : Je préfère la sévérité, sinon après par exemple si quelqu'un est très très très turbulent dans la classe, ben le professeur il fait rien, il fait juste... il fait rien. Ben il va continuer, il va s'habituer et après il va se prendre pour le roi de la classe.

ALB : Attends je te coupe. En fait quand je dis ne pas être sévère, c'est s'il y a un élève qui fait des petites bêtises, s'il fait des moyennes bêtises il va être un peu méchant mais faut pas exagérer non plus, mais si vraiment cet élève il fait que des bêtises, là faut que le professeur soit sévère.
CH : D'accord.
ALB : Mais sinon, moi je trouve il faut un peu baisser d'être sévère, pour pas trop être sévère, sauf pour les élèves qui font des grosses bêtises.
CH : D'accord. Bon on finit l'interview en disant, alors est-ce que vous donnez raison à votre maître de l'année dernière, maître euh, monsieur Jacob, que vous êtes des élèves réservés, ou vous vous dites non, on est pas trop d'accord, on est pas vraiment réservés.
ACT : Ben déjà...
CH : Vous avez le droit de pas être d'accord.
ALB : Je suis d'accord.
CH : Vous être plutôt des élèves réservés ? Pas timides, apparemment pas timides. Mais dans quel sens alors, que vous avez un peu votre façon de travailler ?
ACT : Oui, notre façon de travailler, et on est à l'écart de ceux, des élèves de rue, ceux qui sont plus gangsters <i>etcetera</i> .
CH : Avec un langage un peu familier. D'accord.
ALB : Aussi vite fait moi j'ai envie de vous parler un peu de métiers intéressants
CH : Rapidement.
ALB : Donc chef de rang, distributeur, ramasseur. Moi je vous conseille de séparer les deux métiers, de mettre des distributeurs et des ramasseurs, de séparer des rangées aussi, un peu comme dans notre classe, tu vois, plusieurs rangées. Mais ça c'est pas des métiers. Aussi un métier pour la date, les métiers pour surveiller, un peu comme surveillant.
CH : Oui, et pour finir sur la surveillance justement, est-ce que si vraiment on avait, parce que vous vous dites vous êtes élève réservé par rapport, beaucoup par rapport à votre façon de fonctionner, de travailler, mais si vous voyiez aussi dans votre classe d'autres élèves réservés, comment vous feriez avec eux ?
ACT : Ben on sera déjà amis, et on va bien s'entendre.
CH : Ah voilà, vous vous entendriez bien avec eux ? Mais si eux ils étaient dans leur bulle ? Si ils étaient toujours un peu à part et que ...
ALB : Ben on les laissera tranquilles, on va pas les embêter.
CH : Vous les laisseriez tranquilles ?
ACT : Oui.
CH : Oui mais si vous aviez quand même un peu envie de voir s'ils étaient un peu comme vous, comment vous feriez ?
ALB : Ben là je vais un peu le laisser tranquille et lorsqu'il quittera sa bulle si je peux dire ça comme ça, là j'irai lui parler.
CH : T'essaieras.
ALB : Mais lorsqu'il quittera sa bulle.
CH : Mais du coup alors cette année il y en a pour vous, vous pensez qu'il y en a d'autres des élèves réservés dans votre classe, ou vous êtes un peu encore les deux qui ressortent du lot ?
ACT : Je trouve pas.
CH : C'est un peu vous deux encore ?
ALB : Et pour finir les métiers aussi, donc alors...
CH : Ah oui tu en étais à la surveillance
ALB : Portier, donc c'est le huitième, portier, fenêtrier, mais ça faudra changer de nom parce que ça n'existe pas. Donc en fait le fenêtrier ça c'est celui qui ferme les fenêtres et les volets. Et je crois que c'est tout.
ACT : Et donc aussi si un enfant vient malade à l'école, ben là je dirais que ça sert à rien, parce que malade ça..

CH : Il a aucune énergie.
ACT : Ben oui. Et en même temps pour un professeur s'il voit un élève malade il doit direct appeler les responsables légaux, sinon ça va pas marcher. Aussi j'aimerais que les élèves ils pourraient mettre des sanctions au professeur, s'il y a un truc qui se passe. Oui. Parce que ça sera bien, comme ça il pourra le dire rapidement et ils seront plus libérés.
CH : D'accord. Et qu'est-ce que tu donnerais comme exemple de sanction que tu donnerais par exemple à un professeur ?
ACT : Mais non pas des sanctions, des petites réflexions.
CH : Ah des petites remarques, oui, voilà. Comme une boîte à remarques, faire une boîte à idées.
ALB : Est-ce que plus tard on va revenir aux interviews, enfin parler avec vous quoi ?
CH : Ben on gardera contact avec plaisir si vous voulez. Je vais laisser mes coordonnées. Normalement je devais amener mes cartes avec mon numéro de téléphone, mais je les donnerai, je vais revenir à l'école, donc je vous les donnerai mes cartes et vous donnerez à vos mamans et vos papas.
ALB : Est-ce qu'un jour on reviendra tous dans cette salle ?
CH : On verra, s'il y a besoin. Normalement c'est vous les derniers que j'interviewe. J'en interviewe plus d'autres après ça, et du coup voilà. Et d'ailleurs pour finir, est-ce que vous aimez parler, est-ce que vous aimez vous exprimer à l'oral, ou vous préférez quand même mieux l'écrit ?
ACT : Non je préfère l'oral.
CH : Vous aimez l'oral ? Beaucoup ? Ah oui ? Oui mais l'année dernière moi je me rappelle vous m'avez parlé des exposés.
ACT : Ah oui. En plus j'en prépare un maintenant.
CH : Ah, donc ça vous plaît d'être à l'oral. Vous avez pas peur que les autres vous regardent et tout ça ?
ACT : Non.
CH : Et comment vous faites alors, si vous êtes élèves réservés normalement, c'est pire qu'une évaluation écrite ça, à l'oral !
ACT : Ben non.
CH : Comment vous faites pour pas avoir peur ?
ACT : Ben déjà j'arrive à me calmer normalement. J'ai plusieurs techniques pour me calmer.
ALB : On parle au professeur sans que les autres entendent, par exemple pendant la récréation ou autre.
CH : Ah voilà. Et si c'était devant les autres ? Vous n'aimez pas trop, devant les autres ?
ACT : Ben non, parce que imagine, de quoi, j'ai pas trop compris la question.
CH : De parler. Lui il dit de parler au professeur, mais si c'était de parler devant les autres
ACT : De toute façon quand on a un exposé faut y aller.
CH : Comment vous faites alors pour enlever la peur ?
ALB : On dit au professeur en privé.
CH : Ben non l'exposé tu pourras pas.
ACT : Ben l'exposé ce sera facile, faut y aller. Dylan toi aussi tu en as fait des exposés.
CH : Donc vous vous dites, non là il faut y aller, j'ai mon exposé, faut y aller, faut le faire.
ACT : Ça peut nous rapporter des points.
CH : Un peu comme si vous aviez une chanson à chanter, allez il faut chanter la chanson. Mais de préparer aussi, quand vous avez bien travaillé votre exposé ça vous rassure aussi non, peut être, comme les évaluations?
ACT : Oui.
ALB : Aussi moi je vous conseille un peu, par exemple pour les mathématiques de faire un peu des pièges. Par exemple trois cents milliards divisés par un million, fois trois cents quarante sept.
CH : Vous aimez bien les pièges ? Vous aimez bien que le professeur essaie de vous piéger un petit peu?
ALB : Oui, parfois.

CH : C'est pour mettre des risques alors, c'est pour qu'il y ait des risques.
ALB : Par contre pour le .. par exemple plus un plus trois cents quarante six mille fois zéro plus un milliard et tout et tout.
CH : Vous aimez qu'on vous teste un peu alors.
ALB : Par exemple dans ce piège là c'était multiplié par zéro donc en tout ça faisait zéro.
CH : D'accord. T'as le dernier mot toi aussi avant que j'éteigne ? Non ça va ? Je vous remercie beaucoup !
ALB : Et c'est quand la prochaine fois qu'on se reverra ?

## ANNEXE C2.4 Nuages de mots des discours d'élèves dits réservés

Outil Le Sphinx

Nuage de mot du discours d'**Achille** :



Nuage de mots du discours d'**Albator** et d'**Actarus** :





## **D. Données complémentaires ou de transition**



## **D1 : Etude de bulletins scolaires**



## ANNEXE D1 .1 Terrain de collecte de bulletins scolaires

### Demandes et recueil

	Système particulier/LSUN	Nombre d'élèves obtenus
Ecoles Primaires		
	Circonscription 1 du sud de la France : Environ 3 écoles primaires sollicitées	10
	Circonscription 2 du sud de la France : Environ 3 écoles primaires sollicitées	5
Collèges		
	Convention passée avec un établissement secondaire (projet conseil école/collège)	3 classes de 25
	Lien suivi avec deux professeurs (langues vivantes et SVT)	3 classes de 25

Toutes les formules remises sont caviardées et classées par niveaux 3è, 4è, 5è, 6è, CM2, CM1, CE2, CE1, CP, Maternelle GS, Maternelle, MS, Maternelle PS.

Le focus est porté sur les appréciations (portées, surtout dans le secondaire, dans des cadres à remplir à côté des notes codées ou chiffrées) et moins sur le système de notes qui est annoncé comme système déclinant ( ?)

## ANNEXE D1.2 Premier exemple de bulletin scolaire

Deuxième trimestre d'un élève de troisième en 2015-2016

Collège [REDACTED]  
Boulevard [REDACTED]  
13 [REDACTED]  
04 [REDACTED]

### Bulletin du 2ème Trimestre

Né(e) le [REDACTED] 2000  
EXTERNE LIBRE

3EME (27 élèves)

Professeur principal : Mme [REDACTED]

Année scolaire : 2015/2016

Matières	Moyennes				Appréciations
	Élève	Clas.	-	+	
FRANCAIS Mme [REDACTED]	6,54	11,76	5,17	17,15	[REDACTED] reste sympathique et essaie de réaliser le travail en classe. En revanche, les efforts à la maison sont trop rares pour surmonter les grandes lacunes en langue.
ANGLAIS LV1 Mme [REDACTED]	3,00	11,00	3,00	19,00	Les résultats sont à la hauteur du travail fourni...le niveau est catastrophique. Cessez les amusements (qui en plus dérangent le cours et vos camarades) et mettez-vous au travail.
	2,50	10,50	2,50	18,50	
	4,00	12,50	4,00	20,00	
ESPAGNOL LV2 Mme [REDACTED]	3,50	11,50	3,50	17,00	C'est un 2ème trimestre très préoccupant. Les résultats sont catastrophiques. [REDACTED] ne travaille pas et n'est ni concentré, ni actif en classe. Il faut te ressaisir, ton orientation est en jeu.
	2,60	11,90	2,60	17,90	
	3,50	10,60	2,00	17,00	
HIST.GEO.EN.MOR.CIV. Mme [REDACTED]	7,90	11,60	5,27	18,65	Des efforts sont effectués en classe mais ils sont malheureusement trop souvent annulés par les bavardages et le travail personnel demeure superficiel. Par-delà les difficultés rencontrées, la compréhension des notions passe par davantage de sérieux.
MATHEMATIQUES Mme [REDACTED]	4,00	10,90	3,50	18,00	[REDACTED] n'a plus fait beaucoup d'efforts, il a des difficultés mais écouter en classe et apprendre une leçon est à sa portée. J'attends plus d'engagements et de sérieux au 3ème trimestre.
SCIENCES VIE & TERRE Mme [REDACTED]	7,33	13,17	6,84	19,21	Ensemble insuffisant, [REDACTED] ne travaille pas et passe beaucoup de temps à discuter. et s'amuser.
PHYSIQUE-CHIMIE M. [REDACTED]	4,33	12,52	4,33	18,50	Les résultats sont faibles. [REDACTED] a des difficultés de compréhension mais il ne travaille pas à la maison et son écoute est insuffisante
TECHNOLOGIE Mme [REDACTED]	6,85	15,30	6,32	18,93	Trimestre décevant, aux difficultés d'apprentissage, s'ajoute le manque d'investissement lors des activités de groupe et une tendance aux bavardages. Les résultats sont insuffisants.
ED.PHYSIQUE & SPORT. Mme [REDACTED]	17,50	13,61	9,00	17,50	Excellent trimestre. [REDACTED] a un bon niveau de jeu en volley-ball et tennis de table. Attitude sérieuse et dynamique en classe. Continue ainsi.
ARTS PLASTIQUES M. [REDACTED]	9,50	14,00	4,50	19,50	Un mieux ce trimestre. Des progrès, mais les résultats sont encore trop justes par manque de travail régulier.
EDUCATION MUSICALE Mme [REDACTED]	10,40	14,50	7,40	18,70	Les résultats sont en baisse et désormais trop justes: le travail a été insuffisant à l'écrit et la participation reste trop réservée.
STAGE EN ENTREPRISE Mme [REDACTED]	9,25	14,57	4,00	20,00	Le sérieux apporté au rapport de stage ne s'est pas confirmé lors de sa soutenance orale.

Absences : 13 demi-journées justifiées - Retards : 6

Appréciation globale : Un bilan préoccupant. Les difficultés sont réelles mais les efforts consentis pour les endiguer restent très limités. [REDACTED] doit entendre que seule une écoute soutenue et un travail personnel régulier et sérieux lui permettront d'envisager son orientation avec sérénité. Mise garde travail et assiduité du conseil de classe.

Le chef d'établissement

Un regard complémentaire est porté sur d'autres systèmes éventuels (voir distinction/liens faits par les équipes pédagogiques entre travail et comportement).

## ANNEXE D1.3 Corpus d'appréciations tirées des bulletins scolaires

Tableau Excel de synthèse des bulletins scolaires

### Cours Moyen 2

Bon travail dans l'ensemble. Continue ainsi
Elève calme, attentif, <b>vif d'esprit</b> . <b>Intervient souvent à bon escient</b> . Dommage que les absences soient si nombreuses. La conséquence de ces absences est que V a été dans l'impossibilité de répondre correctement à plusieurs évaluations ! A méditer pour le futur de sa scolarité !.....
A <b>fait des efforts</b> , (très bon travail en maths sur la proportionnalité) mais beaucoup de notes doivent encore être améliorées. Il faut revoir la technique opératoire, vite ! Courage !
Commentaire de l'enseignant : E n'a pas eu de chance ! Elle a été malade 15 jours pendant la période des évaluations ! Les résultats sont irréguliers, donc à améliorer. Allez, <b>encore un petit effort</b> !
Une catastrophe ! <b>Ne fait rien</b> ! Passe son temps à s'amuser et à perturber le travail des autres, à les frapper ou à les insulter. Ne respecte pas ses camarades, répond aux adultes (je cite dans le texte : « Je m'en bats les c... » !... Et bien sûr, il <b>ose se poser en victime</b> ! Un comportement inacceptable et des résultats très insuffisants.
Un taux d'absentéisme très important ! Difficile dans ces conditions de porter un jugement sur le travail d'E ! La technique opératoire avec les décimaux, une des bases des maths, n'est pas acquise !!!! <b>Doit mieux faire</b> !
Excellent élève, <b>attentif</b> et <b>travailleur</b> . J'attends bien sûr la même chose au dernier trimestre ! Félicitations.
Je suis très satisfait du travail de C. Très bonne élève, extrêmement <b>rapide</b> . Félicitations.
I a toujours des difficultés. Elle y met <b>toujours de la bonne volonté</b> , mais ses <b>capacités de concentration</b> et <b>de compréhension sont limitées</b> . Les résultats sont faibles dans l'ensemble mais il y a cependant de bonnes choses (par exemple, excellent travail en maths sur les mesures de masse). Il faut persévérer. Courage I.
D est un élève très calme, mais on sent que parfois, la <b>concentration se relâche</b> . Les résultats sont irréguliers, et souvent moyens, voire faibles. Allez, encore un effort à faire au dernier trimestre. Il faut y croire ! Courage, tu peux encore faire mieux avec un <b>peu plus de concentration</b> !
Je ne félicite pas M ! Elle passe trop de temps à s'amuser et ne tient pas compte des remarques qu'on peut lui faire ! Un tel comportement ne présage rien de bon pour le collège ! Quant aux résultats, ils sont le reflet de ce comportement ! Il va falloir <b>changer de comportement</b> au dernier trimestre !
Malgré une <b>bonne volonté</b> , les résultats sont souvent <b>irréguliers</b> ! Et les nombreuses absences n'arrangent pas les choses ! S semble avoir des <b>problèmes de concentration</b> ! Il va falloir essayer d'améliorer certaines notes au dernier trimestre ! Courage !
Excellent travail ! Continue ainsi ! Félicitations !
Ne maîtrise toujours pas les techniques opératoires !!!! Résultats <b>irréguliers</b> ! Il y a peut-être (et même sûrement!) un lien à faire avec les bavardages...Doit mieux faire !
L est une élève <b>attentive et travailleuse</b> . Excellent travail ! Félicitations.

Certes, il y a de bonnes notes, mais c'est souvent **irrégulier**, la technique opératoire n'est pas maîtrisée, donc beaucoup de choses restent à améliorer ! Cela doit déjà commencer par moins de bavardages ! Allez courage ! Je sais que tu peux encore faire mieux !

Malgré une **bonne volonté** évidente, G a **beaucoup de mal dans ses apprentissages**. Il ne faut pas baisser les bras ! Courage !

Elève **attentif et travailleur**. Bons résultats dans l'ensemble ! Continue ainsi !

Très bon travail dans l'ensemble! Continue ainsi !

Assez bon travail dans l'ensemble ! Mais je pense qu'avec moins de bavardages, cela pourrait être encore mieux !...

Bon travail dans l'ensemble, mais les techniques opératoires ne sont pas maîtrisées ! J'espère que ce sera encore mieux au dernier trimestre !

Je suis extrêmement satisfait du travail de Q !! Félicitations !

Excellent travail ! Félicitations !

Les notes sont bonnes, mais le **comportement en classe et dans la cour est totalement à revoir, vite !**

Excellent travail ! Continue ainsi ! Félicitations !

Je suis très content du travail d'E. Continue ainsi !

Le comportement en classe et dans la cour est totalement à revoir ! Quant aux résultats irréguliers, (capable du meilleur comme du pire) ils ne sont que le **reflet d'une volonté fluctuante.....**

**Sixième** 26

Actif et volontaire.	
Bonne implication.	
Bon investissement en classe.	
Motivé.	
Appliqué et créatif.	

**Cinquième** 26

**Quatrième**

3

Manque d'attention.				
Résultats en deçà de tes capacités.				
Sois plus rigoureux et précis.				
Sérieux et motivé.				
Sois plus concentré.				
Attention aux bavardages.		I		
Très attentif et studieux.				
Capacité remarquable à <b>exceller à l'oral</b> .				
Capacité remarquable à <b>exceller à l'écrit</b> .				
Attitude exemplaire.				
Participation judicieuse.				
Intensifier vos efforts.				
Attentive.				
Dynamisme remarquable à l'oral.				
Pertinence et implication sans faille.				
Travail sérieux et participation active.		I		

Sérieuse et motivée.		IIIIIIIIII		
Prenez confiance en vous.				
Continue en t'investissant toujours plus à l'oral.				
Prenez confiance en vous.		II		
Très intéressée et consciencieuse.				
Participation grandissante.				
Attitude absolument parfaite.				
Travail sérieux, la participation reste encore un peu timide.				
En dessous de vos possibilités.				
Conservez cette attitude exemplaire.				
Travail très sérieux, réelle volonté de bien faire.				
J'attends que tu vises encore plus haut.				
Attitude et participation exemplaires.				
Investissement sérieux, régulier et rigoureux.				
Vous avez pris de l'assurance, participation orale plus pertinente.				
Je t'encourage de participer plus en classe.				
Excellent trimestre avec en prime, présence grandissante à l'oral.				
Bavarde et n'écoute pas les consignes.				
Manque de concentration en classe.				
Commentaires intempestifs empêchent de suivre...				
Etre plus concentré en classe.				
Bravo pour votre confiance grandissante à l'oral.				
Nets progrès dans l'attitude.				
Il faut continuer à gagner en confiance et en sérénité.				
Manque de régularité.				
Veille à rester bien concentré.				
Volontaire, se concentrer maintenant sur les consignes demandées.				
Motivé et vif, apprendre à canaliser ton énergie.				
Des efforts et de la bonne volonté mais attention en classe trop irrégulière.				
Tu te perds dans tes commentaires déplacés.				
Te recentrer et gagner en rigueur.				
Vous vous dispersez encore trop facilement, concentrez-vous.				
Motivation, bravo pour vos efforts et votre enthousiasme inébranlable.				
Bannir les prises de parole intempestives.				
Attention à ne pas se disperser en classe. I				
Bonne participation.				
Intensifier les efforts face aux difficultés.				
Beaucoup de bonne volonté, va falloir gagner un peu confiance en toi.				
Continue à participer en classe.				

Vous avez pris confiance en vous, continuez.			
Ne sois pas trop discrète en classe!			
Confiance grandissante sur le terrain de la participation orale.			
Persévère à l'oral.			
Participation et des résultats en progrès.			
Ne pas se contenter du minimum.			
Manque de soin et d'application et bavardages trop nombreux.			
Elève bavarde malgré les punitions, abolir les discussions au profit participation orale efficace.			
Rester centrée sur le travail à réaliser.			
Motivée mais pas assez concentrée sur les consignes.			
Bonne volonté mais trop de bavardages.			
Soignez davantage votre travail écrit, continuez vos efforts.			
Très dispersée, bavardages incessants qui perturbent le travail.			
Participation énergique et enthousiasme débordant.			
Améliorer la concentration et réfléchir aux consignes.			
Résultats fragiles, efforts à poursuivre afin de progresser.			
Plus d'implication te permettrait de progresser.			
Sérieux et régularité.	II		
Redoubler d'efforts face aux difficultés.			
Résultats fragiles, beaucoup de bonne volonté.			
Participation très active en classe, continue avec le même sérieux sans te décourager.			
Sérieuse, volontaire, motivée et appliquée qui participe activement à l'oral.			
Vous affirmer davantage.			
Résultats merveilleux et attitude exemplaire !			
Des progrès ont été faits dans la participation orale.			
Rigoureuse, exigeante et appliquée ; attention à la participation orale trop irrégulière.			
Prenez définitivement confiance et faites profiter votre groupe de votre pertinence.			
Tellement motivé qu'il en oublie parfois les consignes, se concentrer.			
Manque de rigueur, faire cesser bavardages en classe, te recentrer sur ton travail.			
Progrès notables dans l'attitude.			
Apprendre à se concentrer durablement en classe pour progresser.			
Vous prenez chaque jour davantage confiance à l'oral comme à l'écrit.			
Poursuivez vos efforts.			
Améliorer encore la concentration en classe et être plus rigoureux à l'écrit.			
Travail de très bonne qualité dans toutes les activités proposées.			
Capable de faire bien mieux si tu gagnes en rigueur dans l'application consignes et concentration.			
Ne vous dispersez pas en bavardages, continuez avec concentration et sérieux.			
Participation toujours très intéressante.			
Des efforts à produire.			
Capable de mieux en intensifiant vos efforts, attitude très sérieuse en classe.			
Pas suffisamment investi, attitude passive et nonchalante, montrer davantage de motivation et d'envie de progresser.			

Progrès aussi bien dans la qualité du travail, la qualité de la prise de parole, dans l'aisance dans la matière.				
Persévérez pour continuer de progresser.				
S'investit pleinement dans toutes les activités proposées.				
Continuez avec même sérieux et même enthousiasme.				
Prendre confiance en soi et ne pas hésiter à poser des questions.				
Acquis solides, bonne présence sur le terrain de la participation et productions de qualité.				
Excellent trimestre tout en discrétion.				
Preuve d'autonomie et de sérieux dans toutes les activités.				
Tu t'investis de façon sérieuse et appliquée avec le souci de bien faire, très encourageant.				
Travail et attitude sérieux, continuez avec même détermination.				
Très attentif et concentré en classe.				
Sérieux, motivé par la matière et très impliqué à l'oral, conserver cette attitude aussi positive que constructive.				
Participation judicieuse.				
Trop juste, il faut savoir redoubler d'efforts face aux difficultés.				
Manque de rigueur et d'application, tu dois te montrer plus concentrée.				
Des progrès dans l'attitude et face au travail.				
Très bien mais peut se déconcentrer rapidement, mieux se préparer pour contrôles.				
Bonne volonté, goût évident pour la matière et bonne participation à l'oral.				
Mais veiller à rester concentrer, à s'interdire les bavardages même discrets afin d'optimiser votre présence en classe.				
Participation intéressante.				
Juste convenable, travail sérieux et régulier.				
Elève attentive avec désir de réussir.				
Résultats bien faibles, grandes difficultés mais preuve de bonne volonté avec travail appliqué, participant de façon active à l'oral.				
Bilan très positif: de la volonté, du sérieux et détermination, continuez ainsi, à votre rythme!				
Bravo pour vos efforts en classe comme à la maison, votre participation énergique, votre bonne volonté face à certaines difficultés et qualité de votre investissement.				
Semble fournir des efforts mais insuffisant pour surmonter ses difficultés.				
Concentration doit être améliorée sans quoi cela sera très difficile.				
Il faut poursuivre tes efforts.				
Manque d'attention (parfois) peut vous pénaliser. Restez concentrée et approfondissez.				
Résultats convenables malgré irrégularités, bonne participation orale et bonne volonté.				
Travail et attitude sérieux, bonne participation.				
Toujours très concentrée et consciencieuse en classe, félicitations!				
Travail régulier et exigeant, nette amélioration de la concentration et dynamisme grandissant à l'oral, restez constante, cela vous réussit vraiment!				
Etre plus attentive en classe si tu veux progresser.				
Juste convenable, vous devez prendre confiance en vous, intensifier vos efforts.				
Résultats corrects mais quelques fragilités, preuve de bonne volonté, aie confiance en toi et continue tes beaux efforts à l'oral.				
Très bonne participation, continuez avec le même enthousiasme.				
Très appliquée et sérieuse, rester sur cette bonne voie!				

Vous abordez matière avec exigence et conviction et participation grandissante à l'oral.			
Poursuivez vos efforts et continuez d'investir terrain de la participation orale.			
Marques prises et progrès apparaissent, poursuivez vos efforts.			
Ne vous dispersez pas en bavardages. Restez concentré sur votre travail.			
Attitude très agréable en classe.			
Elève sérieuse, investie, active à l'oral, régulière et très appliquée.			
Qualités bien exploitées, maintenir ce niveau d'excellence.			
Travail très appliqué avec toujours le souci de bien faire.			
Belle participation orale et beaucoup de curiosité.			
Des progrès à l'oral et une bonne implication dans le travail, continuez!			
Elève très active et très motivée.			
Bravo pour votre investissement exemplaire et participation à l'oral			
absolument remarquable!			
Ensemble fragile, doit prendre confiance et intensifier les efforts pour pouvoir progresser.			
Travail trop superficiel et irrégulier, gagner en rigueur, être plus présente à l'oral et plus volontaire.			
Vitesse de croisière prise, très encourageant pour la suite.			
Travail sérieux et régulier.			
Débuts vacillants et travail personnel très ambivalent mais a décidé de réagir			
efficacement, s'implique avec sérieux, plus de régularité en misant sur de réelles			
qualités à l'oral.			
Résultats fragiles par manque de travail et d'investissement personnel.			
Capable de mieux pour peu qu'elle s'en donne la peine.			
Satisfaisant, poursuivre tes efforts.			
Travail sérieux, poursuivre dans cette voie en t'investissant davantage en classe,			
en gagnant en rigueur, en osant poser des questions.			
Travail et attitude sérieux, des progrès à l'oral.			
Très bien, tant au niveau des résultats que de l'attitude en classe.			
Se montre de plus en plus présente sur le terrain de la participation en faisant			
preuve de justesse et de pertinence, continuez de gagner en confiance.			
Travail sérieux mais participation en classe doit être plus active afin de progresser.			
Approfondissez votre travail.			
Beaucoup trop passive en classe, il faut t'investir de façon plus dynamique, poser des			
questions.			
Progrès dans le travail écrit et la participation orale, continuez.			
Très sérieuse et appliquée.			
Bravo pour votre aisance grandissante à l'oral.			
Dynamique, sérieuse, volontaire, régulière, tant de qualités pour continuer progrès!			
Bon trimestre dans l'ensemble mais faire des efforts de participation si elle veut			
progresser.			

### Troisième

27

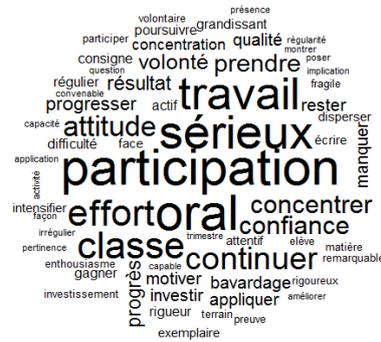
Reste positive en classe et dans travaux écrits mais			
--	--	--	--

manque d'assiduité et d'approfondissement dans réflexions.			
Manque d'implication, adoptez une attitude plus constructive.			
Semble avoir baissé les bras, quel dommage!			
A gagné en rigueur, doit poursuivre ses efforts, améliorer son écoute en classe.			
Plus volontaire en classe mais freinée par lacunes.			
Ne s'investit pas, n'essaye pas vraiment et se disperse dans bavardages, dommage.			
Des efforts, faut maintenant rester à l'écoute et accentuer l'investissement.			
Une réaction est attendue.			
Insuffisant par manque de travail et de participation.			
Attitude plus volontaire et sérieuse s'impose.			
Cesser de se disperser en bavardages!			
Une grande passivité en classe, doit impérativement réagir.			
Résultats honorables au regard de la nonchalance, progrès possibles si écoute plus efficace en classe.			
Efforts maintenus, peut progresser encore.			
Moyen, fragile, trop d'inattention, de commentaires et peu de travail, être plus sérieux.			
Doit faire preuve de plus de régularité dans travail.			
Convenable mais toujours en dessous de ce que peut faire, il le prouve à l'oral.			
Ne s'implique pas suffisamment dans les travaux de groupe et cherche à s'amuser, changer d'attitude.			
Sérieux et dynamique, bonnes qualités physiques.			
Désinvolture face au travail, dispersions, ne parvient plus à consolider ses acquis.			
Ensemble décevant au regard des capacités, se disperse alors que manque de rapidité dans réalisations/compréhension.			
Il est temps de mûrir pour exploiter son potentiel!			
Manque de concentration et de participation, à vous d'y remédier.			
Doit travailler davantage et surtout participer au cours, efforts attendus à l'écrit comme à l'oral.			
Attitude dispersée et peu d'efforts fournis.			
Ne fait plus beaucoup d'efforts, face à la moindre difficulté, préfère ne pas faire, va falloir être plus vaillant.			
Pas toujours attentif et ne travaille pas assez.			
Investissement toujours irrégulier et souvent superficiel, changer d'attitude.			
Sérieux et régulier.			
Convenable mais capable de mieux.			
Convenable mais en forte baisse, travail trop superficiel à l'écrit.			
Exigence d'une attention soutenue en classe relayée par travail personnel approfondi.			
Ecrits satisfaisants par contre doit faire des efforts pour participer davantage en classe.			
Parfaire le bel ensemble écrit en consentant à s'investir davantage.			
S'implique très positivement dans son travail.			
Une participation régulière et du sérieux.			
Participation de qualité et attitude remarquable.			
Toujours aussi motivée et sérieuse, bonnes qualités physiques que tu sais exploiter.			

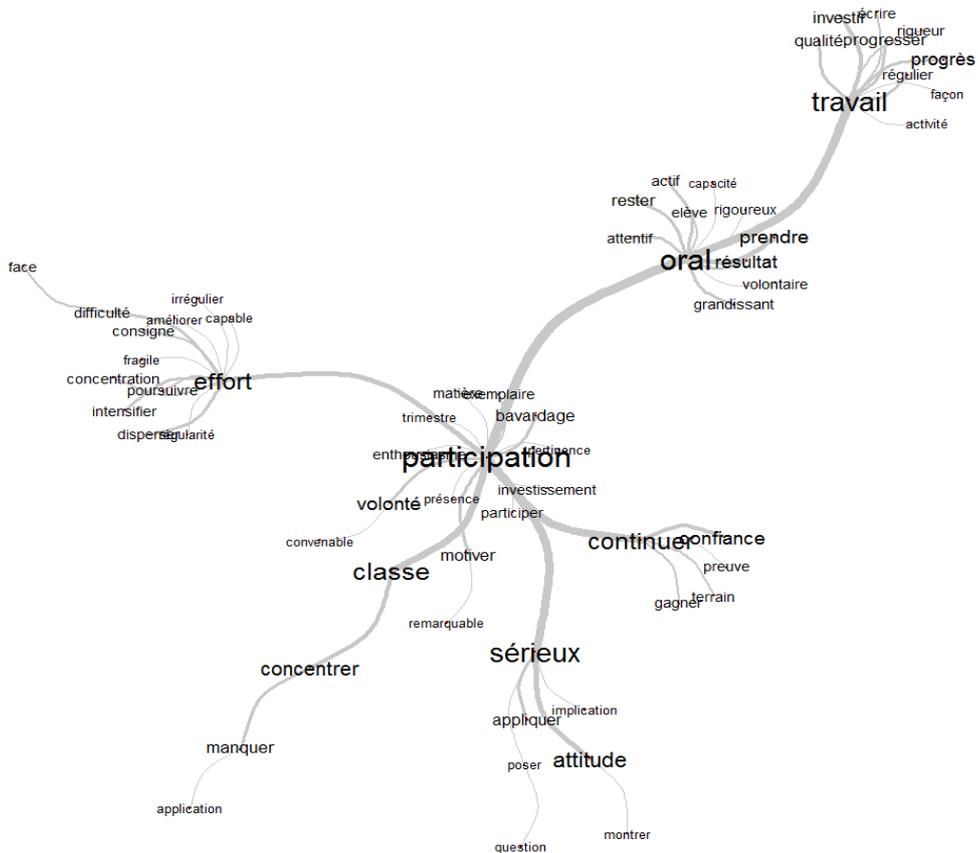
Participation plus réservée mais bon trimestre.			
Conforte son bon niveau par un investissement très positif dans son travail.			
Bien investie à l'oral ce trimestre.			
Ecrits très satisfaisants, de plus participe régulièrement, continue!			
Efficace, sait parfaitement exploiter ses compétences.			
Participation très satisfaisante et attitude remarquable.			
Félicitations pour votre investissement et vos résultats.			
Toujours aussi sérieuse et motivée.			
Tu as progressé, fruit de tous efforts.			
Des efforts de participation faits, il faut poursuivre ainsi.			
Excellent, il faut gagner en confiance à l'oral, il n'y a aucune raison de douter.			

# ANNEXE D1.4 Analyses automatiques des extraits d'appréciations scolaires

## Nuage de mots



## Analyse de similitudes



Participation>Oral>Travail>Progrès/Participation>Effort  
 Participation>Sérieux>Attitude/Participation>Continuer>Confiance

## ANNEXE D1.5 Autre outil-tableau d'analyse des appréciations scolaires

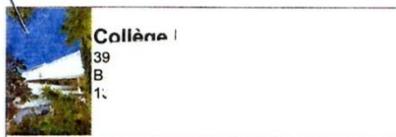
Selon la revue EP&S, numéro spécial sur l'effort :

Un regard sur le tableau de la revue EPS (Delignières, « L'effort », 2000, p. 117) confirme l'intérêt de distinguer les thèmes des grilles d'évaluation des productions des élèves.

Type de commentaire	Groupe classe	Elèves dits forts	Elèves dits faibles
<u>Caractéristiques</u> des élèves (CA) Exemples : <i>intelligent, coordonné, travailleur, sérieux, fainéant...</i>	%	%	%
<u>Comportements</u> en classe (CO) Exemples : <i>ne travaille pas, perturbe les cours, s'applique et réussit...</i>	%	%	%
Les deux (CA/CO)	%	%	%

# ANNEXE D1.6 Dernier exemple de bulletin scolaire

Suite à la suppression du système de notes à points en 2019-2020



**Collège de la Vallée**  
39  
B  
1

## Bilan périodique - Semestre 1

S  
Née le : /01/200

Année scolaire : 2019/2020

405 (24 Élèves)  
Professeur principal : M.

M. et Mme St

137

Matières	Compétences évaluées	Détail des évaluations	Pos.	Appréciations
ANGLAIS LV1 Mme S	S'investir Vivre ensemble Écouter et comprendre Lire et comprendre Parler en continu écrire Réagir et dialoguer Savoirs: Lexique, Grammaire	[Bar chart with 10 columns, mostly green and yellow bars]	2	Les compétences sont fragiles dans l'ensemble. Vous pouvez progresser en intensifiant votre rythme de travail personnel et en participant davantage. Travaillez sur les méthodes et n'hésitez pas à demander conseil quand vous en avez besoin.
ARTS PLASTIQUES Mme D	Expérimenter, produire, créer Mettre en oeuvre un projet S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité	[Bar chart with 10 columns, mostly green and yellow bars]		Des efforts, un bon investissement. Poursuivez vos efforts, organisez votre travail, gardez votre curiosité.
EDUCATION MUSICALE M. R	Explorer, imaginer, créer et produire	[Bar chart with 10 columns, mostly green bars]		bien
EPS M. S	Développer sa motricité et construire un langage du corps	[Bar chart with 10 columns, mostly green bars]		Bien. Élève sérieuse.
ESPAGNOL LV2 Mme D	Écrire et réagir à l'écrit S'exprimer à l'oral en continu et en interaction Savoirs : lexique, grammaire, culture Parler en continu écrire Savoirs: Lexique, Grammaire Mener une recherche ou une veille d'information	[Bar chart with 10 columns, mostly green and yellow bars]	3	Satisfaisant sauf à l'oral où j'attends plus d'efforts toutefois Coralie est sérieuse dans son travail ...
FRANCAIS Mme F	Comprendre et s'exprimer à l'oral Lire et comprendre l'écrit Exploiter les ressources de la langue Lire Écrire Comprendre le fonctionnement de la langue	[Bar chart with 10 columns, mostly green and yellow bars]		Un trimestre correct malgré quelques faiblesses que vous devrez combler par un travail précis. Mais vous y arriverez avec de la constance.
HISTOIRE GEOGRAPHIE EMC M. S	Connaitre Raisonner Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués Pratiquer différents langages en histoire et en géographie	[Bar chart with 10 columns, mostly green and yellow bars]	3	Bon semestre , continuez ainsi.
MATHEMATIQUES M. V	Utiliser les nombres Connaitre Chercher Raisonner Calculer Communiquer	[Bar chart with 10 columns, mostly green and yellow bars]	3	Très bon semestre, sérieux et travail régulier.
PHYSIQUE CHIMIE M.	Pratiquer des démarches scientifiques Concevoir, créer, réaliser Pratiquer des langages Savoir son cours Conversions.	[Bar chart with 10 columns, mostly green and yellow bars]	3	C'est un très bon trimestre. Coralie travaille très sérieusement, elle est très attentive en classe et fait des efforts pour participer. Je la félicite !
SVT Mme R	Pratiquer des démarches scientifiques Connaitre la planète Terre, l'environnement et l'action humaine	[Bar chart with 10 columns, mostly green and yellow bars]	4	Un premier semestre encourageant. Coralie est sérieuse et s'investit dans son travail. Elle peut continuer comme cela tout en accentuant sa participation à l'oral.

Année scolaire : 2019/2020  
J5 (24 Élèves)

## Bilan périodique - Semestre 1

Matières	Compétences évaluées	Détail des évaluations	Pos.	Appréciations
TECHNOLOGIE				
M. D	Concevoir, créer, réaliser		3	Des efforts et des progrès qu'il faut poursuivre. Continuez à suivre avec rigueur les consignes de travail vous progressez.
	S'approprier des outils et des méthodes			
	Attitude, travail en classe, respect des consignes et investissement dans les apprentissages scolaires			

Absences : 6 demi-journées - Retards : 1

Appréciation CPE : Attitude sérieuse et positive. C'est bien

Appréciation globale : Bilan de semestre positif. Nous vous encourageons à poursuivre vos efforts et votre travail pour la suite dans toutes les disciplines.



## **D2 : Appui sur un journal de bord**



## D2.1 Extraits de carnet de route, partie rédigée du journal de bord

Mon cheminement : De juriste à journaliste, d'éducateur sportif à AVS, d'écrivain public à chargée de communication, pour « finir » prof.

Mes questionnements : Employeurs, Institutions, quelles attentes ? Entre exécution et innovation ? Et quand c'est nous-mêmes qui demandons des actions ? Comment ?

Mon regard sur ma propre activité : Je reviens de loin quant à l'activité d'apprenti-chercheur en sciences de l'éducation. Après le bac, je vois bon nombre de camarades s'orienter vers une licence science de l'éducation et j'esquisse un sourire moqueur ( ? ) bien plus convaincue de mon choix d'aller vers le droit. Première grande remise en question quand après l'obtention de ma licence, les conseils de tous les professeurs des universités proposent unanimement de poursuivre en maîtrise (ils sentaient la réforme LMD arriver) et de ne surtout pas faire avocat (surtout si on était une femme...). Je tente ainsi selon ces bons conseils les concours de lieutenant de police (brigade des mineurs et/ou protection judiciaire de la jeunesse me guident discrètement), de commissaire des armées ou encore attaché territorial... mais pour avoir un concours, il faut le préparer ! Je me rends compte que finalement je n'étais pas tant en manque de confiance en moi mais plutôt bien impertinente de penser sortir du lot sans avoir trop travaillé les attendus et critères d'admission ! La réforme LMD arrive et je pars à Aix en 3è cycle droit société et communication option journalisme juridique, parfait pour mes ambitions de participer activement au maintien voir l'amélioration de l'état/l'équilibre de la société française... Après deux ans en tant que pigiste et deux postes pérennes qui me passent sous le nez au profit d'un candidat masculin, je décide de faire le bilan de mes premières expériences. Puisque la dimension des affaires, l'économie me barraient la motivation, je cherchais le contraire de l'esprit mercantile, le cœur de l'humain et du développement : c'est bien la formation et l'éducation qui m'apportent cela à travers un master professionnel Education et Formation option formateur et responsable de formation. Et là je trouve réconciliation avec l'entreprise (qui se veut et se peut « apprenante »...), la sociologie qui m'explique les difficultés d'orientation et de débouchés sur le marché de l'emploi, le/la/les didactique(s) qui me démontre(nt) que les choses s'organisent pour avoir le moins de choses à faire ensuite pendant l'action/l'intervention ! Et ma thèse est lancée, j'essaie de tout appliquer selon mon thème de travail qui véhicule la contradiction/contrariété/la recherche de l'équilibre... L'écriture scientifique est ma plus grande peine mais les rencontres et échanges mon plus grand souffle... Enseignants, élèves, Parents, Sportifs, Chercheurs... J'observe et je note :

En tableau (rencontres/anecdotes/associations d'idées...)

En suivi d'expérience (Suivi de projets pédagogiques/recueil d'outils pratiques...)

## ANNEXE D2 .2 : Extrait de mon carnet de route, partie tableau du journal de bord

Entre observations et témoignages :

	Type
Rencontres	
	Mère d'élève, professeur des écoles de métier « <i>J'ai été étonnée par mon fils qui m'a répondu que c'était bien d'être réservé et timide car on pouvait plus choisir ses amis... »</i> Oscar, 9 ans : « <i>Je suis plutôt timide et réservé...c'est une chance d'être réservé parce que si on est timide, alors on a toutes les chances de voir les autres arriver pour se faire copain avec toi. Et puis aussi, on est plus invité aux anniversaires que les autres...Il y a aussi la place de théâtre réservée. »</i> »
	Mère d'élève, vétérinaire de métier « <i>Mon fils, c'est exactement ça, j'ai peur pour lui, qu'il ne soit jamais apprécié à sa juste valeur... »</i> »
Textes comme projets d'école	
	Un axe oralisant d'un projet d'école : Les Poètes de B « <i>Est-ce qu'on les fait tous passer pour déclamer un poème ou bien que ceux qu'on estime prêts ? »</i> »
Remarques en formation	
MP2B1 Promotion 2012-2013	Participation à un cours dit de démarche coopérative et observation de vidéos montrant groupes de travail, individu parlant peu, se contentant de prendre des notes qualifiée de « parasite ». Alors que formateur finit par révéler que dans la suite des événements, elle faisait partie de ceux permettant de faire avancer le plus les débats et réflexions (et donc décisions ?) Celle qui joue le rôle de secrétaire ne parle pas, ne dit rien, elle est comme un parasite par rapport au groupe de travail... Retour du formateur : <i>Attention aux extraits vidéos qui ne sont pas complets, dans la suite du film, on voit que c'est cette personne qui apportera les éléments de réponse qui feront avancer le groupe...</i>
MEEF 2 Promotion 2016-2017	Il veut forcer l'élève à chanter alors qu'il n'a pas envie, c'est trop violent...pas/peu professionnel... Retour du formateur : <i>Est-ce que le laisser ne rien faire, ne même pas faire semblant pour que vrai effet chorale, ce ne serait pas ça qui n'irait pas ?...</i>
Avis de chercheurs	
	Lié au comment s'affranchir de la conformité ? Comme à travers l'outil informatique ??
	Père de famille et chercheur « <i>Lorsque mon petit dernier allait passer au CP, sa Maîtresse ne convoque et me signale qu'elle a beaucoup de difficulté à voir et savoir si mon petit était prêt pour le CP et l'étape de l'apprentissage de la lecture. Après avoir parlé avec lui et lui faisant comprendre qu'il fallait qu'il montre ce qu'il</i>

	<i>savait faire sinon peut-être un doute sur le passage, quinze jours après la Maîtresse me dit que c'est bon, elle avait vu et qu'il était bien prêt, qu'il savait bien lire... »</i>
	Faculté SHS, Site de Lambesc « <i>De ce que je comprends, être réservé peut être vu comme une stratégie... »</i>
	ESPE d'Aix-en-Provence « <i>Le théâtre, c'est l'outil le plus efficace pour faire parler, s'exprimer... »</i>
	Formateur et Chercheur « <i>Au bout d'un moment, je me suis dit qu'il fallait se mettre un coup de pied au derrière... »</i>
Avis d'entrepreneurs	
Stage auprès du service pédagogique d'un centre de formation réputé dans le domaine de l'industrie	On étudie ce questionnaire depuis un moment, il semblerait que quand ils viennent à nous et que nous les envoyons en entreprise, il leur manque encore quelque chose... Peut-être une année de cours supplémentaire ? On ne sait pas si cela relève de la maturité, de l'expérience...

## ANNEXE D2.3 Extrait de mon carnet de route, partie suivi de projet

### L'exemple de l'axe du projet d'école « Les Poètes de B »

#### Exemple de dispute professionnelle constructive :

Le cas des poètes de B.

Ressenti de l'expérience, Edition n°1 de l'événement (2016/2017). Edition n°2 de l'événement (2017/2018).

#### - Suivi de dispositif relevant d'un projet d'école :

« Les Poètes de B », axe oralisant d'un projet d'école : ce dispositif propose aux élèves pendant une semaine de présenter leurs travaux effectués sur le thème de la poésie et le monde/la poésie dans le monde/la poésie sur le monde. Chaque classe et chaque cycle choisit sa trame et la forme à donner aux travaux et la dernière semaine avant les vacances d'avril, sont envoyés des représentants, « émissaires » pour déclamer des extraits choisis, sont affichés ou exposés des travaux ou productions plastiques et/ou visuelles, résultats ou produits finaux de séquence entière d'activités d'exploration, d'appropriation, de création et d'interprétation... Mais comment les enseignants mettent-ils en œuvre cet axe de leur projet d'école ? Entre libertés des classes et cohérence des croisements de travaux, comment les enseignants vont-ils optimiser les travaux collectifs en même temps que les compétences et talents/appréhensions de chacun ? Après la définition d'un fil directeur, premier point important de débat, de discussion, celui du choix des élèves à envoyer dans les autres classes : certains d'affirmer qu'il faut prendre « les meilleurs à l'oral », d'autres à contredire en affirmant qu'il faut profiter de l'occasion pour « booster » tout le monde... un dessin, un mot, une phrase, un titre si pas de titre, un autre titre pour en remplacer un autre, des idées essentielles d'un texte... L'accompagnement des référents demandent conditions de mise en œuvre et critères de réussite ou d'évaluation. Les enseignants se mettent d'accord sur une grille d'évaluation en interne de la classe et selon une dimension à la fois formative et formatrice pour rendre les prestations les plus réussies possibles. Bons ? Pas bons ? Timides ? Non timides ? Les booster un peu ? Ou sur la base du volontariat ?

Calendrier : Le lundi matin, les CP et les CM2 vont visiter les autres classes. Le mardi matin, c'est au tour des CE1-CE2 puis des CE2-CM1, le mercredi matin, les CE1, le jeudi matin, les CM1 et les CE2, enfin le vendredi matin, les CP et les CM2...

Et quelle modalité pour recevoir ces représentants qui viendront présenter /verbaliser/exprimer les résultats de leurs travaux ? L'équipe est unanime sur l'aspect « jury » ou « jugement sommatif » à éviter pour s'affranchir du regard de l'autre tout en produisant le meilleur de soi-même pour se faire entendre, comprendre voire donner envie de découvrir les œuvres sélectionnées et défendues. Fin mars, l'équipe d'enseignants sont, de façon relative, d'accord sur le fait que tous les élèves doivent « passer » dans les classes et oraliser... Soit environ neuf groupes constitués par classe et à envoyer dans les autres classes. Des supports construits et utilisés seront affichés, exposés dans une partie de la cour, aux grillages et aux arbres pour permettre une consultation libre de tous. Après avoir écouté, ils iront peut-être lire pour redécouvrir...

CM2	Effort oral/prise de parole d'élève	Retours d'expérience Jeunes Poètes 2017
-----	-------------------------------------	---

K	PP	J'ai bien aimé cette expérience car les élèves étaient contents même si une maîtresse a trouvé des petits défauts. J'ai bien aimé nos visiteurs qui faisaient vivre leur poésie, c'est-à-dire faire des signes avec leurs mains, leurs pieds...
C	PP	Très bien passé, j'avais un peu le stress et on a oublié de se présenter.
L	PP	"C'était magnifique" ont dit les enseignants...
F	PP	La maîtresse nous a demandé de faire une deuxième fois. Je pense que c'était bien. De nos visiteurs, il y avait des poésies qui étaient très dures mais ils ont réussi à nous les faire vivre, bravo!
T	PP	J'ai adoré aller réciter devant les classes car je n'ai pas hésité sur un mot. Nos groupes ont bien marché. Je connaissais par cœur mes deux poésies.
M	PP	Je suis passé et c'était très bien... il y avait des enfants et ils faisaient un peu de bruit et c'était très stressant parce qu'en plus il y avait des adultes et quand on a commencé à réciter, je me suis mieux senti parce qu'en plus, j'en connaissais beaucoup d'enfants et ça m'a plus soulagé et aussi parce qu'on s'entraidait, quand on oubliait, on récitait dans l'oreille de l'autre et ça, j'ai beaucoup apprécié.
A	PP	Pour Ulysse, j'étais avec S et K mais ils ne voulaient pas faire la troisième strophe; heureusement S a été gentille, elle a bien voulu faire la troisième mais en fait, moi je le savais très bien et je ne le savais pas. Du coup, j'ai aidé S quand elle butait sur un mot.
M	PP	Plutôt bien passé car les maîtresses ont plutôt été contentes de la classe mais ont dit quelques remarques négatives et non positives car on ne s'est pas tous présenté.
F	P/MP	J'ai récité les deux dernières strophes. Pour la dernière, j'ai dû recommencer.

Tableau n°14 : Tableau de recueil des ressentis d'expérience selon la classification des profils « Petits Parleurs (PP)/Moyens Parleurs (MP)/Grands Parleurs (GP)<sup>66</sup>.

L'apport principal semblant apparaître est celui de l'intérêt de rechercher aussi les raisons de parler à donner à l'élève s'il ne les trouve pas de lui-même. Il faudrait éviter ainsi de ne chercher que les freins mais bien les facilitateurs et la mise en sens de toute démarche sélectionnée ou outil privilégié. Un retour sur production, sur performance parfois rude : certains « n'auraient pas du passer » ? Et les professionnels d'ajuster action en proposant de repasser... Cette année, lors de l'entretien n°5, l'enseignant donne des nouvelles sur le dispositif et affirme que l'équipe a dépassé ce cap de doute. L'unanimité a été obtenue pour une participation de tous les élèves. Prise de risque assurée par des moyens facilitateurs de performance : poésies au choix avec différents niveaux de difficulté et possibilité de réciter à plusieurs.

Observations et échanges lors de TD délocalisés : des écoles REP+ à Marseille montrent des équipes soudées et très dynamiques. Des écoles d'application, Décloisonnements, Long terme. Des traces de l'activité<sup>67</sup> comme autant

<sup>66</sup> Rappel référence Florin, A. Repris car encore très utilisé dans les discours.

d'anecdotes liées à la réserve de l'apprenant et aux conditions du passage à l'action. Vers une confirmation de logique et de pistes d'analyse. La dimension épistémologique est envisagée.

**- Suivi de dispositif relevant d'un projet d'école :**

« Les Poètes de B », axe oralisant d'un projet d'école : ce dispositif propose aux élèves pendant une semaine de présenter leurs travaux effectués sur le thème de la poésie et le monde/la poésie dans le monde/la poésie sur le monde. Chaque classe et chaque cycle choisit sa trame et la forme à donner aux travaux et la dernière semaine avant les vacances d'avril, sont envoyés des représentants, « émissaires » pour déclamer des extraits choisis, sont affichés ou exposés des travaux ou productions plastiques et/ou visuelles, résultats ou produits finaux de séquence entière d'activités d'exploration, d'appropriation, de création et d'interprétation... Mais comment les enseignants mettent-ils en œuvre cet axe de leur projet d'école ? Entre libertés des classes et cohérence des croisements de travaux, comment les enseignants vont-ils optimiser les travaux collectifs en même temps que les compétences et talents/appréhensions de chacun ? Après la définition d'un fil directeur, P

premier point important de débat, de discussion, celui du choix des élèves à envoyer dans les autres classes : certains d'affirmer qu'il faut prendre « les meilleurs à l'oral », d'autres à contredire en affirmant qu'il faut profiter de l'occasion pour « booster » tout le monde... un dessin, un mot, une phrase, un titre si pas de titre, un autre titre pour en remplacer un autre, des idées essentielles d'un texte... L'accompagnement des référents demandent conditions de mise en œuvre et critères de réussite ou d'évaluation. Les enseignants se mettent d'accord sur une grille d'évaluation en interne de la classe et selon une dimension à la fois formative et formatrice pour rendre les prestations les plus réussies possibles. Bons ? Pas bons ? Timides ? Non timides ? Les booster un peu ? Ou sur la base du volontariat ?

Calendrier : Le lundi matin, les CP et les CM2 vont visiter les autres classes. Le mardi matin, c'est au tour des CE1-CE2 puis des CE2-CM1, le mercredi matin, les CE1, le jeudi matin, les CM1 et les CE2, enfin le vendredi matin, les CP et les CM2...

Et quelle modalité pour recevoir ces représentants qui viendront présenter /verbaliser/exprimer les résultats de leurs travaux ? L'équipe est unanime sur l'aspect « jury » ou « jugement sommatif » à éviter pour s'affranchir du regard de l'autre tout en produisant le meilleur de soi-même pour se faire entendre, comprendre voire donner envie de découvrir les œuvres sélectionnées et défendues. Fin mars, l'équipe d'enseignants sont, de façon relative, d'accord sur le fait que tous les élèves doivent « passer » dans les classes et oraliser... Soit environ neuf groupes constitués par classe et à envoyer dans les autres classes. Des supports construits et utilisés seront affichés, exposés dans une partie de la cour, aux grillages et aux arbres pour permettre une consultation libre de tous. Après avoir écouté, ils iront peut-être lire pour redécouvrir...

CM2	Effort oral/prise de parole d'élève	Retours d'expérience Jeunes Poètes 2017
K	PP	J'ai bien aimé cette expérience car les élèves étaient contents même si une maîtresse a trouvé des petits défauts. J'ai bien aimé nos visiteurs qui faisaient vivre leur poésie, c'est-à-dire faire des signes avec leurs mains, leurs pieds...
C	PP	Très bien passé, j'avais un peu le stress et on a oublié de se présenter.
L	PP	"C'était magnifique" ont dit les enseignants...

<sup>67</sup> Guigue, M. (2012). *L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces*. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle (Vol. 45), p. 59-76.

F	PP	La maîtresse nous a demandé de faire une deuxième fois. Je pense que c'était bien. De nos visiteurs, il y avait des poésies qui étaient très dures mais ils ont réussi à nous les faire vivre, bravo!
T	PP	J'ai adoré aller réciter devant les classes car je n'ai pas hésité sur un mot. Nos groupes ont bien marché. Je connaissais par cœur mes deux poésies.
M	PP	Je suis passé et c'était très bien... il y avait des enfants et ils faisaient un peu de bruit et c'était très stressant parce qu'en plus il y avait des adultes et quand on a commencé à réciter, je me suis mieux senti parce qu'en plus, j'en connaissais beaucoup d'enfants et ça m'a plus soulagé et aussi parce qu'on s'entraidait, quand on oubliait, on récitait dans l'oreille de l'autre et ça, j'ai beaucoup apprécié.
A	PP	Pour Ulysse, j'étais avec S et K mais ils ne voulaient pas faire la troisième strophe; heureusement S a été gentille, elle a bien voulu faire la troisième mais en fait, moi je le savais très bien et je ne le savais pas. Du coup, j'ai aidé S quand elle butait sur un mot.
M	PP	Plutôt bien passé car les maîtresses ont plutôt été contentes de la classe mais ont dit quelques remarques négatives et non positives car on ne s'est pas tous présenté.
F	P/MP	J'ai récité les deux dernières strophes. Pour la dernière, j'ai dû recommencer.

Tableau de recueil des ressentis d'expérience selon la classification des profils « Petits Parleurs (PP)/Moyens Parleurs (MP)/Grands Parleurs (GP)<sup>68</sup>.

L'apport principal semblant apparaître est celui de l'intérêt de rechercher aussi les raisons de parler à donner à l'élève s'il ne les trouve pas de lui-même. Il faudrait éviter ainsi de ne chercher que les freins mais bien les facilitateurs et la mise en sens de toute démarche sélectionnée ou outil privilégié. Un retour sur production, sur performance parfois rude : certains « n'auraient pas du passer » ? Et les professionnels d'ajuster action en proposant de repasser... Cette année, lors de l'entretien n°5, l'enseignant donne des nouvelles sur le dispositif et affirme que l'équipe a dépassé ce cap de doute. L'unanimité a été obtenue pour une participation de tous les élèves. Prise de risque assurée par des moyens facilitateurs de performance : poésies au choix avec différents niveaux de difficulté et possibilité de réciter à plusieurs.

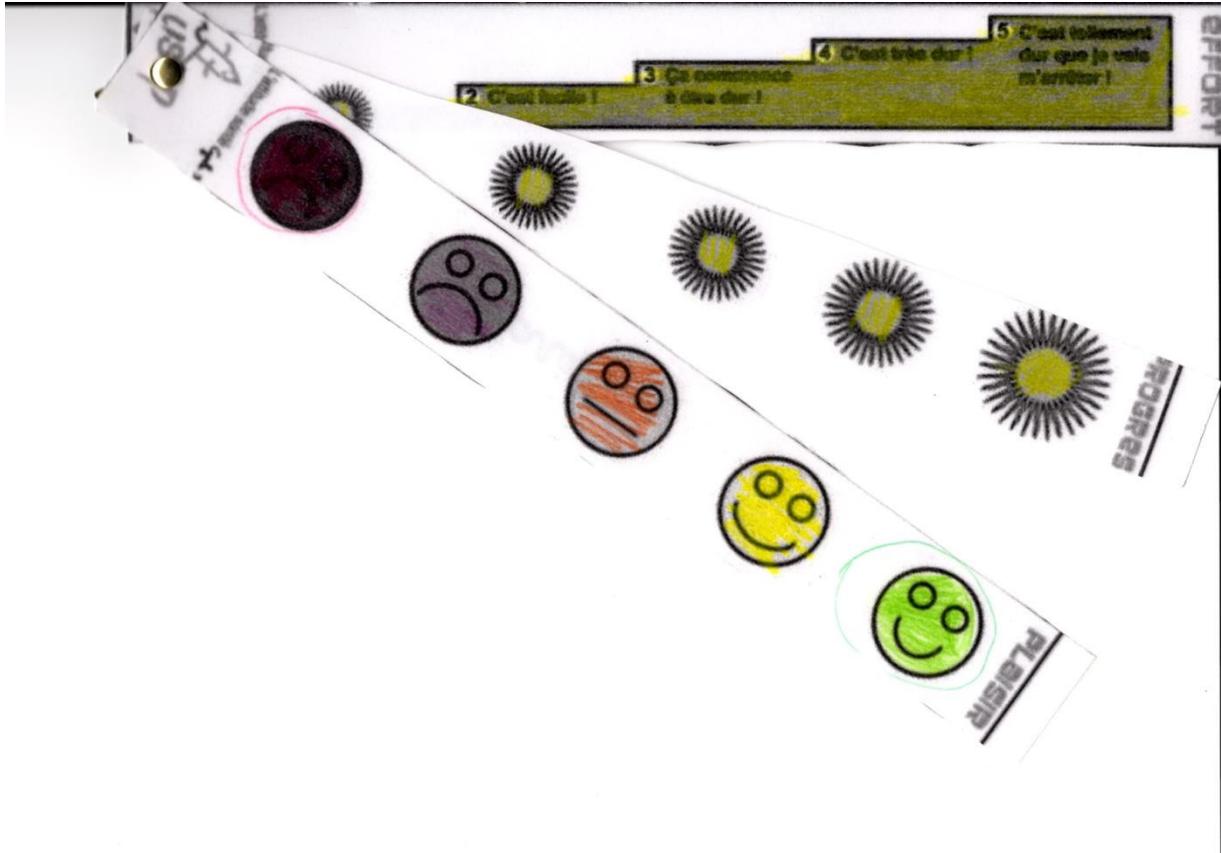
Observations et échanges lors de TD délocalisés : des écoles REP+ à Marseille montrent des équipes soudées et très dynamiques. Des écoles d'application, Décloisonnements, Long terme. Des traces de l'activité<sup>69</sup> comme autant d'anecdotes liées à la réserve de l'apprenant et aux conditions du passage à l'action. Vers une confirmation de logique et de pistes d'analyse. La dimension épistémologique est envisagée.

<sup>68</sup> Rappel référence Florin, A. Repris car encore très utilisé dans les discours.

<sup>69</sup>Guigüe, M. (2012). *L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces*. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle (Vol. 45), p. 59-76.

## D2.4 Exemple d'outil de terrain lié à la mesure de l'effort

Les Smileys effort/progrès/plaisir (trouvés dans certains tiroirs de bureaux d'enseignants en élémentaire).



## D2.5 Expérience de rencontre d'élèves dits réservés dans ma classe

Organisation d'une intervention dans ma classe de CE2 de deux élèves de CM1 « dits réservés » par leur professeur

(Ecole Elémentaire d'une circonscription du sud de la France, REP+)  
Extrait des échanges lors du thème abordé « élève réservé » en collectif  
(préparation aux entretiens individuels ultérieurs)

E/CH- Qu'est-ce que c'est pour vous un « élève réservé » ?
Elève classe CE2 n°1- Ah ! Qui, qui parle pas !
E/CH- Chut...
Elève classe CM1 n°2 (ACTARUS)- Ah alors un élève réservé pour nous c'est...c'est un élève, euh...
Elève classe CM1 n°1 (ALBATOR)- Un élève qui est bien, qui travaille bien, qui est sage...
E/CH- Donc c'est c'est bien en classe d'être un élève réservé... ?
Elève classe CE2 n°1- Non, c'est pas bien !
Autre élève de CE2- Faut parler un peu...
Autre élève de CE2- Faut rigoler...
Elève classe CE2 n°1- Faut s'exprimer...
Elève classe CM1 n°2- (ACTARUS) Non moi je dis pas bien parce qu'un élève réservé il est bloqué dans...sur son bureau...
Elève classe CE2 n°1- Toi t'es réservé hein !
E/CH - Et toi tu dis quoi ALBATOR ?
Elève classe CM1 n°1-(ALBATOR) Ben je dis à peu près la même chose un élève réservé, c'est quelqu'un qui est réservé dans tout...rien que pour lui...juste pour lui...
E/CH - Ah oui d'accord... Je vous dis ça parce que moi j'en ai un peu dans ma classe et je sais pas si vous en avez-vous, vous pensez que vous en avez-vous dans votre classe ?
Elève classe CM1 n°1- (ALBATOR) Oui K... (il est dans sa bulle...)
Elève classe CM1 n°2-(ACTARUS) K, lui il fait rien, lui, il travaille jamais...
E/CH - Du coup réservé ça voudrait dire il travaille pas ? Ou dans sa bulle ?
Elève classe CM1 n°1 (ALBATOR) - K lui...
Elève classe CM1 n°2- (ACTARUS) En expression écrite, on fait des exposés mais des exposés... Moi j'en ai fait un sur le harcèlement et D sur les transports en commun et internet...
Elève classe CM1 n°1- (ALBATOR) Non moi j'ai fait sur Internet...



## **E. Outils d'analyse et d'interprétation des résultats**



**E1 : Plan complet d'analyse :  
de la définition aux figures**



## ANNEXE E1.1 Plan général de sélection des extraits

Plusieurs niveaux de sélections d'extraits se succèdent pour faire émerger les grands thèmes de montée en généralisation :



Niveaux d'analyse	Critères de sélection d'extraits	Intitulés
N1	<p><b>Bleu</b> : Sur élève réservé, état et action de l'apprenant (R OBJET)</p> <p><b>Vert</b> : Sur gestes professionnels, état et action de l'Enseignant (R SUJET)</p>	Extraits tirés des 11 transcriptions Transcriptions n°1 à 11 (Annexes pp. 87-155 à pp. 165-199)
N2	<b>Définition : Volonté/Retenue/Groupe</b>	Extraits tirés des extraits N1, partie R OBJET (E)
N3	<b>Quoi/Quand/Comment</b> <b>Comment/Quand/Quoi</b>	Extraits tirés des extraits N1, partie R OBJET/SUJET (E/é)
N4	Thèmes : <b>Energie/Positionnement/Affect/Intellect</b>	Emergent des tableaux précédents N3/Regroupement et confrontation E/é/+/-/CA (caractères)/CO (comportements)
N5	Système Réurrences/Divergences	R/D entre Enseignants R/D entre élèves R/D entre Enseignants/élèves Extraits tirés des tableaux N4

## **ANNEXE E1.2 : Plans d'analyse pour les deux parties de raisonnement (définition/figures)**

### Etapas d'analyse :

1 : Sélection d'extraits, partie 1 :

Tout ce qu'ils disent sur la /les réserve(s) de l'élève en tant qu'**objet** (Ce que c'est...)

2 : Reprise des différents aspects de la définition :

-Aspect Volontaire/involontaire/

-Aspect retenue/non-retendue/

-Aspect situation de groupe classe/hors classe

3 : Vers des vérifications avec le tableau QUOI (UTILISATION DE LA PARTIE SUJET SEULEMENT)/QUAND/COMMENT (retour au QUOI)

Essai de conclusion et perspectives de définition de la réservation stabilisée.

### Etapas d'analyse servant la construction de figure(s)

1 : Tout ce qu'ils disent sur la /les réserve(s) de l'élève sur ce fait avec réserve(s) par les **sujets** (Ce qui est fait et non fait)

(N1 tableau précédent, deuxième partie est ajoutée)

2 : Reprise des éléments de définition par le tableau complet : QUOI (UTILISATION DE LA PARTIE SUJET SEULEMENT)/QUAND/COMMENT (retour au QUOI)

3 : Vers l'émergence de nouveaux thèmes permettant de croiser les pôles +/- et CA/CO: **Energie/Positionnement/Affect/Intellect**

Essai de conclusion et perspectives d'appropriation métier par des figures de réservation esquissées.

**E2 : Analyse**  
**selon l'évolution de la définition hypothétique**



## **ANNEXE E2.1 Plan d'analyse servant la définition de la réservation**

Étapes d'analyse :

1 : Sélection d'extraits, partie 1 :

Tout ce qu'ils disent sur la /les réserve(s) de l'élève en tant qu'objet (Ce que c'est...)

2 : Reprise des différents aspects de la définition :

-Aspect Volontaire/involontaire/

-Aspect retenue/non-retendue/

-Aspect situation de groupe classe/hors classe

3 : Vers des vérifications avec le tableau QUOI (UTILISATION DE LA PARTIE SUJET SEULEMENT)/QUAND/COMMENT (retour au QUOI)

Essai de conclusion et perspectives de définition de la réservation stabilisée.

## ANNEXE E2.2 Première sélection d'extraits d'entretiens avec Enseignants

### Essai d'exploitation par tâtonnements

Une première sélection d'extraits est opérée ci-dessous, à partir des transcriptions (verbatim d'entretiens de la page 87 à 155 pour les discours Enseignants et de la page 165 à 199 pour les discours des élèves).

### Selon les dires des Enseignants (ILS)

#### TOUT CE QU'ILS DISENT SUR L'ELEVE RESERVE, ETAT/ACTION DE L'APPRENANT

<p><b>E0</b>  (Melle B)</p>	<p>T'as, selon l'éducation, à trois ans, ben t'en as qui vont beaucoup plus parler parce que dans leur famille ils les ont beaucoup sollicités pour déclencher ce truc de la parole, et t'en as d'autres au contraire, on les a préservés et tout et eux, ils disent rien. Mais déjà, on peut voir quand même...tu remarques que sans même...les gens qui n'arrivent pas à parler, ceux qui sont sur la réserve, qui ont une certaine...là j'emploierais plus timidité tu vois...</p> <p>J'en ai une, on a l'impression qu'elle ne comprend pas les mots. Mais je pense que c'est un problème d'élocution. Elle n'arrive pas à les transcrire, à bien parler. Je pense qu'elle est un peu... sa mère est un petit peu...perchée, après y'a l'éducation, mine de rien. A côté de ça j'ai, je dirais deux, trois élèves qui sont très intelligents, ça se voit, quand ils font les activités ils les font super bien, mais c'est de la timidité. Je suis sûre qu'ils parlent parce que vu comme ils font les activités... Ils sont timides. Ils arrivent pas à s'exprimer devant le groupe classe. C'est des petits parleurs pour moi. Mais j'en ai quelques uns comme ça.</p> <p>Je pense que ça a un rapport. Là je le vois, ces petits ils sont...c'est dans les meilleurs élèves. Je le vois, tu leur donnes n'importe quelle activité ils te font ça en deux deux, il n'y a aucun problème. Mais dès que je leur demande « tu vas chanter la comptine devant la classe » et le pire, c'est que, alors qu'ils se portent volontaires, donc ils lèvent la main, puis ils arrivent... et ils sont tétanisés...ils me regardent, genre timide « ah mais je peux pas le faire en fait, c'est trop intimidant », c'est ce que ça veut dire dans leurs yeux.</p> <p>Et ça je pense que c'est en maternelle, au fur et à mesure tu le sais, tu participes plus, tu lèves même plus la main... En maternelle, t'as envie de.. ;t'as toujours l'élan de vouloir faire les choses, et puis finalement tu te rends compte un peu trop tard que y'a trop de réserve.</p> <p>Le mieux c'est sûr que ça serait qu'ils soient complètement débridés et qu'après ils arrivent à...mais prématuré avec petites sections...</p>
<p><b>E1</b>  (Mme C)</p>	<p>En général dans une classe, il y en a quatre ou cinq qui sont très timides, qui ont beaucoup de mal à parler. J'exclus de ça ceux qui sont dans le refus. Se remettent un petit peu en retrait sur ce qu'ils ne connaissent pas mais...</p> <p>Il y a des élèves qui sont en difficulté en quatrième et qui le sont depuis le CP, qui assimilent l'école à l'échec. Attendent que ça passe. Absentéistes (EPS comme premiers cours qui sautent). Moyennes catastrophiques. Décrochage inscrit, devenu mode de fonctionnement, totale perte, refus de l'école synonyme de souffrance. Mais il ya toujours des moments où on s'aperçoit que ce sont des élèves qui sont capables.</p>

<p><b>E2</b></p> <p>(Mme D)</p>	<p>Les timides. Il y en a pleins qui ont un petit peu peur de participer par rapport aux moqueries des autres, ça c'est un phénomène très répandu, ils ont peur du jugement, de mal prononcer, de mal faire, de faire la faute, du jugement du professeur.</p> <p>En général la plupart des élèves jouent le jeu, ils le font. Après ce qui peut les freiner, c'est leur niveau parce que certains qui manquent de confiance en eux-mêmes et qui s'estiment faibles et nuls entre guillemets du coup ils veulent pas le faire. C'est pas par manque de volonté, c'est plutôt par manque de confiance en eux et donc ils abandonnent. Mais en général vu qu'il y a une pression par rapport à la note ils jouent le jeu, voilà.</p> <p>Pour les plus faibles ou réservés, timides, fragiles. Les plus fragiles, les plus faibles, ceux qui osent jamais parler.</p> <p>S'ils (les faibles, les timides, les réservés) ont été en retrait pendant le reste du cours, ils auront écouté, observé...capables alors de restituer à la fin du cours...</p> <p>C'est un cas que j'ai énormément, élèves excellents à l'écrit qui ne parlent quasiment jamais à l'oral.</p> <p>Mis en situation concrète ben ils y arrivent, il n'y a plus de réflexion...</p>
<p><b>E3</b></p> <p>(Mme E)</p>	<p>En maternelle, même s'il y a des enfants qui parfois ne peuvent pas être justement agités, ou qui prennent facilement la parole, on s'aperçoit que dans certains domaines, ils vont être donc justement en position de retrait et hésitants et en manque de confiance en eux. Ces enfants là qui à certains moments manquent de confiance en eux et restent observateurs... Dans le faire, c'est quand même plus facile en maternelle que le dire avec accent sur le langage, enfants qui sont réservés dans la parole c'est quelque chose qui est très difficile en fait. Ce déblocage là est beaucoup plus...D'ailleurs il y a des enfants, on sent qu'ils emmagasinent ceci dit, mais qui parlent peu et en groupe classe pas du tout.</p> <p>C'est facile hein, c'est facile quand même de rester en retrait et ça demande un effort, ça demande du courage parfois, mais on en est tous là je crois. Donc c'est un apprentissage aussi. Faire, c'est indispensable. Et même quand on croit échouer ben on refait et la fois d'après on réussit, donc il faut faire.</p> <p>Grandes sections quand même, donc ils sont déjà un peu formatés en élève quoi on va dire.</p> <p>Quand c'est en début d'année c'est un peu plus difficile mais bon là en cours d'année la confiance est établie quand même avec les enfants donc...euh ils y vont plus volontiers. Et puis ils apprécient quand même souvent ce moment privilégié aussi. Ils aiment ça quoi.</p> <p>Bon il y a des enfants où les progrès vont être minimes malheureusement, mais globalement on voit...Oui parce que quelques fois ils pensent avoir des faiblesses qu'ils n'ont pas en fait. Moi je pense que...en fait le danger c'est que les élèves discrets, comme les élèves moyens, sont ceux à côté de qui on peut passer en fait. Parce que ceux trop agités ils nous fatiguent donc on les repère vite, ils canalisent l'attention. Ceux qui au contraire sont trop inhibés, on va être très attentifs aussi parce qu'on a peur qu'il y ait un problème derrière. Et alors ceux du milieu, il faut être particulièrement vigilants. Les élèves discrets c'est ceux sur qui je crois souvent il faut porter notre attention qui peut-être a priori serait pas à porter en fait. (...) Enfin après il y a des élèves discrets qui réussissent et des élèves discrets qui réussissent pas, sur le plan purement scolaire je veux dire. Mais l'élève discret c'est presque l'élève rêvé pour l'enseignant parce que c'est celui qui va... On imagine que c'est celui qui va emmagasiner mais qui va juste intervenir bien après avoir levé le doigt ou si on l'interroge uniquement, donc pour une classe à trente c'est royal quoi. Parce que celui qui parle sans arrêt et sans demander la parole c'est fatiguant. Et l'élève discret, c'est pas timide quoi. Il a compris les codes, les règles, donc là je dois me taire parce que c'est l'enseignante qui parle ou le copain qui parle, j'ai quelque chose à dire je vais demander la parole. Voilà c'est ça discret, moi c'est un peu ce que je vois quoi.</p>

(M. F)	<p>S'ils arrivent au collège avec des lacunes comme ça c'est quand même qu'il y a eu des faiblesses avant.</p> <p>Un soleil oui. Discrète oui parce qu'elle est arrivée en cours d'année, une situation avec les parents qui se séparaient donc pas facile. Donc elle était discrète mais bon il y avait du potentiel, on sentait que ça n'attendait que d'éclorre quoi. Et ça s'est vérifié.</p> <p>Après en maternelle c'est quand même plus facile à désamorcer, ceci dit il y a quand même des personnalités qui ne s'entendent pas, ça arrive même petit, ça se voit quoi, c'est épidermique.</p> <p>Je pense que d'un prof à l'autre ça peut peut-être changer, certains élèves peuvent montrer un autre visage d'eux.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Alors l'élève discret, pourquoi est-ce qu'il est discret ? Il peut y avoir de la timidité naturelle, une gêne physique comme une grande taille et se met au fond de la classe alors qu'elle est excellente. Gênée par rapport à ses camarades. Il y avait dans la même classe, des élèves qui étaient « dys » et qui eux bien évidemment n'osaient pas prendre la parole, lire un texte (problème de déchiffrement), très gênés par rapport à ça.</p> <p>Il y a ça aussi, c'est l'image de lui qu'il renvoie.</p> <p>Et puis on le sent de suite un élève qui n'est pas bien ce jour-là, qui reste discret parce que...quand on est discret c'est aussi visible, c'est comme si on agitait un drapeau...Pour moi c'est aussi l'expression de la souffrance ou de mal-être.</p> <p>Donc du coup ils sont toujours en alerte parce qu'ils se disent, à un moment donné dans l'année...</p> <p>Dans la personnalité de l'élève. Tel que Mme vous l'avez décrite, l'élève, je retrouve l'enfant, on va dire l'enfant. Après, c'est vrai qu'au niveau du comportement en tant qu'élève, professionnel, je pense qu'il y a eu des distorsions, des transformations, qui sont dues ben au fait de l'éducation, reçue à l'extérieur de l'école, dans le milieu familial, dans le contexte social, là où il a grandi quoi. Et donc on retrouve...enfin je retrouve ces bases-là de l'enfant, et puis l'élève qui a complètement changé, très souvent.</p> <p>Alors une à canaliser et je crois qu'elle n'est toujours pas canalisée en quatrième, un qui était peut-être ce profil là, parce que mauvaise maîtrise de la langue, due au milieu familial et aux origines, mais par contre grande vivacité d'esprit, d'intelligence, et l'envie d'apprendre.</p> <p>Ouais j'ai retrouvé ça. Mais c'est vrai que bon, il y avait beaucoup de lacunes.</p> <p>Il y avait ça et puis au bout d'un moment ça s'avère sévère pour cet élève là, parce qu'on est dans un contexte de classe de sixième et ça va vite et il n'y a pas la présence continue de l'adulte. Donc c'est dommage parce qu'on sent ce côté qui était sympathique, où on était en empathie avec l'enfant et puis bon il y a cet élève là et au collège on a beaucoup moins de moyens pour s'occuper d'eux.</p> <p>Et puis après il y a une troisième qui reste un soleil. En début d'année elle était très discrète puis après elle s'est révélée. En fin d'année c'était le moteur de la classe.</p> <p>EXEMPLE DE CLASSE DE 4è CONFLICTUELLE S'il y en a un qui prenait la parole il se faisait tout de suite critiquer par un autre. Un noyau d'élèves qui se connaissaient depuis le CM1-CM2...étaient toujours dans l'excellence, ils réussissaient toujours, et lorsqu'on essayait de casser ce noyau, de le mettre avec les autres...ça ne marchait pas. Parce qu'ils disaient « tu vas me faire rater le travail ». Mais ça ça s'est désamorcé un jour de façon accidentelle...j'ai imposé les groupes pour un nouveau projet presse. Donc ça a fonctionné parce qu'il y avait ce rendu à la fin, il y avait ce projet qu'il fallait rendre.</p>
--------	--

	<p>Donc ça s'est passé. Mais en dehors de ça, je ne suis pas arrivé à éteindre le conflit...</p> <p>Donc là, l'élève qui est discret, pas discret, il est perdu...</p> <p>Et un élève qui était...qui avait des résultats brillants et dans toutes les matières on ne l'a pratiquement jamais entendu. Donc il y a toujours eu un rendu écrit excellent, lorsqu'il fallait passer à l'oral c'était excellent mais dans la classe il ne s'est jamais manifesté. Parce qu'il y avait cette situation de conflit à laquelle... c'est dur à vivre au quotidien (...) Après tout cet aspect là qui rejoint donc l'élève qui est en retrait et qui est discret, mais là qui subit quoi. Dans une autre classe peut-être que ça aurait été un élève qui aurait participé... donc c'est vrai que ça influe énormément, le groupe classe joue énormément.</p>
<p><b>E4</b></p> <p>(Mme G)</p> <p>Attenti on que prise de notes (fichier audio corrompu)</p>	<p>Les élèves ont un bloc pour écrire.</p> <p>Facilement avec ceux qui lèvent la main car en général c'est ceux qui sont sûrs d'eux...mais même ceux moins sûrs peuvent parfois vouloir lire...</p> <p>Par exemple K ou T qui manquent un peu de confiance.</p> <p>Quatre élèves avec des difficultés particulières (ceux qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice) avec B encore plus à part, avec une façon différente.</p>
<p><b>E5</b></p> <p>(Mme H)</p>	<p>Ils sont tous engagés dans le projet par contre c'est au niveau de la mémorisation qu'ils ne sont pas tous au même point. Donc ils veulent bien réciter mais là où ça pêche, c'est la mémorisation et l'apprentissage des poésies.</p> <p>C'est une fausse timidité, enfin c'est de la timidité...c'est pas parce qu'ils ne savent pas... C'est comme ça dans toutes les classes, on aime pas passer en premier, même si on sait. Même le jour même il y en avait un qui voulait se lancer. Parce qu'il y a des temps aussi d'apprentissage en classe, quand même de manière à ne pas faire tout à la maison. Non, il y a toujours des élèves volontaires. Et c'est pas toujours ceux qui récitent le mieux. Parce qu'il y a autre chose qui rentre en jeu, c'est se mettre en avant. Même si on ne connaît pas sa poésie, on aime bien se mettre en avant, il faut faire un peu attention à ça. Au caractère, il y a des caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant même s'ils n'ont pas tout en main.</p> <p>Non ils essaient, ils essaient encore (...) Non pas en se disant comme ça, soit j'essaie j'y arrive pas, parce que j'arrive pas à faire l'exercice, mais non, pas non parce que je suis pas bon. Des fois des exercices ils n'arrivent pas à les faire tant qu'ils ne franchissent pas le cap, ils bloquent, mais c'est pas parce que je suis pas bon.</p> <p>Tous les enfants, tous les élèves ne sont pas pareils, les savoirs peuvent être en différé. Au niveau des connaissances tout le monde n'a pas la même vitesse d'acquisition. Certains il leur faut un temps, un temps différé. Il va pas dire « je sais pas donc je vais reprendre », non, nous on reprend en classe, mais eux tous seuls, c'est un peu jeune je pense.</p> <p>PROJET VOILE</p> <p>Certains, pas de changement, pas d'autonomie, pas de...comment dire, ils ne s'engagent pas et ça ...après on ne peut pas faire grand-chose.</p> <p>Eux ils ne demandent qu'une chose c'est se lever, passer au tableau, montrer, expliquer, ils ne demandent que ça hein ! Bon c'est des CM2, ils sont assez...partants ! Voilà ils sont encore tout vivants, ils sont pas des troisièmes complètement amorphes. Il n'y en a plus un qui lève le doigt, plus un</p>

	<p>qui veut passer au tableau.</p> <p>C'est un état de fait, ils ne sont pas autonomes dans leur réflexion, autonomes pour chercher, certains attendent que ça arrive, ils ne vont pas chercher le document, certains sont attentistes. Ils attendent que tout arrive. J'oserais dire que c'est éducatif. Il ya des élèves où on a pas besoin de leur dire, ils sont débrouillards, ils vont au-delà de, et d'autres ben non ils attendent. Ils sont passifs parce que...ça va arriver. Le goût de l'effort, ça motive pas, il n'y a pas d'image mentale derrière, qu'est-ce que ça veut dire.</p> <p>Parce qu'ils ne vont pas au-delà d'un certain niveau. Dès qu'il y a quelque chose qui fera appel à un petit peu plus de réflexion, apprendre plusieurs informations, inférer sur une autre... Ils n'y arrivent pas parce qu'ils sont...ils ne cherchent pas, ils attendent tout de suite, l'aide, ils pensent que la réponse va arriver...après certains sont attentistes...ils n'ont pas l'habitude de « chercher » et d'autres ont peur de l'erreur. Pour eux normalement une réponse ça doit être tout de suite la bonne. C'est des anti chercheurs scientifiques. Ils le verbalisent pas, pour eux quelque part c'est, du moment qu'on leur demande quelque chose, automatiquement, il faut que ce soit juste du premier coup. Ils peuvent pas, ils comprennent pas qu'ils peuvent tâtonner... ils comprennent pas qu'on a le droit de tâtonner.</p>
<p><b>E6</b> (Mme I)</p>	<p>On a un public qui est quand même très spontané, très curieux, hormis quelques élèves qui sont timides... peut-être liés à des problèmes antérieurs mais globalement que ce soit en sixième ou en troisième, j'ai la chance d'avoir des élèves, des adolescents qui sont bouillonnants, qui sont curieux. Il n'y a aucune crainte, aucune appréhension, n'ont pas peur du regard des autres sauf toujours bien sûr deux ou trois élèves qui sont vraiment extrêmement timides. Certains élèves qui ont un tempérament moins expansif, moins spontané. Volonté de discrétion.</p> <p>Quand un élève me dit par exemple qu'il ne souhaite pas lire parce que bon, c'est un exercice qui lui fait peur. C'est vrai que quand il y a dès le départ, dès le début de l'année des élèves qui manifestement sont vraiment dans cette problématique de prise de parole à l'oral. Le cas cette année justement dans une classe de troisième, une troisième pro, donc une élève extrêmement timide et donc qui s'exprime à l'oral mais vraiment en murmurant, donc personne ne l'entend, même moi je n'arrive pas à l'entendre quand elle est à côté de moi.</p> <p>Il y a une masse d'élèves qui prend le dessus et c'est vrai qu'il y a des élèves qui ont une espèce de présence qui est un peu dominante parfois. Il y a une dynamique qui fait que quand on est par exemple en situation d'oralité, quand on est en situation d'échange, de discussion, c'est vrai que par moment c'est infernal parce qu'il y a un problème d'écoute, c'est-à-dire que dans la situation de communication, les adolescents occultent complètement la notion d'écoute.</p> <p>Un élève donc qui est réservé, il est réservé oui et non, mais il n'y a pas la crainte de prendre la parole quand il n'est pas en situation d'être observé, c'est-à-dire qu'il reste à sa place, il n'y a aucun souci, de temps en temps il lève le doigt. Donc en fait, c'est vraiment parce qu'il y avait cette appréhension étant donné qu'en plus c'est un élève qui est arrivé en cours d'année, n'a pas été bien accueilli au sein de la classe donc il y a ce souhait de rester, enfin de ne pas se mettre face au groupe classe. Cette peur du regard des autres.</p> <p>Après le problème c'est quand on propose des activités de groupe, parce qu'il ne faut pas perdre de vue qu'il y a des dissensions entre les élèves et posent problème dans la mesure où il y a certains élèves qui ne sont pas intégrés. Et là mon petit A je ne suis pas sûre...et chaque année on a ce cas de figure, l'année dernière je l'avais dans une classe de troisième, une fille se trouvait toujours isolée et qui pour le coup aussi avait cette espèce d'appréhension à prendre la parole au sein de la classe entière. Après en groupe c'est vrai que c'est un peu plus facile.</p> <p>C'est vrai qu'il y a beaucoup de précipitation chez certains élèves parce que, effectivement bah voilà. Moi j'ai des élèves qui aiment...l'école, donc c'est vrai que après on peut difficilement les freiner...</p>

	<p>Il y a des moments notamment chez les ados ou en troisième, il y a des mouvements d'humeur, une espèce de... il y a des cas de figure où certains élèves, parce qu'ils ont eu des petits soucis, des petites...Parfois certains viennent m'en parler en début d'heure et donc me demander de ne pas les interroger, solliciter, bon, je respecte.</p> <p>Mais bien sûr « je suis nul en orthographe », « j'ai toujours été mauvais en orthographe », « j'ai toujours eu zéro en dictée », « il n'y a pas de raison que ça change », « madame je suis nul en rédaction parce que je n'ai pas d'imagination »...</p> <p>Pas de souci dans les petites classes (sixièmes) car spontanéité, fraîcheur qui fait qu'ils sont dans la valorisation. Après même en troisième, je pense qu'il y a toujours des personnalités un peu charismatiques qui ont cette volonté d'être un peu sur le devant de la scène. Voilà, il y aura des volontaires et je pense que ça sera vraiment apprécié. A je pense qu'il accompagnera volontiers mais pas forcément être sur le devant de la scène. Il y a des risques c'est clair. La rédaction pure ça peut bloquer certains élèves.</p>
<p><b>E7</b> (M.J)</p>	<p>Les élèves ont toujours beaucoup de soucis par rapport à, je dirais, ce qu'on attend d'eux. Pour un certain nombre d'élèves, même les choses les plus simples, elles leur apparaissent comme dans un brouillard, mais un brouillard qui n'est pas forcément artistique. Ils ne savent pas très bien ce que l'on attend d'eux, où on veut les mener en quelque sorte, ça c'est général, beaucoup d'entre eux n'ont pas bien acquis dans ce genre de cas, et dans nos genres de classes (REP+) ce qu'on attend d'eux dans la posture d'élève. Malgré vécu de quatre années, ils ont besoin de répétition et de règles multiples. Avec un bon tiers d'élèves.</p> <p>Non moi je t'ai présenté les deux élèves réservés de la classe, ils sont plutôt, comment dire, en très très bonne réussite, et d'ailleurs cette notion de réserve c'est un peu difficile aussi à cibler à la fois d'un point de vue, comment dire, philosophique, qu'est-ce que la réserve, est-ce que c'est de la timidité, est-ce que c'est des gens qui ont conscience, comment dire, que la parole mérite réflexion ? Si j'analyse les deux présentés, effectivement ils sont réservés tous les deux mais je pense que pour eux, la parole est significative de quelque chose, le contraire d'une parole impulsive ou non-réfléchie, mûrement réfléchie. Eux à la limite ils n'auraient pas besoin des étapes de préparation parce que ce sont des élèves qui ont des savoirs et des savoir-faire. ALBATOR par exemple, quand il lève la main c'est toujours juste ce qu'il dit, et pertinent. Et c'est vraiment la réponse à la question posée. Il répondra bien malgré tout et je pense qu'à certains moments, c'est un élève qui a une rêverie, un monde intérieur, et qu'à certains moments, il doit s'échapper un petit peu de la classe. <b>Mais malgré tout si tu l'interroges même de manière impromptue, il saura répondre à ce que tu demandes<sup>70</sup></b>. De temps en temps il a un petit peu de retard pour l'écrit par exemple...mais bon c'est vraiment un détail par rapport à ses potentialités.</p> <p>Ben pareil, l'autre élève participe de manière active, beaucoup plus active que l'élève ALBATOR. C'est sa manière d'être. Il est beaucoup plus sociable, l'élève ACTARUS est un élève qui est beaucoup plus sociable que l'élève ALBATOR. L'élève ALBATOR est très souvent seul. Dans la cour par exemple où il vient me voir, il a toujours des choses à me raconter, jouer au frisbee, spontanément, il aimait bien le rapport à l'adulte, il joue très peu avec les autres élèves parce que, bon, il n'est pas très footballeur, football, jeux de ballons. Il peut rester un peu en retrait. Il se mettra pas en situation, comment dire, de position, il fera semblant d'être enrôlé en quelque sorte, il sera dans une équipe mais il aura un rôle relativement passif, il ne sera pas opposant mais il sera relativement passif, alors que ACTARUS lui, il va demander à être arbitre, il adore les arbitrages, quels qu'ils soient, même en classe...C'est rare qu'ils ne sachent pas. J'ai pas d'exemple en tête où ils sont en situation d'échec. Tous les deux sont vraiment à l'aise dans le travail. C'est pas forcément affaire de réponse à tout, il y a aussi un temps intérieur, il y a des élèves qui ont des temps intérieurs complètement différents.</p> <p>Et justement l'élève ACTARUS est un adepte de ces bonus, il adore ce genre de... c'est pas le seul mais</p>

<sup>70</sup> Mise en gras couleur rouge pour les points forts gestes/pensées professionnelles.

il est à la fois réservé et en avance sur ce temps médium et il est véritablement adepte de ces bonus. Je ne sais pas si quelqu'un de réservé c'est quelqu'un de timide. Je pense que c'est de l'expérience, bien qu'ils soient jeunes, la connaissance de l'autre, le rapport à soi, il y a beaucoup de choses. Le positionnement aussi, et puis la prise de parole, parce que la parole c'est le pouvoir(...) L'élève ALBATOR, c'est un élève qui n'est pas passionné comment dire, dans son désir d'imposer une vue quelconque à l'autre. Alors qu' ACTARUS lui se positionne davantage dans toutes les situations, dans l'évaluation avec les pairs. C'est quelqu'un de très sociable. Et quand on a un échange, sur quelque formule que ce soit, le fonctionnement de la société, il a toujours une position très sociale. A plusieurs reprises il m'a parlé de personnes âgées, et il faut dire qu'il est sensibilisé à la question (sa grand-mère dont il s'occupe)... Il prend beaucoup en compte les autres. Je l'ai rarement vu en conflit avec les autres élèves. Il est relativement neutre effectivement, il a cette capacité de s'extraire du passionnel... moi je ne l'ai jamais senti en tension. C'est un rôle qui lui semble assez naturel. Il a une très grande maturité l'élève ACTARUS, là, il a une très grande maturité. Il y a quand même des situations de conflit dans la classe mais pas par les deux et ALBATOR je ne l'ai jamais vu en situation de conflit avec d'autres élèves, jamais. ACTARUS est sûr de lui, ACTARUS donc le médiateur est sûr de lui, je n'ai pas senti de stress particulier. D lui, je l'ai ressenti, je l'ai ressenti se questionnant, c'est une évaluation, c'est pas une évaluation, ça avait de l'importance pour lui et donc ça devait générer un petit stress, une petite tension. Des progrès par rapport aux évaluations oui, mais par rapport à sa réserve et sa retenue je ne pense pas, non. C'est dans sa personnalité. Mais pour les expressions écrites je fais un lien là, ALBATOR est allé en vacances en S en février, il a fait une très belle expression écrite en rentrant qui était, je dirais assez intime, notamment sur ce qu'il a fait là-bas, sur ce qu'il a vécu là-bas. Mais il aime bien verbaliser parce qu'il est venu me voir à plusieurs reprises dans la cour, il aime bien avoir un échange. Chose amusante, il s'amuse à imaginer des villes et la vie dans les villes, donc il est architecte, il construit des immeubles de manière fictive et il m'a vendu un appartement ! Voilà il m'a dit qu'il me faisait un bon prix, ça vient de lui. Et quel que soit son environnement, je ne l'ai pas trouvé imperméable à son environnement, mais relativement imperméable à son environnement scolaire. A la maison je ne sais pas, c'est un enfant comme je te disais qui a un monde intérieur. Donc il a cette assurance là, il a un monde intérieur. Il n'a pas besoin de l'autre pour se dire, tiens ça c'est important. Il n'a pas besoin de l'autre pour se définir.

Il y a des enfants qui sont en permanence dans le regard d'autrui et qui en finisse par perdre l'assurance et qui ont en permanence ce besoin d'être assuré, réassuré, ré réassuré dans leur construction. J'ai eu un bon rapport avec lui, parce que bon tu es obligé d'avoir un bon rapport avec lui, c'est un élève tellement agréable. Donc jamais de situation de conflit...mais c'est un élève à qui j'ai relativement peu à apporter. Tout simplement parce qu'il a un projet, il a une vie intérieure, il sait ce qu'il veut. Non pas un rejet, c'est marrant qu'on soit toujours dans l'interprétation négative. Parce qu'autrui, la « société » n'est pas forcément bonne, on le voit aujourd'hui, sur les réseaux sociaux...moi j'ai relativement bien compris, je n'ai pas de portable, je ne regarde pas la télévision...C'est un élève que bon, ça s'est fait naturellement, j'ai respecté sa réserve et quand il a voulu venir vers moi, il est venu vers moi mais je n'ai jamais été inquiet par rapport aux apprentissages scolaires parce que bon je voyais que toutes les notions il les maîtrisait. Et sans moi il les aurait maîtrisées, tu vois.

L'autre aussi d'ailleurs. Justement cette notion de réserve aussi, ça montre des élèves qui peuvent se poser et ça, c'est important. Parce qu'aujourd'hui on a du mal à relâcher la pression, posez-vous, arrêtez de jouer avec votre matériel, sachez écouter deux trois minutes d'explications.

Socialement ils vont être « défavorisés » à moins de choisir des voies, des voies comment dire, un peu différentes, légèrement différentes.

Même en sport ALBATOR reste réservé. Parce que ça le branchait pas spécialement, je pense qu'il aurait été du genre à me dire, maître c'est complètement ridicule de courir après une balle. Il l'a peut-être fait mais à demi mots, uniquement pour assurer un minimum mais pour ne être un opposant de service quoi, sur la pointe des pieds. R est un médiateur, il adore l'arbitrage...il me réclamait le maillot

	<p>d'arbitre. Il aime le regard ou il aime être dans une position de regarder l'autre.</p> <p>Ces deux là, je les ai pas sentis en difficulté.</p> <p>Je dirais qu'ils sont relativement minoritaires quand même alors la question qu'on peut se poser c'est toujours lié à est-ce que c'est de la timidité, de l'inhibition, le regard qu'on peut avoir sur eux, cette attention à la « maltraitance », est-ce qu'ils sont réservés parce qu'ils ont peur en quelque sorte, d'affirmer leur existence, auquel cas il faut avoir un regard quand même particulièrement bienveillant et pointilleux sur eux quoi.</p> <p>R a les bonus pour lui alors que ALBATOR lui au niveau de l'écrit reste en retard mais bon aucune inquiétude, il peut le rattraper ce retard. (...) Et puis il a manifesté comment dire une nouvelle envie, par exemple on a travaillé la technique opératoire de la division, à un moment il était un petit peu en retard, ben il a relevé le challenge comme on dit, et puis deux semaines après, une semaine après, c'était réglé.</p>
<p><b>E8</b> (Mme K)</p>	<p>Après c'est des questions de sensibilité, c'est vrai que bon, il y a en a qui sont un peu plus durs à cuire que d'autres, qui sont...dès qu'ils rentrent en classe, on voit qu'ils ont laissé de côté, après il y en a d'autres qui...</p> <p>L, rêveuse, participation orale moins moins. Elle est très imaginative aussi, et puis elle a vraiment un problème de mémorisation de tout ce qui est code. Même les lettres de l'alphabet ça rentre pas, par contre elle a pleins de compétences de compréhension, de langage, même en phono elle est pas, elle a une oreille assez bien formée, repérage dans l'espace parfait... Bon je sais pas, on va faire des bilans, je sais pas. T'as beau lui dire, après c'est toi la date... C'est la seule qui bloque, c'est difficile...</p> <p>Il y en a qui font des solos parce qu'ils ont envie voilà. Et pour valoriser aussi, tu verras qu'il y a une élève qui est très très très difficile dans la classe, comme elle est toujours stigmatisée un peu, oui c'est tout le temps un peu son prénom qui revient, qui est exclue de la table de travail...du coup par exemple, dès qu'elle veut chanter je l'autorise, c'est l'occasion de la regarder sous un autre angle, qu'elle chante devant tout le monde, voilà, bon, en compensation. Elle est très visible et très négative.</p> <p>C'est vrai qu'un élève réservé va plus volontiers, L par exemple, elle va être dans ranger les chaises, des choses qui sont un peu en retrait, tandis qu'un élève un peu moins réservé ça va être sur effacer le tableau ou je ne sais pas trop quoi...</p> <p>« Je sais pas » oui, « j'ai pas envie » la première semaine mais pas plus que ça. Parce qu'ils sont plus dans l'idée de faire et de se tromper et après de rectifier, que de... Après c'est une lenteur à se mettre en activité, des choses comme ça.</p> <p>Après les phrases seront plus courtes mais...</p> <p>Après j'ai des élèves un peu moins expansifs que d'autres, pour qui...qui ne vont pas trop lever le doigt, tu vas voir A, bon il fallait aller la chercher mais dès que tu vas la chercher ou que tu lui donnes une mission...</p> <p>Ils sont très actifs quoi.</p> <p>Pour moi, il y a l'élève très réservé, ça va être un élève vraiment qui ne lève pas trop le doigt pour les prises de parole, qui attend vraiment que je l'interroge.</p> <p>J'interroge de toute façon tout le monde, mais c'est vrai qu'elle, c'est dans sa nature aussi, enfin ça va être difficile peut-être...</p> <p>C'est ça, elle a quand même le droit de ne pas être une grande bavarde.</p>

	<p>Dès lors que c'est une excellente élève.</p> <p>Bon à l'intérieur, elle est...</p> <p>Après c'est aussi une posture physique tu vois, elle est en surpoids, elle a, voilà il y a peut-être quelque chose comme ça que j'aimerais dynamiser, tu vois, c'est plus ça. Si elle était plus active, elle modifierait aussi un petit peu son ADN tu vois. Voilà ça serait bien, après je veux pas...</p> <p>Il faut laisser du temps. Mais de vraies réserves...non.</p>
--	---

**(TOUT CE QU'ILS DISENT SUR LES GESTES DES PROFESSIONNELS,  
ETAT/ACTION DU PROFESSEUR**

<p><b>E0</b></p> <p>(Melle B)</p>	<p>Partie de la différenciation pour moi.</p> <p>De temps en temps, je les sollicite donc je leur dis « viens avec moi, tu vas expliquer à la classe ». Après bon c'est peut-être pas bien ce que je fais parce que je pense que t'as différents profils de petits parleurs. Mais moi c'est ce que j'étais. Si je me mettais à parler avec l'enseignant tout seul, j'étais gênée mais je parlais. J'avais beaucoup moins de difficultés à parler. Alors que si tu me mettais devant le groupe classe, je ...</p> <p>Pouvoir aider les petits parleurs sans les frustrer, pouvoir les faire communiquer parce que le langage c'est super important... Qu'ils aient l'envie d'eux-mêmes de participer et non pas que ce soit de la participation parce que la maîtresse a dit « vous devez participer ».</p> <p>Essayer vraiment d'être une bonne prof quoi, de mettre en place les différenciations, que ce soit efficace, mais aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Pas que dans un sens. Le truc c'est de réussir à solliciter sans les brider quoi, sans que ce soit forcé. Pas une attaque, l'élève ne doit pas se sentir contraint, contraint de répondre ou des choses comme ça...</p>
<p><b>E1</b></p> <p>(Mme C)</p>	<p>Quand professeur face à la classe, travail en interaction: ne pas oublier les élèves qui participent beaucoup, les moteurs, veiller que chacun régulièrement ait la parole, si difficultés, pas à n'importe quel moment. Essayer de les regarder, les surveiller, et on voit dans leurs yeux de temps en temps qu'ils ont compris, ou qu'ils ont une réponse à apporter et à ce moment là effectivement, on peut aller les chercher, reformuler, les conforter dans le fait qu'ils savent quoi dire... Valoriser ce qu'ils disent, quoiqu'ils disent, chaque prise de parole, principe du « oui mais », essayer de corriger comme ça. Tout en n'oubliant pas, très régulièrement, d'interroger les élèves très moteurs, qui ont envie. Essayer d'intercaler, entre deux. Passer et valider certaines réponses pour permettre ensuite qu'ils s'investissent dans la correction. Non pas de les faire participer pour qu'ils ouvrent la bouche mais de les faire participer pour les mettre en confiance, quitte à fausser un petit peu en préparant leur future prise de parole, les aider à avancer, mettre en réussite.</p> <p>Quand travail en îlots : constituer des îlots hétérogènes avec l'élève moteur qui va pouvoir initier la discussion, lancer les débats ou désamorcer les problèmes, avec deux élèves moyens éventuellement et un élève plus en difficulté... Faut une relation entre le moteur et celui en difficulté comme tutorat. Là j'interviens beaucoup moins. Pas de correction directe.</p> <p>Surtout ne pas les brusquer, quelque soit l'activité, valoriser toute prise de parole spontanée, amener à ce qu'ils participent un peu plus.</p> <p>Pour ceux dans le refus, désintérêt, attente, à part être dans l'affectif, je ne vois pas, je n'ai pas trouvé de solution. Ne pas se formaliser. Reformuler. Ne veut pas dire qu'il faut tout accepter mais tolérance plus importante pour certains. Mais intransigeant sur la tenue et non-bavardages en classe. Faire prendre</p>

	<p>conscience entre moments de critique et moments de valorisation, trouver le juste milieu.</p> <p>EXPERIENCE PROJET CONTRE DECROCHAGE SCOLAIRE 4<sup>ème</sup></p> <p>Essayer de mobiliser autour d'un thème, faire appel à leurs connaissances. Adorables, volontaires dans le cadre du projet, montraient capacités, puis revenaient à leurs vieilles habitudes, leurs vieux démons dans les autres disciplines. Pour beaucoup d'eux, décrochage inscrit, devenu un mode de fonctionnement. Lutter contre ça comme Don Quichotte et Moulins à vent. On a fait quelque chose, à un moment, qui a cassé leur mode de fonctionnement, leur rapport à l'école. On trouve toujours quelque chose de positif (pas dans l'étude de la langue car trop de lacunes), selon leur vécu souvent différent, regard pertinent et intéressant.</p> <p>AVIS SUR EPI</p>
<p><b>E2</b> (Mme D)</p>	<p>Alors selon moi, déjà les timides, une technique qui serait pas mal ce serait de ne pas les oublier, ne pas les laisser au fond de la classe mais essayer de les faire répéter. Après aller les chercher en permanence, voilà, même s'ils ne sont pas volontaires, essayer de les forcer à parler, à prendre la parole. Pas tout de suite, il faut qu'ils soient à l'aise, donc en priorité faire parler les élèves moteurs, ceux qui sont volontaires, et puis après aller venir chercher les autres ou par interaction, certains élèves pourraient poser des questions aux élèves les plus faibles pour les forcer à répondre et voilà et du coup susciter une prise de parole de tous les élèves. Par la motivation, moi je mets en place une notation de la parole orale qui compte aussi dans la moyenne (...) mettre une petite pression en parlant de la note de participation orale qui compte...à toi de voir combien tu veux la faire, donc très important la pression, avec la note de participation orale qui compte en contrôle continu, donc c'est un moyen qui peut permettre aux élèves les plus faibles de participer obligatoirement.</p> <p>Alors moi je les encourage en leur disant qu'ils sont là pour se tromper, que se tromper c'est pas grave du tout, il vaut mieux se tromper maintenant, c'est l'endroit exprès la classe, plutôt qu'à l'évaluation, en contrôle, à l'écrit... J'insiste sur le fait que participer ça leur permet de progresser, améliorer leur apprentissage et donc en général je les prépare, je leur explique que participer maintenant c'est se préparer à la tâche finale qui sera très souvent orale en langues vivantes, donc il faut s'y préparer, et j'insiste auprès des élèves qu'en classe c'est déjà un entraînement donc la situation est très importante.</p> <p>Alors on peut adapter les exigences par exemple demander aux élèves les plus faibles ou réservés de... avoir des critères moins élevés comme le nombre de questions et réponses. Ou autre alternative que passer devant la classe (comme vidéo). Ce qui leur permet de jouer discrètement et voilà de dépasser leur timidité. Pendant phase d'anticipation, je veux que tous les élèves au maximum participent. Moi l'objectif que j'ai à chaque heure c'est qu'un maximum d'élèves ait parlé et pas toujours les mêmes. Donc je fais circuler la parole au maximum et le but, c'est pas que les meilleurs (...) c'est d'aller chercher les plus fragiles, les plus faibles, ceux qui osent jamais parler. Comme objectif à chaque cours d'avoir au moins parler une fois.</p> <p>On peut aussi mettre en place des travaux de groupe, mise en place d'îlots, ça peut mettre un genre de compétition, autre façon d'enseigner qui peut aussi motiver les élèves et forcer même les plus faibles à parler puisque la note va dépendre de tous les élèves...donc cette pratique je pense que je vais essayer de la mettre en place puisque suggéré...</p> <p>Faut pas quitter les élèves une seconde, si on perd le fil et qu'on fait autre chose une minute, qu'on les laisse, l'ambiance va vite partir dans tous les sens, toujours mettre les élèves en action et leur donner une tâche à faire, toujours leur demander de faire quelque chose, d'observer, d'écouter mais si on les laisse passifs c'est pas bon. Faire que la parole circule, restitution par un maximum d'élèves et en particuliers les faibles et les timides, les réservés justement puisqu'ils auront écouté... C'est à la fin du cours, c'est à ce moment là quand même qu'il faut les tirer et voir ce qu'ils ont retenu en fin d'heure.</p> <p>Décalage entre la note et les appréciations qu'on va mettre au bulletin et finalement ce qui rend à l'oral,</p>

	<p>c'est un petit peu dommage. On insiste, on leur dit tout le temps que c'est très important, aussi en parlant des évaluations, brevet et baccalauréat où épreuves orales importantes, ça les prépare donc aux examens. C'est une façon de devenir à l'aise justement, de prendre confiance en eux en s'entraînant en classe. Donc félicitations mais participez à l'oral, dépassez vous, affirmez vous... Les encourager au maximum, pas de secret, leur donner confiance en eux, leur dire qu'ils sont capables, que s'ils ont des capacités écrites ben ils peuvent à l'oral, c'est logique... pourquoi tu arriverais à écrire ce paragraphe et pourquoi tu n'arriverais pas à le dire ? C'est exactement les mêmes connaissances, même compétences, langue c'est parlé pas écrit.</p> <p>PROJET ANNUEL VOYAGE SCOLAIRE</p> <p>Donc je pense que tu as compris qu'il ne fallait pas négliger les élèves les plus fragiles et t'appuyer uniquement sur les forts, parce que c'est vrai que c'est une facilité de s'appuyer sur les forts, il y a besoin d'aller chercher les faibles, sinon notre rôle, enfin il n'est pas dans la facilité. Il faut aller chercher le défi et le défi c'est les élèves les plus en retrait.</p>
<p><b>E3</b> (Mme E)</p>	<p>Tirer le meilleur de chacun. Il faut déjà essayer de les prendre en petits groupes, pas en dualité car peut bloquer encore plus. Essayer de...en groupe restreint, par le biais d'un copain plus à l'aise, de l'amener à faire, quelque chose qui va le mettre en confiance en fait, petit à petit essayer de leur faire gravir comme ça les marches pour qu'ils se sentent surs et qu'ils osent faire et s'exprimer.</p> <p>Passer par le groupe restreint, par le biais de jeux pour arriver au langage, ce qui est le plus difficile. La parole difficile. Si tu fais une séance de langage demain euh je peux te prêter un jeu qui est très simple sur le... où on va construire des portraits, donc il y a un meneur de jeu... Donc on commence par interroger un enfant qui est à l'aise pour petit à petit justement arriver à des enfants qui par mimétisme vont arriver à s'exprimer, en reprenant à chaque fois le bon terme, le bon lexique et la bonne syntaxe...Mais passer souvent par le biais du groupe restreint et des enfants plus à l'aise. C'est pour ça qu'il faut travailler avec un groupe hétérogène. Quoiqu'à un moment on ait parlé justement de faire des groupes en langage particulièrement, de groupes de niveau, avec les petits parleurs, les moyens parleurs et les bons parleurs. Mais quand vous avez le groupe de petits parleurs c'est mortel, y'a rien qui avance. C'est pour ça que moi je préfère mélanger. Après c'est sur qu'il faut brider ceux qui sont toujours devant...</p> <p>Et faire changer le meneur de jeu, après il faut imposer aussi. Il faut pas hésiter à dire « bon ben maintenant c'est à toi de dire ou de faire... A l'école on oblige hein de toute façon. Moi je suis pour, parce que... Et je pense que l'enseignant est là pour contraindre aussi, même si c'est pas toujours confortable, pour personne d'ailleurs hein. En maternelle, plus on a d'expérience plus c'est facile parce que sinon c'est très déstabilisant parce qu'il n'y a pas les manuels, bouquins qu'on va suivre comme support. Alors pour ne pas bloquer, il y a des choses qu'on sent, c'est un peu difficile à ... parce qu'on enseigne chacun avec notre personnalité aussi, donc il y a peut-être quelque chose que je vais sentir et faire et qui va pas passer avec vous ou avec quelqu'un d'autre. Bon déjà moi je pense qu'il faut...il faut déjà mettre la classe dans un contexte de bien-être. Très codifié en maternelle, rituels...la semaine est rythmée de la même façon, mise en ateliers (dirigé pour apprentissage/autres en autonomie pour réinvestissements/guidé par ATSEM)... Donc demain faudra faire ça, réexpliquer la consigne de chaque atelier, voilà et donc les enfants savent, prennent leur matériel et vont se mettre au travail et toi tu vas diriger une séquence... Dans ce moment là, on a vraiment le temps de se pencher sur chacun, d'aider...</p> <p>Ben c'est l'expérience qui aide, ben notre but c'est ça de toute façon, c'est de les tirer le maximum pour qu'ils progressent.</p> <p>Mais pas parce que discret que facile à gérer. Il faut quand même faire attention au niveau scolaire quoi, parce qu'on est quand même là pour des apprentissages.</p> <p>Valoriser, je pense que c'est à tous les niveaux.</p>

(M. F)	<p>On maîtrise quand même pas tout et loin de là, en tant qu'enseignant. Et c'est ça qui nous...et surtout chez les petits, le poids de la famille c'est énorme. Donc des fois ça fait mal au cœur quoi.</p>
	<p>Ben bien sûr moi je suis pour les séparer, enfin pas les contraindre, on a le droit de pas aimer enfin de moins aimer certaines personnes...</p>
	<p>Selon le climat que le prof arrive à faire régner dans sa classe aussi je pense.  .....  .....</p>
	<p>Alors selon les niveaux, ça va être un comportement différent vis-à-vis des élèves vu qu'ils sont en préadolescence et en adolescence, ils sont complètement changés de la sixième à la troisième. Moi je ne les ai pas, contrairement à la maternelle ou en élémentaire, je ne les ai pas toute la journée, je les ai cinquante minutes. Donc il faut que ce soit cadré, quand on rentre on a quarante-cinq minutes maximum de travail. Notion travaillée de respect...puisque bon pour moi la relation d'enseignement ne peut avoir lieu que s'il y a respect entre l'enseignant et l'enseigné. Il n'y a que comme ça que ça peut se produire et c'est réciproque...</p>
	<p>Alors en ce qui concerne les élèves qui sont, on va dire, discrets ou en retrait, moi je vais user de subterfuges pédagogiques, de détour, vu qu'on a la possibilité de travailler avec le numérique. Le numérique va permettre à ces élèves de se mettre en valeur par rapport à ses camarades. Alors pour plusieurs raisons. D'une part parce que certains ont des connaissances en informatique et ils vont pouvoir aider les autres de façon discrète mais le résultat sera visible</p>
	<p>PADLETS Et là on va voir le travail de chaque élève, et ça va être affiché sur l'écran. Donc ça permet à l'élève de...c'est un peu comme le chanteur qui n'a pas d'instrument et le musicien qui lui a un instrument qui lui permet d'exprimer ses capacités. Donc j'utilise un instrument qui permet à l'élève d'exprimer ses capacités qui est l'outil informatique. Donc je trouve que le biais de l'informatique permet aux élèves de se mettre en valeur d'une part. Toutes ces barrières (liées à écrire/s'enregistrer/orthographe) vont tomber et qui vont permettre à l'élève de produire un travail propre dont il sera fier.</p>

D'autre part, c'est vrai qu'il y a la façon d'enseigner, mon vécu je connais (sans problèmes...) mais l'élève qui arrive en classe, qu'est-ce qu'il a vécu ? Est-ce que je peux le contraindre, l'obliger alors que peut-être qu'il se tait, qu'il veut être discret parce qu'il a vécu tout à fait autre chose. Je prends ça aussi en compte. Et ce qui peut se passer aussi dans la cour de l'école, du collège, ce qui peut se passer dans le rang...j'essaye toujours de déceler tout ça avec les élèves, discuter... je tiens énormément à ça... que pas d'élève un petit peu « harcelé » par les autres quelque soit raison...toujours sur relation de confiance, raconter...

J'ai toujours refusé par exemple, les élèves qui venaient me dire « je peux venir réciter à la récréation quand il n'y a personne, j'ai toujours refusé. Là je me suis appuyé sur une expérience théâtrale, je lui ai dit « tu viens au tableau, tu regardes au-dessus de la classe, tu fixes un point, tu oublies les élèves. Mais je les aide, je mets quelque chose, une image, qu'ils fixent et ils racontent, ils disent le texte. Comme Mme, je pense que la personnalité de l'enseignant y fait beaucoup. Et surtout en français, si on joue pas...on joue un rôle quoi. On est obligé à un moment donné de décaler, d'être dans l'humour, de les chercher dans ce registre là, parce qu'ils sont eux au premier degré. Je leur dis toujours « je ne juge pas l'enfant que tu es, je juge, j'évalue l'élève ». Voilà on a appris ça, il y a un entraînement et on fait une restitution. Déjà quand j'enseignais l'anglais (LV), pourquoi parler en anglais alors qu'on est tous les deux français ? Donc ça veut dire qu'on va jouer un personnage... On rentre dans une idée de jeu de rôle... Donc les rituels, les cinq premières minutes et il faut oser jouer un personnage, je veux dire, chaque heure de cours, je joue un personnage...(différent selon objet d'étude...). Différentes façons de lancer l'activité, rebondir sur quelque chose... A partir de la quatrième, on peut rentrer dans

	<p>l'actualité... Après il y a le ton de voix aussi qui fait aussi. Mais ça aussi c'est l'expérience théâtrale. Je vais jouer de la voix, chuchoter, hurler, ou rire, m'amuser avec la voix pour les mettre en situation de... C'est toujours très rythmé (...) Du groupe, de chaque élève et du groupe. Tout le monde va se retrouver. Voilà la façon dont j'aborde un petit peu le rythme de travail. Il y a plusieurs rythmes. Ils ne savent jamais si c'est sur le court terme, ça peut être sur le court terme, mais on le garde parce qu'on va s'en servir. Moi je m'appuie énormément sur ce qui est fait en maternelle. Notamment au niveau du changement d'activité, de rythme puisque bon il faut dans les petits groupes changer d'activité. Une fois on est sur le visuel, sur l'intellect, sur le langage, sur l'écrit, voilà il y a tout ça qui... Donc moi aussi il faut que j'ai tout ça en tête, parce que bon ce sont les mêmes élèves, on travaille sur le même substrat même si nous après on met autre chose, on sème autre chose au collège quoi. J'essaie de m'appuyer là-dessus... notion de jeu, d'échange, de valorisation du travail individuel, du travail en groupe, le fait que ensuite ce soit visible aux yeux de tous, de la communauté scolaire mais au-delà-même si on peut quoi. Donc toujours être attentifs à ça...</p> <p>PEDAGOGIE DE PROJET</p> <p>Et puis il y a une notion aussi, je pense que si on arrive à gérer les conflits, je parlais de respect, il y a aussi la confiance. C'est-à-dire qu'on peut... l'élève me fait confiance, je fais confiance à l'élève... et s'il y a quelque chose qui ne va pas, la relation enseignant-enseigné est complètement bloquée. Si je ne lui fais pas confiance, si je n'ai pas confiance en eux. Je pense qu'il y a ça aussi, on est dans une situation de conflit par exemple on va dire triangulaire, s'il y a deux élèves, moi je suis l'enseignant, je suis le point de référence... ils vont venir... sinon ils restent entre eux et alors c'est ingérable.</p> <p>Donc là aussi, il y a un gros travail à faire avec les parents, parce que nous on se rend compte de cette situation, il faut alerter les parents (...) sachant que nous on le laisse pas tomber mais...</p> <p>Par exemple moi je peux considérer qu'en EPS c'étaient d'excellents pédagogues parce qu'ils avaient une autre vision de l'élève. Nous il est assis derrière un bureau six heures par jour, là il est sur un terrain/piscine/gymnase, il est en action donc il se projette autrement. Et puis c'est toujours... je ne pense pas me tromper mais la pédagogie de l'EPS c'est « bon qu'est-ce que tu es capable de faire, ben je me sens de... », c'est par rapport à moi puis après par rapport au groupe, il y a une interaction par rapport au groupe, c'est dans la globalité, tandis que là nous, moi je ne vais juger que certaines compétences, je sais lire, je comprends un texte, je sais m'exprimer à l'oral et je vais prendre la parole, voilà moi je reste dans ce contexte là, alors qu'en EPS c'est l'individu.</p> <p>EXPERIENCE ITINERAIRES DE DECOUVERTE</p>
<p><b>E4</b> (Mme G) Attenti on que prise de notes (fichier audio corrompu)</p>	<p>Alors demain je te passe les détails de l'appel, rituels... tu vas pouvoir démarrer sur une activité habituelle de rédaction. Donc tu dois en premier les faire réfléchir sur un thème, celui que tu veux d'ailleurs, peu importe, tu l'écris au tableau puis quelques élèves pourront lire ce qu'ils ont écrit sur le thème... Facilement avec ceux qui lèvent la main car en général c'est ceux qui sont sûrs d'eux... mais mêmes ceux moins sûrs d'eux peuvent parfois vouloir alors ne pas hésiter à varier...</p> <p>Ne pas forcer, ça doit venir d'eux.</p> <p>Tu pourras garder avec toi les quatre avec des difficultés particulières avec B encore plus à part, avec une façon différente. Donc commencer par donner des exercices complets à tous. Confirmer à B ce que tu attends de lui, juste ceci ou juste cela puis rester avec les quatre qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice...</p> <p>On doit tout faire pour qu'ils fassent juste, qu'ils réussissent. Pas de piège, pas d'effort, juste faire et appliquer car là c'est un entraînement. Surtout que tu verras, la règle est affichée sur le placard.</p> <p>Ben on finit par une mise en commun, une sorte de correction alors là tu as le choix, soit tu passes pour voir les erreurs les plus fréquentes, soit tu les laisses faire en demandant qui veut aller faire une phrase</p>

	<p>au tableau. Pareillement il ne faut pas forcer.</p> <p>Là aussi j'ai adapté pour que chaque élève puisse travailler selon son niveau et apprendre facilement et restituer facilement. Pour moi tout le monde n'est pas forcé d'aller faire la récitation dans les autres classes, que ceux qui se sentiront prêts. Même si moi ça m'arrive de voir que certains qui restent en retrait sortent ( ?)</p> <p>AXE PROJET D'ECOLE POETES DE B</p> <p>(...)</p>
<p><b>E5</b></p> <p>(Mme H)</p>	<p>AXE PROJET D'ECOLE POETES DE B</p> <p>L'année dernière on en a parlé, cette année on a dépassé ce cap, on en est plus là. On en est plus là, on pense qu'ils vont tous déclamer. Allez, tous peut-être. A part un ou deux où vraiment c'est pathologique. On pense vraiment, on ne s'est même plus posé la question, en réunion. Parce que c'est par rapport à ce qu'il y a eu l'année dernière. L'expérience tout simplement. On pense que maintenant, on en a reparlé cette année dans les classes, ils sont tous partants, après bon c'est sûr que sur les trois poésies ils vont choisir celle où ils sont le plus à l'aise, on est pas là pour les mettre en difficulté.</p> <p>(...) On peut les faire passer au tableau et là par contre on ne les note pas, il n'y a pas d'évaluation puisque l'évaluation ce sera le jour des poètes de B. Donc là on va essayer d'améliorer, de s'autocritiquer, l'idéal ce serait de s'écouter, de s'enregistrer. Pour qu'ils puissent critiquer, enfin s'entendre d'abord, s'entendre pour une critique, pour pouvoir avancer. Positive ou négative, pour pouvoir évoluer.</p> <p>Travailler sur le statut de l'erreur, pour évoluer, progresser, pour être prêt le jour de l'évaluation.</p> <p>On peut leur proposer au début d'avoir la poésie en main, de manière à s'y référer s'il y a un souci de mémoire. Par contre c'est à double tranchant, ils oublient de déclamer en regardant les spectateurs...attention, il faut vite s'en dégager.</p> <p>Si on a la classe depuis le début de l'année, tu les connais. Ce genre de surprises, c'est au mois de septembre-octobre que tu t'en aperçois. D'abord ceux qui ne lèvent pas le doigt tout de suite, qui ne sont pas volontaires. Après des fois ils osent pas lever le doigt mais quand on les accueille, on dit « viens... », qu'on les met en confiance, ben ya pas de raison.</p> <p>Faire selon la connaissance de la classe.</p> <p>Il y a des caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant même s'ils n'ont pas tout en main, là il faut traîner un petit peu, de manière à ce qu'ils n'échouent pas, pour pas qu'ils regrettent, qu'ils se mettent en mauvaise posture. Et ça il faut les connaître depuis le début de l'année. <b>Donc il faudrait que tu sois dans mon sosie depuis septembre. Il faut qu'ils aient confiance en toi et qu'ils aient confiance en la classe. Il faut être détendu, montrer que tu as confiance en eux, que de toutes manières, tu n'es pas là pour...tu es là pour les aider, ça c'est affectif hein, une grande part d'affectif, il faut qu'ils aient confiance en toi.</b></p> <p>Après on peut...je sais que ça se fait. On en parle. C'est un bon exercice. S'entendre et se voir c'est un bon exercice pour s'auto-corriger. Penser à différencier, selon les élèves, parce qu'on travaille par compétences, donc les élèves qui sont un peu particuliers, alléger la tâche, ou allonger le temps, après en préparation, en amont, leur rappeler le contrôle, leur dire ce qu'on attend d'eux.</p> <p>Reprendre la consigne, demander à l'élève surtout où ça ne va pas, qu'est-ce qui empêche d'avancer, c'est surtout ça, qu'il le verbalise, une fois que c'est posé, on peut avancer.</p>

	<p>PROJET VOILE</p> <p>Il y a des situations pédagogiques qui « les mettent en danger », des défis, des choses comme ça, ça pourrait peut-être marcher, il faut vraiment qu'ils rentrent là-dedans car qui dit défis dit groupes, il y a toujours un meneur et des suiveurs, c'est peut-être pas toujours rentable. Il y a tout le travail en amont...quand on leur raconte, quand on leur propose l'activité, ils sentent qu'on aide, qu'on connaît, on sait ce qui va se passer, donc puisque la maîtresse sait ce qui va se passer, on a confiance. Après je leur dit « oui tu vas te faire mal, il y a des chances, c'est pas grave, ça peut arriver ». J'ose dire c'est plus animal, ça vient de plus loin, c'est plus profond, je l'ai vécu hein, j'étais à leur place, les émotions, elles viennent de plus loin, c'est pas intellectualisé là, pas du tout. Pas de souci, on est là, j'ai ramené toujours tout le monde. Oui là ça ne se calcule pas, après même dans ces cas là, il y en a même qui se dépassent pas du tout...ils restent comme ils sont. Il faut d'abord les rassurer. On les change de partenaire, selon avec qui ils sont, on les change, on essaie de trouver des partenaires qui vont de l'avant. Un peu des moteurs plutôt. C'est pas la même chose en classe mais ce qu'on peut utiliser c'est le lien qui peut se créer, de confiance, la solidarité, important, qu'en fait on a une classe plus unie, on peut proposer cette activité en début d'année pour faire un lien dans la classe. Souvent on peut le faire, moi je préfère en fin d'année pour des conditions météo. Moi ce que je fais petit à petit c'est que je commence à les regrouper par binôme quand je vois que ça fonctionne bien, bon le but c'est quand même que ça fonctionne, quand je vois que l'entente commence à bien se faire... Après quand ils me proposent leur trinôme pour l'activité, je note mais j'interviens quand je sens qu'il ne fonctionnera pas du tout. En classe, il faut passer outre les tensions, il faut continuer mais par contre l'activité il faut y faire attention. <b>Tu t'imposes, tu dis bon aujourd'hui vous travaillez ensemble...Ah ça c'est pas toujours gagné mais...ils aiment bien avoir un rendu, un exposé, avec des critères, l'idéal c'est de le faire en classe, ça n'a rien à voir avec le champ disciplinaire, c'est la manière dont on mène, c'est le support qui doit être...un bon support, et quel que soit après l'objectif pédagogique, peu importe.</b></p> <p>Il faut leur donner les outils. De quoi avez-vous besoin, il faut réfléchir en amont, de quoi on a besoin, essayer de faire la liste pour aller le chercher après. Il n'y a pas de blocage, à leur rappeler...avec les porte-vues où ils ont tout, la ressource pour moi, c'est un porte-vues. Vous dites « ben c'est dans le porte-vues » et ils savent. Les outils d'expression, les outils, tout ce qu'on peut trouver dans un porte-vues. Parce qu'en fait comme les affichages tournent, pour revenir en arrière ils ont le porte-vues. Dire « essaie de trouver par toi-même, tu as les outils, ils sont là, essaie de trouver, la réponse est là, trouve-la, regarde bien ». Ben oui, mais il faut surtout travailler l'implicite, mais tout le temps, en classe quand on fait des jeux de mots, tout le temps ! Leur faire comprendre que la réponse elle est pas toujours claire.</p> <p>« Tu essaies, après on voit, tu donnes une réponse, on va voir, essaie après on voit. Après je te donne des indices, si ça va pas, je te donne des indices pour revenir, mais essaie quelque chose, donne quelque chose. On t'aide oui mais pour les problèmes on a le droit de tâtonner. Il faut leur dire, quand on fait des hypothèses et qu'on réfléchit, on le fait aussi bien en français, le rappeler qu'on peut le faire, mais on va pas comparer parce que c'est...discriminatoire...tu réussis là et pas là... Plutôt « ben regarde, tu as fait là, tu fais la même démarche là, ça fonctionnera certainement, tu as le droit de réfléchir. »</p>
<p><b>E6</b> <b>(Mme I)</b></p>	<p>On respecte cette volonté de réserve de la part des élèves. Je pense que les élèves t'apprendront. Et les deux trois élèves, il faut peut-être dans un premier temps uniquement les observer et pas forcément les solliciter d'emblée de jeu, parce qu'après c'est une question de respect, par rapport à cette volonté de discrétion, moi j'ai pour habitude justement de respecter cette volonté de discrétion, voilà cette envie de ne pas forcément, voilà... <b>Tu les observes mais après, petit à petit tu peux les solliciter.</b> Après je crois que bon il y a une espèce de mise en confiance qui est nécessaire quand même dans un premier temps. C'est petit à petit en fait, moi je le fais systématiquement en début d'année en sollicitant les parents, en essayant d'avoir un petit échange privilégié avec les élèves et l'un de ses parents, et petit à petit, je m'engage auprès des parents et auprès de l'élève à ne pas les brusquer en le sollicitant outre mesure. Moi dans un premier temps, j'attends qu'il souhaite, qu'il me sollicite par lui-même, moi j'ai pour</p>

	<p>habitude de ne pas les brusquer. Parfois je tempère un peu les ardeurs de certains élèves et donc je propose aux élèves qui sont tout le temps dans la dynamique de prendre la parole, je leur dis, bon maintenant pendant cinq minutes, dix minutes, tu n'as pas le droit à la parole, de façon à ce qu'elle circule, ce rôle là tout en sachant quand même que certains élèves ne prendront malgré tout pas la parole. Alors pour le moment on a trouvé aucune solution.</p> <p>Et là je sollicite, j'essaie de solliciter notamment les élèves qui sont un peu en réserve. C'est vrai que c'est un point qui nous pose parfois souci. Depuis deux jours je fais passer des élèves à l'oral pour la mise en voix d'un poème. Et d'emblée de jeu, hier, il y a un élève qui est venu me voir hier en début de séance pour me dire que (...) « je n'ai pas, j'ai essayé d'apprendre le poème mais je n'arrive pas à le retenir ». Donc pour moi c'est clair, « je ne veux pas passer devant les autres »...et donc à la fin de séance je lui ai dit « ça serait bien quand même que tu essaies, que tu t'entraînes encore un tout petit peu et puis on verra demain...Idem ce matin, « je n'y arrive pas » qui veut dire « je ne veux pas ». Alors moi ce que je propose parfois dans ce cas de figure, c'est de faire venir l'élève à un autre moment.</p> <p>On est là aussi pour, c'est notre rôle. Le métier d'enseignant a changé et je pense qu'il faut sortir du cadre strict de... C'est vraiment ponctuel, ils le savent.</p> <p>Alors déjà il faut commencer par essayer de remettre l'élève en confiance, de lui faire comprendre que bon, c'est pas irréversible, qu'on va d'abord faire, déjà voir un peu dans un premier temps...et puis peut-être faire différemment, parce qu'il a peut-être eu des mauvaises expériences les années précédentes mais que ce n'est pas quelque chose d'irréversible...De toute façon, le sujet on va le travailler ensemble, les idées on va les chercher ensemble.</p> <p>Après ça dépend effectivement de la démarche de l'enseignant, moi j'essaie de faire en sorte qu'au moment où je lance l'activité en binôme, ce sont les élèves qui choisissent (affect, goût, s'entend bien...)...quelque chose qui peut se négocier au moment où on commence l'activité (choix possible en amont de l'enseignant et voir si alchimie ou non).</p> <p>Demain tu leur fais faire une auto dictée, donc le poème qu'ils avaient à apprendre...donc ça te permettra d'évaluer leur capacité, déjà est-ce que le texte a vraiment été mémorisé et ça permet également de voir si l'élève qui ne voulait absolument passer parce qu'il y a cette espèce de peur du regard des autres, est-ce qu'il aura mémorisé son texte, et puis ensuite évaluer également l'orthographe parce que la phase de travail en amont sur les structures de phrases, les accords, ça permettra de voir si... Il faut les rassurer, les mettre en confiance. Alors moi de toute façon, les échecs et bien on ne les comptabilise pas dans la moyenne, surtout en orthographe, assez problématique pour les élèves, qui parfois peut être discriminant aussi pour certains, donc on peut négocier les notes. Ou pratiquer plutôt une évaluation positive (tout ce qui sera juste sera bonifié et non erreurs pénalisées). C'est à chacun de moduler et de faire en fonction du groupe, pour qu'il y ait une confiance et l'envie aussi de la part des élèves de venir, qu'il n'y ait pas tout le temps cette espèce de tension par rapport à la note, cette pression qu'on leur met par rapport à la note. Après moi j'ai en réserve le même poème que j'ai un peu tronqué, c'est-à-dire que j'ai enlevé des terminaisons à certains mots donc à partir de ça, je propose ce support. <b>Après c'est à toi de l'expliquer</b> (pas tous égaux face à certaines notions, certaines situations, on a jamais observé de jalousie...)</p> <p>Donc être tout à fait naturel, et puis peut-être aussi spontané, et puis être très à l'écoute des élèves, tenir compte des spécificités des uns et des autres et puis ne pas avoir trop trop d'ambition pour une séance et puis laisser aussi de la place à la spontanéité des élèves et avant tout faire en sorte qu'ils aient le plaisir d'échanger et d'être là.</p>
<p><b>E7</b> (M. J)</p>	<p>Même moi je, comment dire, je ne prends pas suffisamment en compte en tant qu'enseignant ce genre de choses mais il y a des temps intérieurs qui sont très disparates. Disons qu'on doit admettre qu'il y a effectivement un temps différent entre les élèves pour les réponses. Comment je gère moi tout simplement quand je présente un travail aux élèves, il y a généralement un petit bonus et pour les élèves</p>

	<p>qui sont en avance sur un temps médium/temps médian...</p> <p>Etayer, augmenter la lisibilité des attendus, laisser une tranquillité ou un certain rôle à jouer...</p> <p>Maintenant je vais te dire une chose, ayant eu des enfants qui sont maintenant adultes, tu t'aperçois parfois que les comportements changent complètement. Il y a beaucoup de choses qui t'échappent dans l'éducation de tes propres enfants. Celui qui était réservé est extraverti, celui qui était extraverti... beaucoup plus réservé. Donc voilà on ne peut rien dire, on ne peut rien dire sur leur devenir.</p> <p>Alors quelques clés. Donc la classe c'est un tiers très bon niveau, un tiers d'élèves qui ont un niveau assez moyen, un tiers en difficulté. Pour eux moi ce que je faisais, c'est des affichages visuels avec des agrandissements/visibilité/explicitation/étayage...</p> <p>Ah non moi je n'assimile pas ça à du refus, d'abord c'est pas forcément la réserve de l'apprenant, c'est avant tout un être humain, un enfant, un individu. Donc il y a des enfants qui spontanément, des êtres humains qui spontanément sont dans la réserve parce qu'il n'accorde pas toute puissance au langage, donc il y a une posture aussi, ils sont là physiquement avec nous, il y a une écoute, qui est plus ou moins proche ou plus ou moins distante, et bien voilà Donc il faut moduler avec cet ensemble ce genre de choses, la posture, l'écoute, le regard et puis ce que l'on sait sur eux quoi.</p> <p>Pour D par exemple qui pourrait traîner sur une longue rêverie, à un moment je sélectionne une contrainte, une contrainte temporelle, au niveau de la finalisation de la tâche à faire... Et donc à ce moment là, ça le faisait revenir un peu plus parmi nous et ça le boostait un petit peu au niveau de l'écrit mais bon.</p>
<p><b>E8</b> (Mme K)</p>	<p>Ben écoute je vais te raconter un début de journée parce que j'ai la sensation en tout cas que les choses se jouent là... histoire de passer l'accueil, ce moment là, qu'après tout le monde soit débarrassé de ses petits états de la maison quoi... S'ils sont dans le mutisme, j'essaie d'inciter des pistes... Je mets des mots.</p> <p>Systématiquement j'interroge celui qui n'a pas levé le doigt, en prévenant selon un délai, en premier ceux qui savent. Je ne vais pas mettre en difficulté L, tu vas voir qu'elle sait pas. D'abord j'interroge ceux qui savent... En fin d'année, ils sont aguerris... Bon elle je l'interroge mais assise à sa place. J'ai vu que ça créait un blocage donc...</p> <p>Le vendredi, c'est l'atelier le plus difficile qui va être fait par les élèves le plus en difficulté, de sorte qu'ils ont déjà eu toutes les mises en commun, toutes les explications... c'est quand même bien défriché. Groupes de besoin (atelier le plus difficile), c'est pas les mêmes selon les disciplines. Là pour aller vite, j'interroge les plus performants et les plus à l'aise. Parce qu'en plus je vais avoir une information qui va être valide, il ne s'agit pas de perdre trop de temps à ce moment là et d'embrouiller tout le monde. Donc voilà, à part L, les autres tu peux y aller.</p> <p>Mise en commun, je leur dis « comment ça s'est passé », moi je dis « le travail de cet élève » et j'interdis qu'il y en ait un qui dise « c'est le travail de L ». C'est anonyme, critères de réussite remplis ou pas... pour sortir du « beau/pas beau ».</p> <p>OUTIL CAHIER DES REGLES (Points rouges/Points verts), ça crée un sens de la justice (analyse des situations/construction ensemble). En début d'année on s'y réfère, après en fin d'année on ne s'y réfère plus, tout le monde sait. Et là, c'est le moment où je donne des points verts, et là en fin d'année, je leur demande qui pense mériter un point vert et pourquoi. Et là ils sont honnêtes. Au début de l'année, ils lèvent tous la main et puis là, pourquoi, je passe vite, toi je suis d'accord, d'accord... ah tu penses avoir un point vert, explique moi pourquoi, ben parce que j'ai fait des efforts, oui d'accord, est-ce que c'est néanmoins suffisant, quand même j'ai eu besoin de te rappeler à l'ordre, donc si j'ai besoin de dire alors non, c'est pas point vert... En général les élèves réservés ils ont point vert parce qu'ils ne vont pas déranger la classe, ils vont être dans l'activité tu vois. Tout à fait, l'attention, le respect des autres... et</p>

puis tu vas avoir qui vont aussi briller par leur implication dans la classe et dans l'implication silencieuse. Au niveau du langage ils ont peut-être une réserve langagière, en revanche c'est eux qui vont prendre le balai et qui vont passer un coup de balai. (...) Ah oui j'ai oublié de te dire quelque chose de très important, c'est qu'avant l'activité, j'annonce ce que je vais valoriser en points verts au niveau du comportement. Toujours une valorisation du comportement.

En chant, j'oblige pas. Moi je chante, j'y vais quoi. Par entrain. Je les fais aussi des fois chanter par petits groupes car ils aiment beaucoup. « Qui veut chanter devant tout le monde ? » et alors là je fais des petits groupes, et là des fois, bizarrement, il y a des élèves qui ne chantent pas en grand groupe parce qu'ils n'en sentent peut-être pas l'utilité ou ils se sentent un peu perdus dans le grand groupe... et qui dans le petit groupe ont envie, chantent.

Déjà moi je leur fais des historiques, « comment tu sais pas, mais moi je me souviens qu'en début d'année par exemple tu avais fait ça, la semaine dernière tu as fait ça... »

(...) « Donc il n'y a aucune raison, si tu n'essaies pas de toute façon tu n'y arriveras pas, ça c'est certain ». Des exemples aussi « ben regarde, tu te souviens Machin comme il était en difficulté là-dessus ? Viens Machin, viens, tu peux nous dire maintenant ? » (récitation) « Tu te souviens en début d'année comment il faisait ? Mais il n'a jamais renoncé. Donc tu le fais ». Par contre après c'est injonctif. « J'explique mais tu le fais, voilà ». Que sur le chant, je laisse un peu parce que chanter sous la contrainte vraiment c'est... Enfin j'ai plus envie de générer l'envie, sinon c'est une horreur. Mais par contre sur les apprentissages, je lâche rien du tout. **Ben si tu vois que t'en as un qui traîne la patte ou au moment où tu dis « est-ce que tout le monde est bien en activité ? », donc tu regardes parce que lui, il ne va pas te dire, tu vas voir qu'il est là,** du coup si je vois que sur la table il manque par exemple un crayon, je dis « bon avec quoi déjà on écrit ? », un crayon à papier, d'accord. Donc est-ce que tout le monde a bien pris un ? Et là il se lève, il va chercher son crayon... c'est un étayage un peu individualisé comme ça. Moi je ne nomme pas... j'essaie de faire en sorte que chacun réfléchisse, se sente concerné, s'évalue, si je dis « il y a trop de bruit », il y en a qui se sentent concernés, c'est pas les bons... sauf quand vraiment je n'en peux plus quoi... Après moi je valorise vachement, toutes les compétences que je vois, toutes ! Après je travaille de manière spirillaire... j'adosse toujours une connaissance à une autre...

Après j'ai beaucoup d'exigences de construction aussi. Donc c'est toujours sur la procédure, le résultat importe peu mais c'est la manière quoi, le comment. Ils doivent toujours nommer le comment, toujours. « Comment t'as fait pour réussir, quelles difficultés tu as rencontrées, et pourquoi là tu penses avoir réussi là et pas là, la fatigue ? Marre ? ». Après je prends beaucoup le temps, si la parole, je pose une question, je dis « écoute, réfléchis-y, je vais poser la même question à d'autres, réfléchis encore mais à la fin là, je reviendrai te voir et il faudra que j'ai une réponse ». Et qu'ils sentent aussi qu'à un moment donné il y a une attente. Après moi je peux être, « bon ben écoute, en début d'année ça peut se produire, tu n'as pas voulu répondre à cette question mais moi je n'oublierai pas la question et je te la reposerai plus tard ». Et ce « plus tard », ça peut être pendant la récréation, pendant un petit moment, voilà, au détour d'une porte, le matin à l'accueil, **tu vois**, mais j'y retourne. « Mais dis-moi, tu te souviens quand je t'ai demandé comment t'avais fait pour, alors est-ce que maintenant tu sais ? ». Et ils savent que moi j'oublie pas et leur réponse est importante.

Au début ça les surprend mais surtout ce que ça produit c'est qu'en fin d'année je n'ai plus d'élèves réservés.

**Ben tu vas réguler la parole !**

Comme je t'ai dit, dès qu'il rentre dans la classe, la classe commence, c'est la leur. Et puis c'est celle des parents aussi. Donc il y a vraiment un côté, c'est chez eux quoi. Moi très souvent je ne suis pas à la chaise, je sors.

	<p>C'est beaucoup leur demander que de se mettre au boulot tout seul.</p> <p>Non après je trouve que c'est dommage parce que c'est un manque, je crains toujours la lenteur que ça peut générer, une espèce de petit confort, de pas sortir de la zone de confort, c'est ça que j'essaie de secouer un peu.</p> <p>En disant voilà, A par exemple je lui dis régulièrement, tu sais ma cocotte si tu posais des questions, si tu étais plus active, tu irais plus loin quand même.</p> <p>J'interroge de toute façon tout le monde.</p> <p>Après je pense que dans ma classe, ce qui est assez marqué c'est que je leur parle vraiment à peu près comme si c'était des CM2.</p> <p>Voilà c'est sobre, très sobre mais du coup ils se construisent vraiment en tant qu'élèves, avec des attitudes d'élèves.</p>
--	--

Cette sélection d'extraits (niveau 1 d'analyse/N1) permet d'aller maintenant vers un niveau second, une analyse selon une grille de définition (niveau 2/N2), soit une reprise de la définition hypothétique (rappel : ...) et évolution de celle-ci vers une définition stabilisée selon 3 points focus :

Aspects volontaire/involontaire-Retenue/non-retendue-situation de classe/hors classe).

## ANNEXE E2.3 Première sélection d'extraits d'entretiens avec élèves

Selon les dires des Elèves

### TOUT CE QU'ILS DISENT SUR L'ELEVE RESERVE, ETAT/ACTION DE L'APPRENANT

<b>E0</b> (reprise du témoignage adulte, ancien élève réservée)	<p>Périodes marquantes, surtout le collège, l'adolescence, jusqu'à la terminale, où vraiment je refusais de parler, je ne voulais pas intervenir. Et moi j'y arrivais pas, c'était au-delà, je devenais toute rouge, je me renfermais sur moi-même, je regardais ma copie. Dès qu'un prof me regardait dans les yeux, ça allait jusqu'à...enfin au contact visuel, j'étais trop timide, c'était pas possible de parler.</p>
(Melle B)	<p>J'avais l'impression du coup qu'on me poussait à faire les choses que je n'avais pas envie, donc ça devenait une frustration. Parce que les... « Vas-y ».</p> <p>Ben il fallait vraiment que ce soit un sujet sur lequel je sois très très à l'aise pour qu'à la fin je me dise « bon ben tu l'as fait voilà, maintenant c'est passé, on n'en parle plus ». Mais c'était quand même la plupart du temps...ça me...jusqu'à chez moi, quand je rentrais chez moi, je me disais « ohlala, mon Dieu, la honte », tu vois des trucs comme ça. C'était vraiment ça, ohlala la honte, qu'est-ce qu'ils vont penser de ce que j'ai dit, machin. J'étais très sur le jugement en fait. Plutôt du groupe classe. Ben les enseignants non, parce qu'à l'adolescence avec le recul je te dirai non. Parce que l'enseignant, si j'avais des bonnes notes, s'il me sollicitait c'était au contraire parce qu'il voulait m'entendre et il savait que je pouvais apporter aux autres. Mais à l'époque, à l'adolescence, tu penses que tout le monde te trouve con, que t'es débile, que tes remarques ne sont pas pertinentes, et que ça peut venir le jugement aussi bien de l'enseignant que des autres.</p> <p>Non parce que quand t'es en primaire, t'as quand même une...comment dire. Les enfants ils se fichent de tout, enfin tu vois il y a pas de...enfin tu vois quand on dit « l'innocence de l'enfant ». C'est vraiment, c'est ça, c'est-à-dire, ça t'est égal ce que les autres vont penser, ça t'est égal si t'es ridicule, ça t'est égal si tu fais des bêtises plus ou moins débiles, c'est pas... Non, c'était vraiment...J'étais pas...J'arrive pas exactement à me souvenir. Mais j'étais pas parmi les petits parleurs en primaire. C'est venu vraiment, je suis arrivée en sixième, changement d'établissement, enfin changement du coup tu passes dans le secondaire, c'est là que ça a fait vraiment une barrière, et puis entrée dans l'adolescence, après il y a ma vie personnelle aussi qui a été difficile, mes parents ont divorcé en sixième. Donc si tu veux j'ai grandi d'un coup et je me suis renfermée sur moi-même, je suis rentrée dans un truc qui était complètement...ça m'a fait vraiment m'introvertir.</p> <p>Je pense que c'est plus de la réserve en fait. Enfin j'aurais eu tendance...Là j'hésite entre timide, introvertie et réservée. Mais c'était...à l'époque c'était de la timidité maladive un peu. Et puis du coup j'en venais à devenir introvertie en agissant comme ça. Tu vois c'était plutôt de cause à effet en fait. A la base j'étais un peu réservée et puis c'est devenu de la timidité maladive, puis c'est devenu... Et après j'arrivais vraiment pas à parler jusqu'à la terminale hein, c'était...les exposés et tout c'était horrible pour moi. Et après ben du coup j'ai fait une licence d'anglais qui m'a un peu permis...enfin qui m'a un peu forcée à participer. Je déteste encore aujourd'hui parler oral.</p> <p>Moi, je suis à la différence, j'aime pas qu'on me force la main, qu'on me dise voilà tu dois parler, tu dois faire un exposé machin, ça me saoule, ça m'énerve. Mais après si je dois le faire, je le fais correctement. C'est-à-dire que je vais pas faire partie de ces gens qui font « oui alors aujourd'hui on va étudier »... Aujourd'hui tu me demandes quelque chose, c'est horrible pour moi, c'est une étape à passer, mais je vais le faire. J'aime faire les choses bien, même si c'est quelque chose qu'à la base je n'apprécie pas forcément, ben vu que je veux pas faire mal, ben je me motive.</p>

	<p>Alors il y a ...oui évidemment ça va dépendre du sujet. Parce que s'il y a un sujet qui te passionne, qui t'intéresse fortement, tu vas te donner les moyens de participer, parce que t'as envie de mettre ta pierre à l'édifice et que t'as envie d'intervenir. Après y'a l'âge. C'est qu'à un moment donné, surtout avec le métier qu'on fait, toi comme moi, il faut se motiver et il faut se dire « bon ben tu fais un métier de parole, il faut dire ce qui est, donc à un moment donné il faut se motiver à parler ». Mais euh je dis pas que c'est pas difficile...mais l'âge aide quand même. Parce que tu prends de la maturité, tu te dis « ben tout le monde est pareil », ben oui t'as le jugement mais faut grandir quoi... Et il faut surtout arrêter de se frustrer par rapport à ce que les autres pensent. Faut relativiser quoi. Je pense qu'on apprend avec l'âge en fait. Que l'âge, ça fait vraiment...je pense qu'aujourd'hui j'ai encore beaucoup de part de timidité mais que j'en aurai moins l'année prochaine et que encore moins l'année d'après.</p> <p>Je pense que l'institution scolaire ne sait pas quoi faire. C'est vraiment chacun qui va se faire ses armes, qui va grandir et acquérir de la maturité et c'est nous qui nous transformons avec l'âge...</p>
<p><b>E1</b> (ACHILLE)</p>	<p>Quelqu'un qui est à part. Ceux qui ne sont pas réservés participent en classe, ne sont pas toujours tous seuls dans leur coin. Moi pas énormément, pas beaucoup. Je participe un peu moins que les autres. Je lève la main quand la prof a posé une question. Quand je sais ou non je réponds, après quand je sais, quand ça ne m'intéresse absolument pas, je ne vais pas vraiment répondre mais je vais écouter quand même. Déjà je ne suis pas sûr de moi mais souvent quand je réponds, j'essaie d'être sûr de moi.</p> <p>Par rapport au prof mais surtout par rapport aux autres élèves. Je pense que je répondais plus en primaire.</p> <p>J'utilise bien le temps sauf des fois quand je suis un peu endormi le matin ou j'écoute pas vraiment. Souvent la première heure de la journée je suis un peu fatigué. C'est surtout que je suis fatigué, surtout le français le matin, après c'est tout. Je me réveille tout seul au bout d'un moment, je dirai vers 9h30 à peu près.</p> <p>En arts-plastiques je ne participe pas vraiment mais à part ça il n'y a rien. Je le fais. C'est pas que je participe, mais des fois la prof elle fait lire des trucs ou alors elle pose des questions ; tout ça, moi je ne réponds pas vraiment, ça dépend à quel degré je me souviens aussi. Si je me souviens absolument pas, je vais pas vraiment participer, mais si je me souviens bien parce que je l'ai fait l'année dernière par exemple, je vais un peu plus participer.</p> <p>Si j'ai jamais vu, je vais attendre un peu. Mais si par exemple, en latin je connais quand même des trucs, du coup...la partie mythologique en fait, par exemple parler de la naissance des dieux, et là je participais parce que je connais bien. Parce que j'aime bien ça la mythologie. J'ai jamais travaillé vraiment ça mais j'aime bien, il y a des livres dessus à la maison. On m'a offert des bouquins là-dessus et j'avais bien accroché. Quand même un peu parce qu'apparemment quand on avait proposé le latin, on m'avait dit « on fait de la mythologie en première année ». A l'école je suis allé plus loin parce que moi avant je me limitais plus à la mythologie grecque et là justement on travaille la mythologie romaine... Au début de l'année quand on a avancé vers la fondation de Rome, tout ça, là c'est pas que j'ai décroché mais je répondais moins parce que je savais pas, enfin je savais moins. Ben j'écoute en classe et après c'est tout, j'écoute en classe.</p> <p>Je préfère les travaux à l'oral, comme une présentation de livre, je l'ai fait une fois, ben c'était une fois dans l'année. Après il y en a certains qui s'en fichent un peu de la lecture. Ceux-là ils ont moins accroché, sinon oui. C'était évalué. Et j'ai eu un diaporama à faire en technologie, après c'est pas vraiment de l'oral, on le monte et on présente au vidéoprojecteur. Je préfère faire la préparation plus. Je préfère qu'ils me disent « prends ton temps ».</p> <p>La seule chose en groupe c'étaient les films et le diaporama d'histoire. Ben c'est bien quand les</p>

autres travaillent mais quand ils font rien, c'est un peu saoulant de faire tout tout seul. Ben ils font leur possible après... Mais ils font moins que moi par exemple...et puis après sinon, s'ils n'y arrivent pas je fais la part du boulot. Euh ça dépend, oui à l'oral pour les questions, quand la prof pose une question, pas vraiment, mais sinon pour les travaux à l'avance...oui quand même je travaille plus que certains sur ça.

Oui à chaque fois qu'on voit un truc l'année, l'année d'après on approfondit par exemple. Surtout en maths.

Je lis dans la récré, j'aime bien lire...j'apporte un livre au collège et pendant la récré, je me mets sur un banc et je lis avec des copains. Pas vraiment un club mais chacun...j'ai deux copains qui apportent des bouquins, moi je lis et après eux aussi des fois ils lisent. En copains, on est trois. Ben les deux copains ils sont un peu mangas et moi roman. Oui on parle...après des fois les mangas ils me les prêtent...par contre eux, ils ne sont pas vraiment intéressés parce que moi j'apporte des romans. J'aime bien, en fait c'est un passe-temps comme un autre. Il y en a qui font des jeux vidéos, moi je lis. Fantastique et un peu de policier aussi. Percy Jackson...les héros et les monstres aussi, voir comment ils les battent, comment ils gagnent.

J'en ai deux qui lisent, des copains, et après les autres ils parlent, il y en a qui jouent au foot. Après j'aime bien rester quand même, j'aime bien lire...je me mets sur un banc, n'importe lequel et après je me mets à lire.

Oui mais moi j'aime bien aussi jouer aux jeux vidéos après, et après le sport aussi. J'aime beaucoup le sport.

Les cinquièmes je pense quand-même (classe de l'année en cours), ben à part quelques uns qui font un peu n'importe quoi, franchement ça va. Oh ils parlent en classe, ce genre de trucs...ils ne suivent pas trop. Je dirais que c'est pas que ce n'est pas important pour eux, mais ils ont envie de faire autre chose. Je sais pas, je trouve qu'il y a une meilleure ambiance.

De m'adapter ça va quasiment rien me demander. Et après trop long je m'ennuie.

Les copains, ils travaillent avec moi et ils font du sport avec moi. Rugby et tennis.

Ben justement, répondre un peu plus quand les profs posent des questions.

Il y est encore un peu (le stress pour parler) mais beaucoup moins. A venir, en répondant un peu plus mais toujours un peu...ben j'écoute.

#### EXPERIENCE NATATION AVEC PETIT FRERE

J'aime bien quand même quand ils (les profs) viennent me chercher mais pas trop non plus. Il faut encore un peu le travailler (savoir se valoriser). J'aime bien ma tranquillité mais j'aime bien aussi... (donner mon savoir... ?)

Au bout d'un moment quand je leur dis d'arrêter et qu'ils ne le font pas... (réponse physique). Ben il y en a un qui tape sur ma table, c'est surtout ça. Ils sont devant et ils tapent sur la table. Ben il y en a un, il est anglophone, donc les cours d'anglais il s'en fout quoi. Euh non, je lui dis « arrête, arrête, arrête » quand j'en ai marre, et l'autre oui, il travaille bien.

#### EXPERIENCE AMITIE REFUGE/FAIRE-VALOIR ( ?)

Je trouve que je vais beaucoup plus vers ceux qui sont dans ma classe. C'est souvent ceux qui sont dans ma classe, parce que l'année dernière, j'étais beaucoup moins ami avec B, alors que cette année...

	A part. Mais c'était pour que je révise, c'est pas du tout la même chose !
<b>E2</b> <b>(ALBATOR)</b>	<p>...ce que j'ai envie de vous dire en premier, c'est au niveau du comportement des autres. Donc mon comportement moi, je ne m'inquiète pas trop...</p> <p>En fait, s'il y a une séance qui est annulée, faites un peu de temps libre pour les élèves, ils ont le droit de se mettre ensemble s'ils veulent, tant qu'ils ne bavardent pas...</p> <p>Quand je vois les séances de sport par exemple, c'est mieux des séances parfois individuelles et parfois en équipe. Oui il faut les deux.</p> <p>Moi en fait j'ai tellement l'habitude de respecter toujours les règles, je pense que t'es au courant, l'année dernière, j'ai eu zéro feu rouge toute l'année, donc moi je respecte toujours les règles, donc moi, ça me dit pas, euh non je vais pas lever la main pour ci ou pour ça. Moi je le fais toujours.</p> <p>Moi l'année dernière, toi aussi l'année dernière, normalement, tu me l'as dit, j'étais chouchou du prof, la dernière fois aussi. Choisi pour tout...Pour le tableau, pour que le prof le défende...</p> <p>Non moi je suis toujours les règles en fait. Juste vite fait pour dire, les questions de règles, si jamais on respecte pas les règles pour ci, moi ne me demandez pas ces questions parce que je pense que ça n'arrivera jamais. En gros ça veut dire que je respecte toujours les règles ; ça m'est jamais arrivé que je respecte pas les règles. Parfois je fais une bêtise par accident mais sinon je respecte toujours les règles.</p> <p>Alors moi, si ça (harcèlement) m'arrive, ça dépend du nombre de personnes. S'il y a une personne encore, là j'essaierai de me défendre, et après j'en parlerais à des professeurs, et si jamais il y a trois cents milliards de personnes, en gros pleins de personnes, là j'en parlerais de suite au professeur.</p> <p>Moi ça ne m'intéresse pas. Moi ce qui m'intéresse juste, c'est bien faire mon travail déjà. De respecter les règles, et aussi de respecter les autres, bien sûr. Mais ça, c'est un peu respecter les règles.</p> <p>Moi je parle normalement. Moi j'aurais dit normal.</p> <p>Parfois déjà, parfois j'arrive à l'école en forme et parfois j'arrive un peu fatigué.</p> <p>Moi non, il n'y a pas d'effets (des jeux vidéos).</p> <p>Moi je suis jamais stressé.</p> <p>...aussi pour l'empêchement du travail, à part ça, à part la maison, les jeux vidéos et autres, il peut aussi y avoir des élèves qui bavardent toutes les deux secondes.</p> <p>...aussi, c'est en fait avec les devoirs, c'est un peu la même chose avec les évaluations surprises. En fait moi ce que je propose, c'est autre chose...</p> <p>Moi aussi j'adore faire respecter les règles. Non je crois que je n'ai jamais fait arbitre. Par contre, il y avait un métier...de médiateur...qui est genre, on se mêle des affaires des autres mais en mode...sauf que c'est fait exprès...les minis feux rouges, c'est le médiateur qui les met.</p> <p>Moi je préfère sport collectif parce que si on fait sport individuel, il faudra que chaque élève fasse ci, fasse ça et par exemple, pour du golf ou du tennis, il n'y aura pas le grand truc là, du tennis ou le truc du golf.</p> <p>...Et donc les trois bings que j'ai eus, le premier c'était parce que j'étais en rang rapidement, le</p>

	<p>deuxième c'était pareil et le troisième c'était parce que j'avais chuchoté. Je parlais comme ça moi en fait.</p> <p>Euh bien respecter les règles et bien me donner sur le travail. Après c'est vrai que je me donne pas vraiment à fond sur le travail, mais faut beaucoup se donner quand même sur le travail.</p> <p>Parfois quand je fais le travail, parfois je me bloque un peu au bout d'un certain temps, et je reprends le travail. Mais c'est vrai que j'essaie de m'améliorer aussi. Juste j'arrête un peu le travail, j'arrête le travail. Oui après un moment, je refais le travail. Et comme j'ai perdu un peu de temps ben j'essaie un peu d'aller vite aussi.</p> <p>Parfois j'étais pressé (toilettes), donc je pouvais plus tenir, sinon j'allais avoir trois bings et après, j'étais obligé d'y aller et après il m'a mis trois bings mais je suis allé. Moi parfois, ça m'arrive de vouloir baisser les bras, mais c'est juste quand je suis un peu fatigué, sinon... pas le travail.</p> <p>C'est possible qu'il (un élève) ait un super comportement mais qu'il n'y arrive pas au travail.</p> <p>Non, moi je participe toujours. Si je sais pas, il faut essayer quand même. Qui tente rien n'arrive rien.</p> <p>Oui moi je trouve pas parce que moi, je fais pas gaffe au comportement des autres, donc je trouve pas. Non parce qu'en fait je sais même pas, je fais pas gaffe au comportement des autres.</p> <p>Ben on les laissera tranquilles, on va pas les embêter. Ben là je vais un peu le laisser tranquille et lorsqu'il quittera sa bulle, si je peux dire ça comme ça, là j'irai lui parler. Mais lorsqu'il quittera sa bulle.</p> <p>On parle au professeur sans que les autres entendent, par exemple, pendant la récréation ou autre... On dit au professeur en privé.</p>
<p><b>E3</b> (ACTARUS)</p>	<p>Ce qui nous déplaît dans les travaux collectifs, c'est les bavardages, il y a plus de bavardages que tout seul. Et car après on a des sanctions.</p> <p>Le sport ça m'a manqué. Ben déjà on est tous les uns les autres, on s'unit tous pour faire une équipe et pour s'entraider à gagner. Oui il faut les deux.</p> <p>Ben ce qui nous déplaît, c'est les bavardages, il y a plus de bavardages que tout seul. Parce qu'après on a des sanctions.</p> <p>...ça dépend, aujourd'hui on a fait lecture, parce qu'en fait lecture pour moi ça me repose. Lecture compréhension.</p> <p>Aussi on a le terme des « chouchous » mais bon...oui, il y en a dans notre classe. Ben déjà ce sont des personnes qui font des trucs mal, cachés et après voilà.</p> <p>Les postes d'élèves, c'est regarder, écouter et se taire.</p> <p>Mais il y a des gens dans notre classe qui ne respectent pas les règles. Là il y a un harcèlement qui est en train de s'agrandir de plus en plus... Madame non, c'est plus ceux qui sont vers l'avant et intelligents...qui se font embêter. Ben en fait c'est les élèves qui se montrent le plus qui font, qui se vantent un peu et après qui font le bon élève. Mais après ça sert à rien de harceler...ça dépend, ça peut partir d'une photo sur Internet et après ça peut s'agrandir. En plus en ce moment j'ai un ami qui se fait harceler donc j'essaie de l'aider, mais après il voudrait pas que je l'aide, c'est ça le problème.</p> <p>Non, on fait partie de ceux qui...comment dire. (Qui se vantent). Non parce qu'en fait, en ce</p>

moment, on est pas dans le même groupe que les élèves qui sont, enfin il y en a qui, comment dire, des racailles de rue. Voilà. Et on est pas de ce genre là.

Il (ALBATOR) est doux. Par contre au sujet de la défense, ben là on est obligé de se défendre bien sûr. Mais bon. L'année dernière, ça marchait très très bien.

Oui dès qu'on se réveille le matin, vers sept heures, ben la journée elle commence, et donc après on prend notre petit déjeuner...en rentrant dans l'école et des fois il y en a qui sont plus fatigués que d'autres, ça dépend. Et après je crois que ça, ça touche beaucoup au travail.

Oui ben bien sûr, quand il y a les deux parents qui se disputent, ben l'élève il doit être pas très gai.

Oui on est obligés de se forcer (à se mettre dans le travail directement).

Ben déjà il y a des camarades, enfin moi ça ne m'arrive jamais, enfin je crois pas que ça m'arrive, mais qui sont freinés par les jeux vidéos. Ils pensent, ils se disent « j'espère que l'école, elle va finir comme ça je vais jouer... »...et en même temps aussi les jeux vidéos, ça rend bête parce que c'est de l'écran et après ça met beaucoup de fatigue, beaucoup beaucoup de fatigue. On fait mais de temps en temps, moi c'est tous les dimanches. Après il y a des personnes...enfin il y a des jeux vidéos qui sont violents et les personnes, ils s'y croient dans le jeu, donc oui, ils croient que c'est dans la vraie vie et donc après ils font tout ce qu'il y a dans le jeu.

Si on apprend sa leçon, on stresse pas. Si je vais passer en sixième, si je vais pas passer en sixième (ça paralyse un peu).

Aussi on pourrait parler des loisirs, comme le sport...mais bon il y en a qui n'ont pas de sport...donc après, ça commence à être un peu bizarre Parce qu'on s'adapte au collectif...Parce que j'aime bien faire respecter les lois, je sais pas pourquoi.

Par exemple, moi je fais du water polo...j'aime bien, j'en fais et après je suis obligé de travailler en collectif, sinon l'équipe elle va pas gagner. Donc je dirais que le collectif, c'est très important.

Ben déjà je vais essayer de m'inscrire en études-sport, déjà. Avec la fatigue, moi je suis beaucoup fatigué, avec huit heures d'entraînement par semaine, je suis...

Oui des fois, je comprends pas trop ma leçon, et après je continue à la réviser, à la réviser et après je la comprends. C'est ça qui me met en retard...ça m'est arrivé aujourd'hui, pour aller aux toilettes.

Eh ben si on sait pas, il vaudrait mieux apprendre. E si on sait pas apprendre et qu'on sait pas, ben là ce sera un cas SOS. Là, ça sera besoin d'aide... Pour nous, ça compte la participation.

Si vous connaissez OLYMPE, vous la connaissez ? Donc après, elle fait deux classes en même temps, elle fait CM2 et CE2. Elle est pas à l'écart des autres donc elle apprend avec les autres. Elle suit mais en même temps, elle va dans d'autres classes pour apprendre. Oui avec l'aide du maître, elle essaie aussi. Oui sauf qu'elle a des petits conflits avec le maître. L'encouragement.

Oui notre façon de travailler, et on est à l'écart de ceux, des élèves de rue, ceux qui sont plus gangsters...

Ben on sera déjà amis et on va bien s'entendre.

Et donc aussi si un enfant vient malade à l'école, ben là je dirais que ça sert à rien, parce que malade ça...

Non je préfère l'oral. Ah oui, en plus j'en prépare un maintenant. Ben déjà j'arrive à me calmer

	normalement. J'ai plusieurs techniques pour me calmer. De toute façon, quand on a un exposé, faut y aller. Ben l'exposé, ce sera facile, faut y aller. Albator, toi aussi tu en as fait des exposés... ça peut nous rapporter des points.
--	---

**(TOUT CE QU'ILS (les élèves) DISENT SUR LES ACTIONS DES PROFESSIONNELS, ETATS/ACTIONS DU PROFESSEUR**

<b>E0</b> (Melle B)	De par le fait que j'étais bonne élève, les profs me sollicitaient car en ZEP, il y avait beaucoup d'élèves en difficulté et pour eux, c'était le rôle du bon élève d'aider les autres à avancer et de faire part de ses connaissances et de les aider toujours à aller plus loin. Il fallait qu'on me voit, qu'on m'entende et tout...
<b>E1</b> (ACHILLE)	<p>Quand il n'y a personne qui lève la main, il dit « alors j'en ai deux qui participent ou quoi ? »...après sinon quand il y en a la moitié qui participe il ne dit rien, il interroge ceux qui lèvent la main.</p> <p>C'est pas que je participe, mais des fois la prof elle fait lire des trucs ou alors elle pose des questions ; tout ça, moi je ne réponds pas vraiment.</p> <p>C'est pas qu'elle s'en aperçoit pas, ni qu'elle s'en fout, mais...c'est entre les deux, c'est comme si c'était normal à peu près. Les profs ils font un peu comme si c'était normal. Oui, il ya avait des professeurs qui encourageaient mais après on avait quand même une date limite...on nous avait fixé une date dans l'année pour le faire, moi c'était en mai, et après si on le faisait pas à la date limite on perdait un peu de la note qu'on aurait dû avoir.</p> <p>La prof de CE2, que j'ai eue en CE2 et CM2. Elle nous faisait travailler, elle était sympa, elle nous faisait travailler vite. Du temps oui mais on avançait rapidement. Ben sympathique, elle était gentille, elle criait pas vraiment sur les élèves, elle expliquait bien, elle s'énervait pas...j'ai bien avancé...</p> <p>Qu'il (le professeur) nous fasse travailler ni trop vite ni trop lentement, vraiment entre les deux. Et justement qu'il soit sympa. Je préfère un peu rapide quand même.</p> <p>Le prof de maths, il nous explique bien le cours, il nous dit « surtout révisez bien ». Les profs...après les profs pas vraiment plus que l'année dernière mais la classe surtout. Ben il y en a certains qui n'écoutent pas mais après sinon notre prof quand il y a vraiment un brouhaha, il dit « stop, stop, on écoute celui qui parle ».</p> <p>SYSTEME DE GOODS EN ANGLAIS</p>
<b>E2</b> (ALBATOR)	<p>Déjà moi je préfère que vous mettiez des métiers spéciaux, où il y a certains élèves qui surveillent d'autres élèves, à des moments précis. Par exemple, lorsqu'il est assis, ben ce métier il doit faire son rôle.</p> <p>En cas de séance de sport annulée, mettez deux heures de temps libre et mettez un peu de travail aussi. Pour le temps libre, les élèves ont le droit de se mettre ensemble s'ils veulent, tant qu'ils ne bavardent pas.</p> <p>Aussi, vite fait, il y a quelque chose que j'aimerais bien faire, c'est pendant les séances de temps libre...je parle bien sûr de ce qu'on a droit. Donc les règles bien sûr on va pas les changer...non, pas juste parce qu'il y a du temps libre, ça serait un peu trop, je pense que vous êtes d'accord. En fait, moi je pense qu'après, je pourrai vous parler un peu de ce qu'on aura le droit de faire pendant</p>

le temps libre, exceptionnellement, ou ce qu'on aura pas le droit de faire.

J'ai envie de dire vite fait un truc à propos des violences. Par exemple il y a un élève qui frappe un autre élève, si j'étais vous, moi j'aurais dit à l'élève, mets toi à sa place. Parce qu'un élève qui frappe un autre élève, imagine qu'il était l'autre élève, il va pas subir de bien, ça il faut y penser. Non mais c'est vrai quand même, il faut essayer.

Moi je propose en fait par exemple, s'il y a une victime, s'il y a un élève qui se fait embêter par un autre élève, ben s'il dit des petits gros mots, pas des insultes mais des petits gros mots, moi j'aimerais bien un peu tolérer ça, mais si c'est des gros gros mots, là on ne va pas tolérer.

Alors les explications déjà, le matériel, par exemple il faut ci, il faut ça...il faut ci pour faire ça donc le travail...Donc déjà par exemple on va faire un travail, on va avoir besoin de cet outil, avec cet outil on va devoir faire ça, avec cet outil là... des explications claires.

En empêchement, ça c'est encore à propos du comportement, pour le travail, ça je pense que j'en parlerai tout à l'heure. Pour l'aide, moi je propose par exemple, pour la première fois de l'année, de commencer une histoire, on vient de parler de la préhistoire, et au fur et à mesure lorsqu'on commence sur des choses, on prenait des affiches que vous collez sur les murs...par exemple au début de l'année, donc le premier jour, on rentre, là il n'y a aucune affiche au tableau, puisqu'on a pas commencé le travail, et dès qu'on commence le travail, par exemple on commence sur les verbes ...du premier groupe, mais ça c'est un peu normal, ben vous affichez les verbes du premier groupe au tableau, pas au tableau mais sur les murs. Ce sera vous qui les ferez les affiches, si ça vous dérange pas.

...un petit système de fautes et feux rouges pour savoir si les élèves ont fait leurs devoirs ou pas...par exemple au bout de trois fautes, trois leçons non-révisées, vous lui mettez un feu rouge...puis six...

#### NOUVEAU SYSTEME DE BINGS DU REMPLACANT

...Moi je vous conseille de mettre des feux rouges un peu difficiles à rattraper.

Heureusement !

Moi ça m'arrive très rarement de me faire crier dessus...moi je vous conseille de rajouter, pas de ceinture, mais je vous laisserai choisir un nom, des espèces de trucs...donc les plus basses, c'est pour les élèves qui ont le comportement le moins...Par contre ça dépend pas que du comportement, ça dépend du comportement et du travail...Par exemple, s'il y a un élève, il a un comportement de génie, mais qu'il a que des zéros, là, il ne pourra pas avoir la meilleure ceinture par exemple. (...) de mettre une ceinture nulle, donc là, on a très peu de droits et tout, et la meilleure ceinture, on a pleins de droits.

Mais en même temps, si tout le monde lui dit qu'il est nul, à mon avis, ça va un peu l'encourager pour le travail, j'en ai marre qu'on me traite de nul. Il faut en même temps les encourager, de plus en plus nul ceinture, moi je vous conseille par exemple, les élèves les plus nuls, encouragez-les.

Sans crier. Puisqu'on a le droit d'être nul mais on va pas leur crier dessus juste parce qu'ils ont zéro.

Les métiers, ça je vous l'ai dit. L'encouragement. Qu'il surveille bien aussi. Par contre juste pour vous dire vite fait les métiers, bon ça c'est un peu logique mais les métiers, il faut pas qu'ils parlent, qu'ils arrêtent de travailler rien que pour leur métier quand même. Et du coup, il faut que le professeur soit bien attentif.

	<p>Encourager. Aussi il faut pas que le professeur soit trop sévère.</p> <p>Attends, je te coupe, en fait quand je dis ne pas être sévère, c'est s'il y a un élève qui fait des petites bêtises, s'il fait des moyennes bêtises, il va être un peu méchant mais faut pas exagérer non plus, mais si vraiment cet élève il fait que des bêtises, là faut que le professeur soit sévère. Mais sinon moi je trouve, il faut un peu baisser d'être sévère, pour pas trop être sévère, sauf pour les élèves qui font de grosses bêtises.</p> <p>Aussi moi je vous conseille un peu, par exemple pour les mathématiques, de faire un peu des pièges...</p>
<p><b>E3</b> (ACTARUS)</p>	<p>Et aussi la demande d'expression aussi c'est bien, parce qu'au moins les élèves ils pourront plus s'exprimer. Par exemple, si on leur dit « vous avez pas le droit de parler sans lever la main », ben ils vont être plus fermés, ils vont moins lever la main que d'habitude.</p> <p>...ça dépend, parce qu'il y a des moments où on est obligés de ...enfin, il y a des moments où on peut se mettre en groupe, il y a des moments où on doit rester tous seuls. Et à dire qu'on a perdu au moins comme il a dit Albatore deux heures de sport...donc si on a perdu deux heures de sport collectif, on a du temps, ben ça... Ben déjà ça dépend du professeur, s'il nous laisse du temps libre. Ben si on nous laisse en collectivité, ben déjà on pourrait se mettre ensemble, ou voilà.</p> <p>Avec la maîtresse, on a pas besoin de prendre la parole sans lever la main, mais maintenant il y a eu Monsieur F, il a changé au moins la moitié des règles mais c'est pas grave, parce qu'on va s'habituer. Bon on lève la main et voilà. Oui on avait besoin de lever la main, mais si elle était à côté de nous on pouvait l'interpeller, si elle ne se chargeait pas de quelqu'un d'autre. Ou si elle était loin de nous, vaudrait mieux lever le doigt. Oui des fois, on a mal à la main. Oui, très longtemps.</p> <p>Des fois il (le professeur) passe à côté de nous, nous il s'en fiche. Non, c'est pas ça, c'est que des fois on lève la main, enfin il y a une règle aussi, c'est on appelle, enfin avec Monsieur F, si on l'appelle « maître », ben il vient pas vers nous. Il faut rester le doigt levé.</p> <p>Et le problème (du harcèlement) c'est que le professeur, il veut que c'est la victime qui se défende, pas les adultes. Donc c'est ça qui gêne...ça dépend, parce que si c'est un cas de groupe, ben vaut mieux que c'est l'adulte. Tout seul on pourra pas. En ce moment, il y a beaucoup d'insultes dans l'école, mais il y en a qui disent ne pas être balance, et après le problème il va plus s'agrandir...</p> <p>Ben en ce moment, le maître travaille qu'en prenant le vidéoprojecteur et l'ardoise. Il a gardé le cahier, c'était pas la maîtresse, il avait que l'ardoise...</p> <p>Ben déjà le cahier, faudrait plus s'appliquer à l'écriture, faudrait faire un travail soigné...pour la classe en général, c'est ce qu'il avait dit le maître. Mais moi je suis pas plutôt d'accord. Et en même temps, sur l'ardoise il dit que c'est plus facile à corriger et moins de choses à corriger, voilà.</p> <p>Les dessins aussi, ça peut nous aider.</p> <p>Heureusement qu'il y a les verts. Mais c'est plus dur d'attraper des verts que des rouges.</p> <p>...Il nous encourage...et aussi en fait, des fois avant de travailler, on travaille sur vidéoprojecteur...et sinon, si on a pas réussi, ben il répète, il répète encore avec les autres. Donc c'est plus avec la douceur que la rapidité. Mais je suis sûr que ça marche avec tout parce que s'il y a un élève turbulent, ben si on le traite vraiment très mal, ben il va empirer. Et si on le traite</p>

	<p>doucement, il va se calmer et se calmer et se calmer.</p> <p>...(cris) ça nous stresse et ça nous fatigue...ça nous donne envie de baisser les bras.</p> <p>Oui ça sert à rien (là) de récompenser. Ben déjà faudrait créer un groupe spécial dans la classe peut-être. Eh oui, qui font des séances avec le maître. Moi j'ai été tuteur plusieurs années.</p> <p>Moi je dirais que les ceintures, ça rend pas tous les élèves égaux. En mélangeant le travail bien sûr, s'il y a un élève qui est nul dans le travail, il a un très bon comportement, ben on lui dit t'es nul, t'es nul, t'es nul... Après ça peut être le contraire.</p> <p>Moi j'aime pas crier sur les autres. Mais aussi j'aime pas narguer.</p> <p>Il faut bien qu'il répète la leçon...il faut qu'il encourage, et il faut qu'il soit doux avec les autres. Parce qu'un professeur sans douceur, ça fait rien, l'élève, il va jamais apprendre sans douceur.</p> <p>Je préfère la sévérité, sinon après par exemple si quelqu'un est très très très turbulent dans la classe, ben le professeur il fait rien, il fait juste...il fait rien. Ben il va continuer, il va s'habituer et après il va se prendre pour le roi de la classe.</p> <p>...Et en même temps pour un professeur, s'il voit un élève malade, il doit direct appeler les responsables légaux, sinon ça va pas marcher. Aussi j'aimerais que les élèves, ils pourraient mettre des sanctions au professeur s'il y a un truc qui se passe. Oui. Parce que ça sera bien, comme ça il pourra le dire rapidement et ils seront plus libérés. Mais non pas des sanctions, des petites réflexions...</p>
--	---

Cette sélection d'extraits permet de vérifier les grands traits décrits par les Enseignants qui sont principalement exploités pour la construction de la définition.

## ANNEXE E2.4 La Réservation, vers une définition stabilisée grâce à l'axe objectif

Ce que c'est que la réserve/les réserves influençant le passage à l'action...

Etape 1 (d'exploitation des données), réserve en tant qu'objet

Selon des extraits choisis, est procédé à un resserrement des éléments sélectionnés pour définir la Réservation, selon la définition première de la Réservation élaborée lors de la pré-enquête :

La réservation était alors posée comme l'acte plus ou moins volontaire par lequel l'élève se retient d'agir, exprimer quelque chose, passer de l'intention à l'action pour des raisons liées ou non à la situation de classe.

Les discours sont exploitées pour voir quels points de la définition hypothétique peuvent être confirmés et ceux infirmés. Soit une évolution recherchée pour cette définition.

**Essai de classement :**

- **Réservation constituée par un acte volontaire » ou « involontaire » ?**

Côté enseignants ?

Aspect Volontaire	Aspect Involontaire
<p>En maternelle, t'as envie de, t'as toujours l'élan de vouloir faire les choses, puis finalement tu te rends compte un peu trop tard que y'a trop de réserve.</p> <p>En maternelle, t'as envie, t'as toujours l'élan de vouloir faire les choses et puis tu te rends compte un peu tard qu'il y a trop de réserve... (E1)</p>	<p>Pour déclencher ce truc de la parole. Une, on a l'impression qu'elle ne comprend pas les mots. Puis ils arrivent et ils sont tétanisés, genre timide « je ne peux pas le faire en fait, c'est trop intimidant ». (E1)</p>
<p>Absentéistes. Décrochage devenu comme mode de fonctionnement. Totale perte, échec, souffrance.</p> <p>Ceux qui se remettent en retrait sur ce qu'ils ne connaissent pas (E2)</p>	<p>En général, quatre ou cinq dans une classe très timides, qui ont beaucoup de mal à parler. (E2)</p>
<p>En général les élèves jouent le jeu. C'est pas par manque de volonté... (E3)</p>	<p>C'est pas par manque de volonté... c'est plutôt par manque de confiance en eux et donc ils abandonnent. (E3)</p>

<p>Quand c'est en début d'année, un peu difficile mais là en cours d'année, la confiance est établie avec les enfants donc ils y vont plus volontiers. (E4)</p>	<p>Parce qu'il y avait cette situation de conflit, c'est dur à vivre au quotidien, rejoint l'élève en retrait, qui est discret mais là qui subit quoi, le groupe classe joue énormément. (E4)</p>
<p>Facilement avec ceux qui lèvent la main, car en général, c'est ceux qui sont sûrs d'eux. (E5)</p>	<p>Quatre élèves avec des difficultés particulières (ceux qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice) avec B encore plus à part, avec une façon différente. (E5).</p>
<p>Caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant, même s'ils n'ont pas tout en main.</p> <p>Non, ils essaient et essaient encore, parfois ils bloquent mais pas en se disant parce que je ne suis pas bon. (E6)</p>	<p>Certains, pas de changement, pas d'autonomie, ils ne s'engagent pas, après on ne peut pas faire grand-chose. Certains sont attentistes, attendent que tout arrive, j'oserais dire que c'est éducatif. Ils sont passifs parce que ça va arriver. Ils ne vont pas au-delà d'un certain niveau, ils ne cherchent pas, d'autres ont peur de l'erreur. Pour eux normalement, une réponse, ça doit être tout de suite la bonne. C'est des anti-chercheurs scientifiques, ils le verbalisent pas...il faut que ce soit juste du premier coup, ne comprennent pas qu'ils peuvent, ont le droit de tâtonner. (E6)</p>
<p>Volonté de discrétion. Volonté de retrait à respecter.</p> <p>Quand situation d'être observé, souhait de rester, enfin de ne pas se mettre face au groupe classe. Peur du regard des autres. Isolés car pas intégrés.</p> <p>Mais même en troisième, des personnalités charismatiques avec cette volonté d'être un peu au devant de la scène. Voilà il y aura des volontaires et ce sera vraiment apprécié. (E7)</p>	<p>Public spontané, curieux, hormis quelques uns. Globalement bouillonnants, aucune crainte, aucune appréhension, pas peur du regard des autres sauf deux ou trois... Masse d'élèves qui prend le dessus, espèce de présence un peu dominante parfois, problème d'écoute. Précipitation. Aiment l'école, on peut difficilement les freiner. Mouvements d'humeur, je respecte. Spontanéité dans les petites classes, fraîcheur, sont dans la valorisation. Risques c'est sûr, ça peut bloquer. (E7)</p>
<p>Timidité ? Gens qui ont conscience que la parole mérite réflexion ? Quand Albator lève la main, c'est toujours juste et pertinent mais reste plutôt seul. Il est très souvent seul, dans la cour par exemple où il vient me voir... Il fera semblant d'être enroulé en quelque sorte, il sera dans une équipe mais rôle relativement passif, pas opposant mais... Et Actarus lui va demander à jouer un rôle actif. Albator n'est pas passionné dans son désir d'imposer une vue quelconque à l'autre, alors qu'Actarus, se positionne davantage dans toutes les situations...</p> <p>Elèves qui peuvent se poser, écouter, relâcher pression...(E8)</p>	<p>Pour les deux élèves réservés présentés, la parole est significative de quelque chose, le contraire d'une parole impulsive ou non-réfléchie.</p> <p>Albator, c'est dans sa personnalité. Pas imperméable à son environnement mais relativement imperméable à son environnement scolaire. Il n'a pas besoin de l'autre pour se définir, dire ce qui est important.</p> <p>C'est sa manière d'être. C'est dans sa personnalité. (E8)</p>
<p>Certains durs à cuire, ils laissent de côté dès qu'ils rentrent en classe... Il y en a qui font des solos parce qu'ils ont envie voilà. Et des élèves un peu moins expansifs que d'autres, qui ne vont pas trop lever le doigt... il fallait aller la chercher. Sont très actifs quoi.</p>	<p>Questions de sensibilité, c'est vrai qu'il y en a qui sont un peu plus durs à cuire que d'autres. Réveuse, imaginative, la seule qui bloque. Elle (autre élève) est très difficile dans la classe, très stigmatisée, très visible, très négative.</p>

C'est vrai qu'un élève réservé va plus volontiers, L par exemple, plus vers ranger les chaises, des choses un peu en retrait tandis qu'un élève un peu moins réservé, ça va être sur effacer le tableau ou ...(E9)	Aussi une personne physique, elle est en surpoids. Si elle était plus active, elle modifierait un petit peu son ADN... (E9)
--	---

### Côté élèves ?

<b>Aspect volontaire</b>	<b>Aspect involontaire</b>
Je ne voulais pas intervenir. J'aime pas qu'on me force la main. Après, si je dois le faire, je le fais correctement, j'aime faire les choses bien. L'âge aide quand même, faut grandir, faut relativiser quoi. Chacun va se faire ses armes, acquérir de la maturité, nous qui nous transformons avec l'âge. (é0)	C'était pas possible de parler, j'y arrivais pas, c'était au-delà... (é0)
...mais quand je réponds, j'essaie d'être sûr de moi. (é1)	Déjà je ne suis pas sûr de moi... (é1)
Donc mon comportement à moi je ne m'inquiète pas trop. Moi en fait, j'ai tellement l'habitude de respecter toujours les règles. Moi ce qui m'intéresse juste, c'est bien faire mon travail mais ça c'est un peu respecter les règles et respecter les autres. Après c'est vrai que je me donne pas vraiment à fond sur le travail, mais faut beaucoup se donner quand même sur le travail. Mais c'est vrai que j'essaie de m'améliorer aussi. Moi parfois ça m'arrive de vouloir baisser les bras, mais c'est juste quand je suis un peu fatigué, sinon...pas le travail. (é2)	Jamais arrivé que je ne respecte pas les règles. Parfois je fais une bêtise par accident mais sinon je respecte toujours les règles. Parfois quand je fais le travail, je me bloque un peu au bout d'un certain temps, et je reprends le travail. Après un moment, je refais le travail. Et comme j'ai perdu un peu de temps ben j'essaie un peu d'aller vite aussi. (é2)
Si on apprend sa leçon, on stresse pas. Des fois je comprends pas trop ma leçon et après je continue à la réviser, à la réviser et après je la comprends. C'est ça qui me met en retard... CAS SOS OLYMPE Notre façon de travailler et on est à l'écart de ceux, des élèves de rue, ceux qui sont plus gangsters... (é3)	On est obligé de se forcer (à se mettre directement dans le travail). Parce que j'aime bien faire respecter les lois, je sais pas pourquoi. Obligé de travailler en collectif sinon l'équipe elle va pas gagner. Le collectif c'est très important. (é3)

- **Réservation comme le fait de se retenir/retenir ou de ne pas se retenir/ne pas retenir?**

Retenir une expression »/ « une action » ?

### Côté enseignants ?

<b>Fait de retenir une action, une expression, rester en retrait</b>	<b>Fait de ne pas retenir une action, une expression, d'agir, se lancer</b>
D'autres, on les a préservés et eux, ils disent rien. On peut voir...les gens qui n'arrivent pas à parler, ceux qui	Certains, dans leur famille, ils les ont beaucoup plus sollicités pour déclencher ce truc de la parole. Le

<p>sont sur la réserve, là j'emploierai plus timidité tu vois... C'est en maternelle, au fur et à mesure tu le sais, tu participes plus, tu lèves même plus la main. (E1)</p>	<p>mieux serait qu'ils soient complètement débridés mais prématuré en PS...(E1)</p>
<p>Ceux dans le refus... Se remettent un petit peu en retrait sur ce qu'ils ne connaissent pas... Certains attendent que ça passe Absentéistes. (E2)</p>	<p>Mais il y a toujours des moments où on se rend compte qu'ils sont capables... (E2)</p>
<p>Les timides, il y en a pleins qui ont un petit peu peur de participer... Après ce qui peut aussi les freiner c'est leur niveau parce que certains qui manquent de confiance en eux-mêmes, qui s'estiment faibles et « nuls » et du coup, ils ne veulent pas le faire. (E3)</p>	<p>En général, la plupart des élèves jouent le jeu, ils le font. Après ce qui peut les freiner, c'est leur niveau. (E3)</p>
<p>Dans certains domaines, ils vont être en position de retrait et hésitants et en manque de confiance en eux. Et ils restent observateurs... Avec accent sur le langage, enfants qui sont réservés dans la parole c'est quelque chose qui est très difficile en fait. Ce déblocage là est beaucoup plus... D'ailleurs il y a des enfants, on sent ils emmagasinent... (E4)</p>	<p>Dans le faire, c'est quand même plus facile en maternelle que le dire. Mais qui parlent peu et en groupe classe pas du tout. (E4)</p>
<p>Gênée par rapport à ses camarades et par rapport à différentes choses (taille/ difficulté comme « dys »). (E4bis)</p>	<p>Une à canaliser. Autre avec difficulté maîtrise de la langue mais par contre grande vivacité d'esprit, d'intelligence et l'envie d'apprendre. Une troisième qui reste un soleil. En début d'année très discrète et puis après, elle s'est révélée. En fin d'année c'était le moteur de la classe. (E4bis).</p>
<p>Facilement avec ceux qui lèvent la main car en général c'est ceux qui sont sûrs d'eux... (E5)</p>	<p>...mais même ceux moins sûrs peuvent parfois vouloir lire. (E5)</p>
<p>...Pas comme des troisièmes complètement amorphes, il n'y en a plus un qui lève le doigt, plus un qui veut passer au tableau. PROJET VOILE Certains pas de changement, pas d'autonomie, comment dire...ils ne s'engagent pas et ça, après on ne peut pas faire grand chose. (E6)</p>	<p>Eux ne demandent qu'une chose, c'est se lever, passer au tableau, montrer, expliquer, bon c'est des CM2 ils sont assez partants, ils sont encore tout vivants ... PROJET VOILE (E6)</p>
<p>...hormis quelques élèves qui sont timides... Sauf toujours deux ou trois élèves qui sont vraiment extrêmement timides. Des élèves qui sont dans cette problématique de prise de parole à l'oral. A, je pense qu'il accompagnera volontiers mais pas forcément être au devant de la scène. Il y a des risques c'est clair. La rédaction pure ça peut bloquer certains élèves. (E7)</p>	<p>On a un public quand même très spontané, curieux. Que ce soit en sixième ou en troisième, j'ai la chance d'avoir des élèves, des adolescents qui sont bouillonnants, qui sont curieux. Il n'y a aucune crainte, ni appréhension, n'ont pas peur du regard des autres... Une cette année, qui s'exprime à l'oral mais en murmurant, donc personne ne l'entend, même moi je n'arrive pas à l'entendre quand elle est à côté de moi. Parfois infernal parce qu'il y a un problème d'écoute, c'est-à-dire que dans la situation de communication, les adolescents occultent complètement la notion d'écoute. Beaucoup de précipitation chez certains</p>

	élèves... Moi j'ai des élèves qui aiment ... l'école, on peut difficilement les freiner. Pas de souci dans les petites classes (sixièmes) car spontanéité, fraîcheur qui fait qu'ils sont dans la valorisation. (E7)
Il répondra bien malgré tout et je pense qu'à certains moments, c'est un élève qui a une rêverie, un monde intérieur, et qu'à certains moments, il doit s'échapper un petit peu de la classe. Actarus plus actif, va demander à être arbitre... même en classe. Albator pas passionné dans son désir d'imposer une vue quelconque à l'autre. Actarus relativement neutre, capacité à s'extraire du passionnel...moi je ne l'ai jamais senti en tension. Assez naturel, grande maturité. Albator parfois en questionnement, des progrès par rapport aux évaluations oui mais par rapport à sa réserve et à sa retenue, je ne pense pas. Donc il a cette assurance là, il a un monde intérieur. Pas besoin de l'autre pour se définir. (E8)	Albator par exemple, quand il lève la main, c'est toujours juste ce qu'il dit et pertinent. Et malgré tout (rêverie...), si tu l'interroges de manière impromptue, il saura répondre à ce que tu demandes.  Ben pareil, Actarus participe de manière active, beaucoup plus active qu'Albator. Alors qu'Actarus lui se positionne davantage dans toutes les situations, dans l'évaluation avec ses pairs. Très sociable et position très sociale, sur fonctionnement de la Société. Prend beaucoup en compte les autres. A qui j'ai relativement peu à apporter parce qu'il a un projet, il a une vie intérieure, il sait ce qu'il veut. Pas un rejet, j'ai respecté sa réserve et quand il a voulu venir vers moi... (E8)
Du coup, dès qu'elle veut chanter, je l'autorise, c'est l'occasion de la regarder sous un autre angle, qu'elle chante devant tout le monde, voilà bon, en compensation.  Après c'est une lenteur à se mettre en activité, des choses comme ça... (E9)	Ils sont plus dans l'idée de faire et de se tromper et après de rectifier que... (E9)

### Côté élèves ?

<b>Rétention</b>	<b>Non-rétention</b>
Des périodes où je refusais de parler. J'étais trop timide, c'était pas possible de parler. Je n'avais pas envie et donc ça devenait une frustration. (é0)	Pour les enseignants, c'était le rôle du bon élève d'intervenir, d'aider les autres à avancer et de faire part de ses connaissances et de les aider toujours à aller plus loin. S'il y a un sujet qui te passionne, qui t'intéresse fortement, tu vas te donner les moyens de participer, parce que t'as envie de mettre ta pierre à l'édifice et t'as envie d'intervenir. (é0)
Quelqu'un qui est à part. Je pense que je répondais plus en primaire. Si j'ai jamais vu, je vais attendre un peu. Ben justement, répondre un peu plus quand les profs posent des questions. Il y (le stress pour parler) est encore un peu mais beaucoup moins.  EXPERIENCE SEQUENCE NATATION/GROUPES DE NIVEAUX/  EXPERIENCE AMITIE REFUGE/FAIRE-VALOIR (é1)	Ceux qui ne sont pas réservés participent en classe, ne sont pas toujours tous seuls dans leur coin. Je lève la main quand la prof a posé une question. Je préfère les travaux à l'oral comme une présentation de livre, après c'est pas vraiment de l'oral, on le monte et on le présente au vidéoprojecteur. Je préfère faire la préparation plus, je préfère « prends ton temps ». (é1)

<p>J'ai eu 0 feu rouge toute l'année, donc moi je respecte toujours les règles, donc moi, ça me dit pas euh non je vais pas lever la main pour ci pour ça. Moi je le fais toujours. Moi je parle normalement, j'aurais dit normal. Moi je participe toujours. Si je sais pas il faut essayer quand même. Qui tente rien n'arrive rien. (é2)</p>	<p>Donc mon comportement moi, je ne m'inquiète pas trop... Moi je suis jamais stressé. (é2)</p>
<p>En plus en ce moment j'ai un ami qui se fait harceler donc j'essaie de l'aider mais après il voudrait pas que je l'aide, c'est ça le problème. Je préfère à l'oral, ben déjà j'arrive à me calmer normalement, j'ai plusieurs techniques, de toute façon quand on a un exposé il faut y aller...ça peut nous rapporter des points. (é3)</p>	<p>C'est plus ceux qui sont vers l'avant et intelligents...qui se font embêter...qui se montrent le plus qui font, qui se vantent un peu et après qui font le bon élève. (é3)</p>

- **Réservation comme causée par la situation de groupe ou situation hors classe ?**

Pour des « raisons liées à la situation de classe » ?

Côté enseignants ?

<b>Pour des raisons liées à la situation de classe</b>	<b>Pour des raisons non liées à la situation de classe</b>
<p>A côté de ça, j'en ai qui sont très intelligents, quand ils font les activités, ils le font super bien mais c'est de la timidité, je suis sûre qu'ils parlent parce que vu comme ils font les activités... ils arrivent pas à s'exprimer devant le groupe classe. C'est des petits parleurs pour moi. Alors qu'ils se portent volontaires... Et ça je pense que c'est en maternelle...(E1)</p>	<p>T'as selon l'éducation, à trois ans... (E1)</p>
<p>En général dans une classe, il y a... En difficultés depuis CP jusqu'à ...Assimilent l'école à l'échec. (E2)</p>	<p>J'exclus de ça ceux qui sont dans le refus. Décrochage inscrit, devenu mode de fonctionnement, totale perte. (E2)</p>
<p>Les timides. Il y en a pleins qui ont un petit peu peur de participer par rapport aux moqueries des autres, ça c'est un phénomène très répandu, ils ont peur du jugement, de mal prononcer, de mal faire, de faire la faute, du jugement du professeur. Mais pression par rapport à la note, alors... (E3)</p>	<p>Plutôt par manque de confiance en eux et donc ils abandonnent. (E3)</p>

<p>Mais qui parlent peu et en groupe classe pas du tout. C'est facile hein, quand même de rester en retrait et ça demande un effort, ça demande du courage parfois, mais on en est tous là je crois. Donc c'est un apprentissage aussi. Faire c'est indispensable, et même quand on croit échouer ben on refait et la fois d'après on réussit, donc il faut faire.</p> <p>...le danger c'est que les élèves discrets, comme les élèves moyens, sont ceux à côté de qui on peut passer en fait. Parce que ceux trop agités, ils nous fatiguent donc on les repère vite, ils canalisent l'attention. Ceux au contraire trop inhibés, on va être très attentif aussi parce qu'on a peur qu'il y ait un problème derrière. Et alors ceux du milieu, il faut être particulièrement vigilants. Presque élève rêvé parce qu'on imagine que c'est celui qui va lever le doigt ou si on l'interroge uniquement... C'est pas timide quoi, il a compris les codes...</p> <p>Le groupe classe joue énormément. (E4)</p>	<p>Parce que quelques fois, ils pensent avoir des faiblesses qu'ils n'ont pas en fait. Une situation avec des parents qui se séparaient donc pas facile, discrète mais du potentiel, on sentait que ça n'attendait que d'éclore quoi, et ça s'est vérifié. (E4)</p>
<p>Image de lui qu'il renvoie.</p> <p>EXEMPLE DE QUATRIEME, CLASSE CONFLICTUELLE Projet presse pour désamorcer mais ponctuel. Là, élève discret, pas discret, il est perdu. Un excellent à l'écrit, à l'oral, dans toutes les matières, mais dans la classe, il ne s'est jamais manifesté, là qui subit quoi, dur à vivre au quotidien ; dans une autre classe peut-être que ça aurait été un élève qui aurait participé, donc ça influe énormément, le groupe classe joue énormément (E4bis).</p>	<p>On le sent de suite quelqu'un qui n'est pas bien ce jour là car rester discret, c'est aussi visible, c'est comme si on agitait un drapeau. Pour moi, c'est aussi l'expression de la souffrance ou de mal être. Dans la personnalité de l'élève, je retrouve l'enfant. Après distorsions, transformations, qui sont dues au fait de l'éducation, reçue à l'extérieur de l'école, dans le milieu familial, dans le contexte social, là où il a grandi quoi. Donc je retrouve ces bases là de l'enfant et puis l'élève qui a complètement changé, très souvent (E4bis).</p>
<p>(E5)</p>	<p>Certains manquent un peu de confiance. (E5)</p>
<p>C'est une fausse timidité, c'est pas parce qu'ils ne savent pas, c'est comme ça dans toutes les classes, on aime pas passer en premier même si on sait. (E6)</p>	<p>Certains, pas de changement, pas d'autonomie, pas de... comment dire, ils ne s'engagent pas et ça après, on ne peut pas faire grand-chose. (E6)</p>
<p>Il y a une masse d'élèves qui prend le dessus, c'est vrai qu'il y a des élèves qui ont une espèce de présence qui est un peu dominante parfois...</p> <p>Il n'y a pas la crainte de prendre la parole quand il n'est pas en situation d'être observé, c'est-à-dire qu'il reste à sa place, pas de souci, de temps en temps il lève le doigt. Donc vraiment cette appréhension, en plus arrivé en cours d'année et pas bien accueilli au sein de la classe... Dissensions entre élèves. Mais en groupe (plutôt que classe entière) un peu plus facile. (E7)</p>	<p>Peut-être liés à des problèmes antérieurs... Certains élèves qui ont un tempérament moins expansif, moins spontané.</p> <p>Il y a parfois des mouvements d'humeurs, bon je respecte. (E7)</p>
<p>Les élèves ont toujours beaucoup de soucis par rapport à, je dirais, ce qu'on attend d'eux, brouillard pas forcément artistique. Ne savent pas très bien ce qu'on attend d'eux, où on veut les mener, beaucoup dans nos</p>	<p>Eux à la limite ils n'auraient pas besoin des étapes de préparation parce que ce sont des élèves qui ont des savoirs et des savoir-faire. Très à l'aise dans le travail, pas de situations d'échec. C'est pas forcément affaire</p>

<p>genres de classe (REP+), posture d'élève, besoin de répétition et règles multiples. Avec un bon tiers d'élèves.</p> <p>De temps en temps, un peu de retard à l'écrit mais détail par rapport à ses potentialités. Actarus est beaucoup plus sociable qu'Albator.</p> <p>Je pense que c'est pas forcément de la timidité mais l'expérience, bien qu'ils soient jeunes, la connaissance de l'autre, le rapport à soi, il y a beaucoup de choses. Le positionnement aussi et puis la prise de parole parce que la parole, c'est le pouvoir. (E8)</p>	<p>de réponse à tout, il y a aussi un temps intérieur, il y a des élèves qui ont des temps intérieurs complètement différents. Actarus est à la fois réservé et en avance sur ce temps medium et adepte des bonus.</p> <p>Socialement, ils vont être défavorisés à moins de choisir des voies, comment dire, un peu/légèrement différentes. (E8)</p>
<p>Elève très réservé, ça va être un élève vraiment qui ne lève pas trop le doigt pour les prises de parole, qui attend vraiment que je l'interroge. Dès lors que c'est une excellente élève. (E9)</p>	<p>Elle a quand même le droit de ne pas être une grande bavarde. Bon à l'intérieur, elle est...(E9)</p>

#### Côté élèves ?

<b>Causes liées à la classe</b>	<b>Causes extérieures à classe</b>
<p>J'étais très sur le jugement en fait. Plus du groupe classe. Qu'est-ce qu'ils vont penser de ce que j'ai dit... A l'adolescence surtout car quand t'es en primaire, ça t'es égal ce que les autres vont penser... (é0)</p>	<p>Donc j'ai grandi d'un coup et je me suis renfermée sur moi-même, je suis rentrée dans un truc...ça m'a fait m'introvertir. (é0)</p>
<p>Je participe un peu, moins que les autres. Par rapport au prof mais surtout par rapport aux autres élèves. En arts-plastiques je ne participe pas vraiment... Si je ne me souviens absolument pas, je vais pas vraiment participer. J'aime bien quand même quand les profs viennent me chercher mais pas trop non plus. Je trouve que je vais beaucoup plus vers ceux qui sont dans ma classe. A part, mais c'était pour que je révise, c'est pas du tout la même chose ! Moi je préfère sport collectif car si on fait sport individuel, il faudra que chaque élève fasse ci, fasse ça...(é1)</p>	<p>Endormi le matin... Moi je ne réponds pas vraiment, ça dépend à quel degré je me souviens aussi...si je me souviens bien parce que je l'ai fait l'année dernière par exemple, je vais un peu plus participer... si j'ai jamais vu je vais attendre un peu... J'ai un passe-temps, je lis, à la récré j'apporte des livres, des romans. (é1)</p>

<p>S'il y a une séance annulée, faites un peu de temps libre pour les élèves, ils ont le droit de se mettre ensemble s'ils veulent, tant qu'ils ne bavardent pas... Quand je vois les séances de sport par exemple, c'est mieux des fois des séances individuelles et parfois en équipe, il faut les deux. Moi l'année dernière j'étais chouchou du prof...choisi pour tout...pour le tableau, pour que le prof le défende...</p> <p>Si ça m'arrive (harcèlement), ça dépend du nombre de personnes (une personne ou 300 milliards de personnes, se défendre seul ou dire tout de suite au professeur). (é2)</p>	<p>Les autres réservés ben on les laissera tranquilles, on va pas les embêter et lorsqu'il quittera sa bulle, si je peux dire ça comme ça, là j'irai lui parler.</p> <p>On parle au professeur sans que les autres entendent, par exemple, pendant la récréation ou autre, on dit au professeur en privé... (é2)</p>
<p>Ce qui nous déplaît dans les travaux collectifs, c'est les bavardages, il y a plus de bavardages que tout seul ; car après on a des sanctions. Les chouchous sont des personnes qui font des trucs mal, cachés... les postes d'élèves, c'est regarder, écouter et se taire. Penser au passage ou non en 6<sup>ème</sup>, ça paralyse un peu. (é3)</p>	<p>Le sport ça m'a manqué, on est tous les uns les autres, on s'unit tous pour faire une équipe et pour s'entraider à gagner.</p> <p>On fait partie de ceux qui...comment dire...qui se vantent...Parce qu'en fait en ce moment, on est pas dans le même groupe que les élèves qui sont, enfin il y en a qui...comment dire, des racailles de rue. Voilà on est pas de ce genre là. Il (Albator) est doux. Sur la défense, on est obligé de se défendre bien sûr...</p> <p>Quand les 2 parents se disputent, l'élève il doit pas être très gai. Et les jeux vidéos, la fatigue...(é3)</p>

## ANNEXE E2.5 Tableau final vers la définition stabilisée de la réservation

Extraits pour éléments de réponse :

Acte volontaire	Acte involontaire
<p>Envie (E1), il y en a (envie de solos) (E9), envie d'apprendre (E4bis)/ Elan</p> <p><b>Caractères avec mise en avant (E6)/Tempérament moins expansif, moins spontané (E7)</b></p> <p>Conscience trop de réserve (E1)/Conscience importance/signification parole (E8)</p> <p>(En général) jouent le jeu (E3)/Y aller plus volontiers (dans l'année)</p> <p>Facile avec ceux qui lèvent la main (ceux sûrs d'eux) mais même ceux moins sûrs d'eux peuvent parfois vouloir (lire) (E5)</p> <p>Essaient et essaient encore</p> <p>Bouillonnants, spontanés, curieux de la 6è à 3è(E7)</p> <p>CM2 partants, encore tout vivants (E6)</p> <p>Du coup, dès qu'elle veut...je l'autorise...en compensation (E9)</p> <p>*</p> <p>Alors qu'ils se portent volontaires (E1)/D'autres moins expansifs, ne vont pas trop lever le doigt</p> <p>Discrétion/Retrait/Souhait de ne pas être devant groupe classe/Certains attendent que ça passe (E2)/Des 3è complètement amorphes, n'y en a plus un qui lève le doigt, plus un qui veut passer au tableau</p> <p>Du coup ils ne veulent pas le faire (E3)/Restent observateurs (E4)</p> <p>Accompagnera volontiers mais pas forcément <b>être au devant de la scène</b> / Spontanéité, fraîcheur 6è, dans valorisation(E7)</p>	<p>Ce truc de la parole à déclencher (E4)</p> <p>Ceux qui n'arrivent pas à parler (E1)</p> <p>Problématique de prise de parole à l'oral</p> <p>Question de compréhension des mots (E1)/Difficulté maîtrise de la langue (E4bis)</p> <p>Compréhension du droit de tâtonner, question de connaissances, réponse comme devant être tout de suite la bonne,</p> <p>Tétanisés, genre timides, du mal à parler (quand situation d'être observés)</p> <p>Décrochage comme mode de fonctionnement</p> <p>Totale perte, échec, souffrance</p> <p>Manque de confiance en eux, donc abandon</p> <p>Blocage</p> <p>Attentistes (comme éducatif), passifs, certains pas de changement, pas d'autonomie, pas d'engagement (E6)</p> <p><b>Personnalités charismatiques</b></p> <p>Mouvements d'humeur (E7)</p> <p>Contraire d'une parole impulsive ou non-réfléchie (E8)</p> <p>Lui c'est dans sa personnalité, sa manière d'être (E8)/Rêveuse, imaginative (E9)</p>
De retenue de quelque chose	De non-retenu de quelque chose
<p>Se remettent un petit peu en retrait sur ce qu'ils ne connaissent pas (E2)</p> <p>Ce qui peut un peu les freiner (E3)</p> <p>Qui parlent peu (E4)</p> <p>Problème d'écoute</p> <p>Ne s'engagent pas/Ne vont pas au-delà d'un certain niveau/Ne cherchent pas</p> <p>Isolés car pas intégrés</p> <p>A certains moments, rêverie, <b>monde intérieur</b>, à certains moments, doit s'échapper un petit peu de la classe, pas passionné dans son désir d'imposer une vue quelconque à l'autre, progrès par rapport aux évaluations mais pas par rapport à sa réserve et à sa retenue, <b>assurance</b> (E8)</p> <p>Ne lève pas trop le doigt pour les prises de parole, attend vraiment interrogation/A l'intérieur... (E9)</p>	<p>Au fur et à mesure, tu le sais, tu participes plus, tu lèves plus la main (E1)</p> <p>D'ailleurs, des enfants, on sent qu'ils emmagasinent (E4)/Grande vivacité d'esprit, d'intelligence (E4bis)</p> <p>Problème d'écoute en situation de communication/Précipitation (E7)</p> <p>Elèves qui peuvent se poser, écouter, relâcher pression/Plus actif, va demander à être arbitre, relativement neutre, capacité à s'extraire du passionnel, se positionne davantage dans toutes les situations (E8) Certains durs à cuire, savent laisser de côté... (E9)</p> <p>Sont plus dans l'idée de faire et de se tromper et après de rectifier que.../Droit de ne pas être une grande bavarde (E9)</p>
Lié à situation de classe	Non lié à situation de classe
<p>Un petit peu peur de participer par rapport aux moqueries des autres, du jugement, de mal prononcer, de mal faire(E3)</p> <p>Qui parlent pas du tout en groupe classe (E4)</p> <p>Un excellent mais dans la classe, il ne s'est jamais manifesté, subit, peut-être dans une autre classe, aurait participé/Gênée par rapport à ses camarades (E4bis)</p> <p>Confiance établie</p> <p>Situation de conflit, groupe classe joue énormément</p> <p>Pas parce qu'ils ne savent pas (E6)/Dissensions mais en groupes plus facile/Aucune crainte ni appréhension quand pas en situation d'être observé, à sa place/Risques, / Arrivé en cours d'année, pas bien accueilli au sein classe(E7)</p> <p>ça peut bloquer/ Seule qui bloque, très difficile dans la classe, très stigmatisée, très visible, très négative(E9)</p> <p>Seul/Souvent seul (E8)</p> <p>*</p> <p>Brouillard sur ce qu'on attend d'eux/posture d'élève/ Pas forcément affaire de réponse à tout (E8)</p>	<p>Certains dans leur famille, ils les ont beaucoup plus sollicités. D'autres on les a préservés et eux ils disent rien/Selon l'éducation (E1)/Distorsions, transformations dues au fait de l'éducation, dans milieu familial, contexte social, là où il a grandi (E4bis)/Pensent avoir des faiblesses qu'ils n'ont pas en fait (E4)</p> <p>Image de lui qu'il renvoie/Gênée par rapport à différentes choses, taille, dys... Expression souffrance, mal-être (E4bis)</p> <p>Peut-être liés à des problèmes antérieurs (E7)</p> <p>Pas besoin de l'autre pour se définir/Prend beaucoup en compte les autres/ Expérience/Maturité/Connaissance de l'autre/Rapport à soi/Il y a aussi un temps intérieur, des temps intérieurs différents, ce temps médium/Socialement vont être défavorisés sauf choix de voies différentes (E8)</p> <p>Question de sensibilité/Certains durs à cuire, savent laisser de côté... (E9)</p>

**E3 : Analyse**  
**selon la notion de figure(s)**



## ANNEXE E3.1 Plan d'analyse servant la construction de figure(s)

### Etapes d'analyse

1 : Tout ce qu'ils disent sur la /les réserve(s) de l'élève sur ce fait sur et avec la/les réserve(s) par les **sujets**

Extraits des discours des Enseignants

Extraits des discours des élèves

2 : Reprise des éléments de définition par le tableau QUOI (UTILISATION DE LA PARTIE SUJET SEULEMENT)/

QUAND/

COMMENT

(Retour au QUOI) selon l'inspiration des figures d'action de Buléa et Bronckart, case DEFINITION

3 : Emergence des thèmes permettant de croiser les pôles + (positif)/- (négatif):

**Energie/**

**Positionnement/**

**Affect/**

**Intellect**

## ANNEXE E3.2 : Reprise des premières sélections d'extraits, axe **subjectif** :

Etape 2

**Reprise de tout ce qui est fait sur/avec la R par les sujets agissants (partie 2 de la sélection N1/Déjà détaillé en E2.2 et E2.3 pp. 238 -258 et 258-268)**

### **TOUT CE QU'ILS (les Enseignants) DISENT SUR LES GESTES DES PROFESSIONNELS, ETAT/ACTION DU PROFESSEUR**

<b>E0</b>  (Melle B)	<p>Partie de la différenciation pour moi.</p> <p>De temps en temps, je les sollicite donc je leur dis « viens avec moi, tu vas expliquer à la classe ». Après bon c'est peut-être pas bien ce que je fais parce que je pense que t'as différents profils de petits parleurs. Mais moi c'est ce que j'étais. Si je me mettais à parler avec l'enseignant tout seul, j'étais gênée mais je parlais. J'avais beaucoup moins de difficultés à parler. Alors que si tu me mettais devant le groupe classe, je ...</p> <p>Pouvoir aider les petits parleurs sans les frustrer, pouvoir les faire communiquer parce que le langage c'est super important... Qu'ils aient l'envie d'eux-mêmes de participer et non pas que ce soit de la participation parce que la maîtresse a dit « vous devez participer ».</p> <p>Essayer vraiment d'être une bonne prof quoi, de mettre en place les différenciations, que ce soit efficace, mais aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Pas que dans un sens. Le truc c'est de réussir à solliciter sans les brider quoi, sans que ce soit forcé. Pas une attaque, l'élève ne doit pas se sentir contraint, contraint de répondre ou des choses comme ça...</p>
<b>E1</b>  (Mme C)	<p>Quand professeur face à la classe, travail en interaction: ne pas oublier les élèves qui participent beaucoup, les moteurs, veiller que chacun régulièrement ait la parole, si difficultés, pas à n'importe quel moment. Essayer de les regarder, les surveiller, et on voit dans leurs yeux de temps en temps qu'ils ont compris, ou qu'ils ont une réponse à apporter et à ce moment là effectivement, on peut aller les chercher, reformuler, les conforter dans le fait qu'ils savent quoi dire... Valoriser ce qu'ils disent, quoiqu'ils disent, chaque prise de parole, principe du « oui mais », essayer de corriger comme ça. Tout en n'oubliant pas, très régulièrement, d'interroger les élèves très moteurs, qui ont envie. Essayer d'intercaler, entre deux. Passer et valider certaines réponses pour permettre ensuite qu'ils s'investissent dans la correction. Non pas de les faire participer pour qu'ils ouvrent la bouche mais de les faire participer pour les mettre en confiance, quitte à fausser un petit peu en préparant leur future prise de parole, les aider à avancer, mettre en réussite.</p> <p>Quand travail en îlots : constituer des îlots hétérogènes avec l'élève moteur qui va pouvoir initier la discussion, lancer les débats ou désamorcer les problèmes, avec deux élèves moyens éventuellement et un élève plus en difficulté... Faut une relation entre le moteur et celui en difficulté comme tutorat. Là j'interviens beaucoup moins. Pas de correction directe.</p> <p>Surtout ne pas les brusquer, quelque soit l'activité, valoriser toute prise de parole spontanée, amener à ce qu'ils participent un peu plus.</p> <p>Pour ceux dans le refus, désintérêt, attente, à part être dans l'affectif, je ne vois pas, je n'ai pas trouvé de solution. Ne pas se formaliser. Reformuler. Ne veut pas dire qu'il faut tout accepter mais tolérance plus importante pour certains. Mais intransigeant sur la tenue et non-bavardages en classe. Faire prendre conscience entre moments de critique et moments de valorisation, trouver le juste milieu.</p> <p>EXPERIENCE PROJET CONTRE DECROCHAGE SCOLAIRE 4<sup>ème</sup></p>

	<p>Essayer de mobiliser autour d'un thème, faire appel à leurs connaissances. Adorables, volontaires dans le cadre du projet, montraient capacités, puis revenaient à leurs vieilles habitudes, leurs vieux démons dans les autres disciplines. Pour beaucoup d'eux, décrochage inscrit, devenu un mode de fonctionnement. Lutter contre ça comme Don Quichotte et Moulins à vent. On a fait quelque chose, à un moment, qui a cassé leur mode de fonctionnement, leur rapport à l'école. On trouve toujours quelque chose de positif (pas dans l'étude de la langue car trop de lacunes), selon leur vécu souvent différent, regard pertinent et intéressant.</p> <p>AVIS SUR EPI</p>
<p><b>E2</b>  (Mme D)</p>	<p>Alors selon moi, déjà les timides, une technique qui serait pas mal ce serait de ne pas les oublier, ne pas les laisser au fond de la classe mais essayer de les faire répéter. Après aller les chercher en permanence, voilà, même s'ils ne sont pas volontaires, essayer de les forcer à parler, à prendre la parole. Pas tout de suite, il faut qu'ils soient à l'aise, donc en priorité faire parler les élèves moteurs, ceux qui sont volontaires, et puis après aller venir chercher les autres ou par interaction, certains élèves pourraient poser des questions aux élèves les plus faibles pour les forcer à répondre et voilà et du coup susciter une prise de parole de tous les élèves. Par la motivation, moi je mets en place une notation de la parole orale qui compte aussi dans la moyenne (...) mettre une petite pression en parlant de la note de participation orale qui compte... à toi de voir combien tu veux la faire, donc très important la pression, avec la note de participation orale qui compte en contrôle continu, donc c'est un moyen qui peut permettre aux élèves les plus faibles de participer obligatoirement.</p> <p>Alors moi je les encourage en leur disant qu'ils sont là pour se tromper, que se tromper c'est pas grave du tout, il vaut mieux se tromper maintenant, c'est l'endroit exprès la classe, plutôt qu'à l'évaluation, en contrôle, à l'écrit... J'insiste sur le fait que participer ça leur permet de progresser, améliorer leur apprentissage et donc en général je les prépare, je leur explique que participer maintenant c'est se préparer à la tâche finale qui sera très souvent orale en langues vivantes, donc il faut s'y préparer, et j'insiste auprès des élèves qu'en classe c'est déjà un entraînement donc la situation est très importante.</p> <p>Alors on peut adapter les exigences par exemple demander aux élèves les plus faibles ou réservés de... avoir des critères moins élevés comme le nombre de questions et réponses. Ou autre alternative que passer devant la classe (comme vidéo). Ce qui leur permet de jouer discrètement et voilà de dépasser leur timidité. Pendant phase d'anticipation, je veux que tous les élèves au maximum participent. Moi l'objectif que j'ai à chaque heure c'est qu'un maximum d'élèves ait parlé et pas toujours les mêmes. Donc je fais circuler la parole au maximum et le but, c'est pas que les meilleurs (...) c'est d'aller chercher les plus fragiles, les plus faibles, ceux qui osent jamais parler. Comme objectif à chaque cours d'avoir au moins parler une fois.</p> <p>On peut aussi mettre en place des travaux de groupe, mise en place d'îlots, ça peut mettre un genre de compétition, autre façon d'enseigner qui peut aussi motiver les élèves et forcer même les plus faibles à parler puisque la note va dépendre de tous les élèves... donc cette pratique je pense que je vais essayer de la mettre en place puisque suggéré...</p> <p>Faut pas quitter les élèves une seconde, si on perd le fil et qu'on fait autre chose une minute, qu'on les laisse, l'ambiance va vite partir dans tous les sens, toujours mettre les élèves en action et leur donner une tâche à faire, toujours leur demander de faire quelque chose, d'observer, d'écouter mais si on les laisse passifs c'est pas bon. Faire que la parole circule, restitution par un maximum d'élèves et en particuliers les faibles et les timides, les réservés justement puisqu'ils auront écouté... C'est à la fin du cours, c'est à ce moment là quand même qu'il faut les tirer et voir ce qu'ils ont retenu en fin d'heure.</p> <p>Décalage entre la note et les appréciations qu'on va mettre au bulletin et finalement ce qui rend à l'oral, c'est un petit peu dommage. On insiste, on leur dit tout le temps que c'est très important, aussi en parlant des évaluations, brevet et baccalauréat où épreuves orales importantes, ça les prépare donc aux examens. C'est une façon de devenir à l'aise justement, de prendre confiance en eux en s'entraînant en</p>

	<p>classe. Donc félicitations mais participez à l'oral, dépassez vous, affirmez vous... Les encourager au maximum, pas de secret, leur donner confiance en eux, leur dire qu'ils sont capables, que s'ils ont des capacités écrites ben ils peuvent à l'oral, c'est logique... pourquoi tu arriverais à écrire ce paragraphe et pourquoi tu n'arriverais pas à le dire ? C'est exactement les mêmes connaissances, même compétences, langue c'est parlé pas écrit.</p> <p>PROJET ANNUEL VOYAGE SCOLAIRE</p> <p>Donc je pense que tu as compris qu'il ne fallait pas négliger les élèves les plus fragiles et t'appuyer uniquement sur les forts, parce que c'est vrai que c'est une facilité de s'appuyer sur les forts, il y a besoin d'aller chercher les faibles, sinon notre rôle, enfin il n'est pas dans la facilité. Il faut aller chercher le défi et le défi c'est les élèves les plus en retrait.</p>
<p><b>E3</b> (Mme E)</p>	<p>Tirer le meilleur de chacun. Il faut déjà essayer de les prendre en petits groupes, pas en dualité car peut bloquer encore plus. Essayer de...en groupe restreint, par le biais d'un copain plus à l'aise, de l'amener à faire, quelque chose qui va le mettre en confiance en fait, petit à petit essayer de leur faire gravir comme ça les marches pour qu'ils se sentent surs et qu'ils osent faire et s'exprimer.</p> <p>Passer par le groupe restreint, par le biais de jeux pour arriver au langage, ce qui est le plus difficile. La parole difficile. Si tu fais une séance de langage demain euh je peux te prêter un jeu qui est très simple sur le... où on va construire des portraits, donc il y a un meneur de jeu... Donc on commence par interroger un enfant qui est à l'aise pour petit à petit justement arriver à des enfants qui par mimétisme vont arriver à s'exprimer, en reprenant à chaque fois le bon terme, le bon lexique et la bonne syntaxe...Mais passer souvent par le biais du groupe restreint et des enfants plus à l'aise. C'est pour ça qu'il faut travailler avec un groupe hétérogène. Quoiqu'à un moment on ait parlé justement de faire des groupes en langage particulièrement, de groupes de niveau, avec les petits parleurs, les moyens parleurs et les bons parleurs. Mais quand vous avez le groupe de petits parleurs c'est mortel, y'a rien qui avance. C'est pour ça que moi je préfère mélanger. Après c'est sur qu'il faut brider ceux qui sont toujours devant...</p> <p>Et faire changer le meneur de jeu, après il faut imposer aussi. Il faut pas hésiter à dire « bon ben maintenant c'est à toi de dire ou de faire... A l'école on oblige hein de toute façon. Moi je suis pour, parce que... Et je pense que l'enseignant est là pour contraindre aussi, même si c'est pas toujours confortable, pour personne d'ailleurs hein. En maternelle, plus on a d'expérience plus c'est facile parce que sinon c'est très déstabilisant parce qu'il n'y a pas les manuels, bouquins qu'on va suivre comme support. Alors pour ne pas bloquer, il y a des choses qu'on sent, c'est un peu difficile à ... parce qu'on enseigne chacun avec notre personnalité aussi, donc il y a peut-être quelque chose que je vais sentir et faire et qui va pas passer avec vous ou avec quelqu'un d'autre. Bon déjà moi je pense qu'il faut...il faut déjà mettre la classe dans un contexte de bien-être. Très codifié en maternelle, rituels...la semaine est rythmée de la même façon, mise en ateliers (dirigé pour apprentissage/autres en autonomie pour réinvestissements/guidé par ATSEM)... Donc demain faudra faire ça, réexpliquer la consigne de chaque atelier, voilà et donc les enfants savent, prennent leur matériel et vont se mettre au travail et toi tu vas diriger une séquence... Dans ce moment là, on a vraiment le temps de se pencher sur chacun, d'aider...</p> <p>Ben c'est l'expérience qui aide, ben notre but c'est ça de toute façon, c'est de les tirer le maximum pour qu'ils progressent.</p> <p>Mais pas parce que discret que facile à gérer. Il faut quand même faire attention au niveau scolaire quoi, parce qu'on est quand même là pour des apprentissages.</p> <p>Valoriser, je pense que c'est à tous les niveaux.</p> <p>On maîtrise quand même pas tout et loin de là, en tant qu'enseignant. Et c'est ça qui nous...et surtout chez les petits, le poids de la famille c'est énorme. Donc des fois ça fait mal au cœur quoi.</p>

(M. F)	<p>Ben bien sûr moi je suis pour les séparer, enfin pas les contraindre, on a le droit de pas aimer enfin de moins aimer certaines personnes...</p> <p>Selon le climat que le prof arrive à faire régner dans sa classe aussi je pense.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Alors selon les niveaux, ça va être un comportement différent vis-à-vis des élèves vu qu'ils sont en préadolescence et en adolescence, ils sont complètement changés de la sixième à la troisième. Moi je ne les ai pas, contrairement à la maternelle ou en élémentaire, je ne les ai pas toute la journée, je les ai cinquante minutes. Donc il faut que ce soit cadré, quand on rentre on a quarante-cinq minutes maximum de travail. Notion travaillée de respect...puisque bon pour moi la relation d'enseignement ne peut avoir lieu que s'il y a respect entre l'enseignant et l'enseigné. Il n'y a que comme ça que ça peut se produire et c'est réciproque...</p> <p>Alors en ce qui concerne les élèves qui sont, on va dire, discrets ou en retrait, moi je vais user de subterfuges pédagogiques, de détour, vu qu'on a la possibilité de travailler avec le numérique. Le numérique va permettre à ces élèves de se mettre en valeur par rapport à ses camarades. Alors pour plusieurs raisons. D'une part parce que certains ont des connaissances en informatique et ils vont pouvoir aider les autres de façon discrète mais le résultat sera visible</p> <p>PADLETS Et là on va voir le travail de chaque élève, et ça va être affiché sur l'écran. Donc ça permet à l'élève de...c'est un peu comme le chanteur qui n'a pas d'instrument et le musicien qui lui a un instrument qui lui permet d'exprimer ses capacités. Donc j'utilise un instrument qui permet à l'élève d'exprimer ses capacités qui est l'outil informatique. Donc je trouve que le biais de l'informatique permet aux élèves de se mettre en valeur d'une part. Toutes ces barrières (liées à écrire/s'enregistrer/orthographe) vont tomber et qui vont permettre à l'élève de produire un travail propre dont il sera fier.</p> <p>D'autre part, c'est vrai qu'il y a la façon d'enseigner, mon vécu je connais (sans problèmes...) mais l'élève qui arrive en classe, qu'est-ce qu'il a vécu ? Est-ce que je peux le contraindre, l'obliger alors que peut-être qu'il se tait, qu'il veut être discret parce qu'il a vécu tout à fait autre chose. Je prends ça aussi en compte. Et ce qui peut se passer aussi dans la cour de l'école, du collège, ce qui peut se passer dans le rang...j'essaye toujours de déceler tout ça avec les élèves, discuter... je tiens énormément à ça... que pas d'élève un petit peu « harcelé » par les autres quelque soit raison...toujours sur relation de confiance, raconter...</p> <p>J'ai toujours refusé par exemple, les élèves qui venaient me dire « je peux venir réciter à la récréation quand il n'y a personne, j'ai toujours refusé. Là je me suis appuyé sur une expérience théâtrale, je lui ai dit « tu viens au tableau, tu regardes au-dessus de la classe, tu fixes un point, tu oublies les élèves. Mais je les aide, je mets quelque chose, une image, qu'ils fixent et ils racontent, ils disent le texte. Comme Mme, je pense que la personnalité de l'enseignant y fait beaucoup. Et surtout en français, si on joue pas...on joue un rôle quoi. On est obligé à un moment donné de décaler, d'être dans l'humour, de les chercher dans ce registre là, parce qu'ils sont eux au premier degré. Je leur dis toujours « je ne juge pas l'enfant que tu es, je juge, j'évalue l'élève ». Voilà on a appris ça, il y a un entraînement et on fait une restitution. Déjà quand j'enseignais l'anglais (LV), pourquoi parler en anglais alors qu'on est tous les deux français ? Donc ça veut dire qu'on va jouer un personnage... On rentre dans une idée de jeu de rôle... Donc les rituels, les cinq premières minutes et il faut oser jouer un personnage, je veux dire, chaque heure de cours, je joue un personnage...(différent selon objet d'étude...). Différentes façons de lancer l'activité, rebondir sur quelque chose... A partir de la quatrième, on peut rentrer dans l'actualité... Après il y a le ton de voix aussi qui fait aussi. Mais ça aussi c'est l'expérience théâtrale. Je vais jouer de la voix, chuchoter, hurler, ou rire, m'amuser avec la voix pour les mettre en situation de... C'est toujours très rythmé (...) Du groupe, de chaque élève et du groupe. Tout le monde va se retrouver.</p>
--------	---

	<p>Voilà la façon dont j'aborde un petit peu le rythme de travail. Il y a plusieurs rythmes. Ils ne savent jamais si c'est sur le court terme, ça peut être sur le court terme, mais on le garde parce qu'on va s'en servir. Moi je m'appuie énormément sur ce qui est fait en maternelle. Notamment au niveau du changement d'activité, de rythme puisque bon il faut dans les petits groupes changer d'activité. Une fois on est sur le visuel, sur l'intellect, sur le langage, sur l'écrit, voilà il y a tout ça qui... Donc moi aussi il faut que j'ai tout ça en tête, parce que bon ce sont les mêmes élèves, on travaille sur le même substrat même si nous après on met autre chose, on sème autre chose au collège quoi. J'essaie de m'appuyer là-dessus...notion de jeu, d'échange, de valorisation du travail individuel, du travail en groupe, le fait que ensuite ce soit visible aux yeux de tous, de la communauté scolaire mais au-delà-même si on peut quoi. Donc toujours être attentifs à ça...</p> <p><b>PEDAGOGIE DE PROJET</b></p> <p>Et puis il y a une notion aussi, je pense que si on arrive à gérer les conflits, je parlais de respect, il y a aussi la confiance. C'est-à-dire qu'on peut...l'élève me fait confiance, je fais confiance à l'élève...et s'il y a quelque chose qui ne va pas, la relation enseignant-enseigné est complètement bloquée. Si je ne lui fais pas confiance, si je n'ai pas confiance en eux. Je pense qu'il y a ça aussi, on est dans une situation de conflit par exemple on va dire triangulaire, s'il y a deux élèves, moi je suis l'enseignant, je suis le point de référence...ils vont venir...sinon ils restent entre eux et alors c'est ingérable.</p> <p>Donc là aussi, il y a un gros travail à faire avec les parents, parce que nous on se rend compte de cette situation, il faut alerter les parents (...) sachant que nous on le laisse pas tomber mais...</p> <p>Par exemple moi je peux considérer qu'en EPS c'étaient d'excellents pédagogues parce qu'ils avaient une autre vision de l'élève. Nous il est assis derrière un bureau six heures par jour, là il est sur un terrain/piscine/gymnase, il est en action donc il se projette autrement. Et puis c'est toujours...je ne pense pas me tromper mais la pédagogie de l'EPS c'est « bon qu'est-ce que tu es capable de faire, ben je me sens de... », c'est par rapport à moi puis après par rapport au groupe, il y a une interaction par rapport au groupe, c'est dans la globalité, tandis que là nous, moi je ne vais juger que certaines compétences, je sais lire, je comprends un texte, je sais m'exprimer à l'oral et je vais prendre la parole, voilà moi je reste dans ce contexte là, alors qu'en EPS c'est l'individu.</p> <p><b>EXPERIENCE ITINERAIRES DE DECOUVERTE</b></p>
<p><b>E4</b> (Mme G) Attention que prise de notes (fichier audio corrompu)</p>	<p>Alors demain je te passe les détails de l'appel, rituels... tu vas pouvoir démarrer sur une activité habituelle de rédaction. Donc tu dois en premier les faire réfléchir sur un thème, celui que tu veux d'ailleurs, peu importe, tu l'écris au tableau puis quelques élèves pourront lire ce qu'ils ont écrit sur le thème... Facilement avec ceux qui lèvent la main car en général c'est ceux qui sont sûrs d'eux...mais mêmes ceux moins sûrs d'eux peuvent parfois vouloir alors ne pas hésiter à varier...</p> <p>Ne pas forcer, ça doit venir d'eux.</p> <p>Tu pourras garder avec toi les quatre avec des difficultés particulières avec B encore plus à part, avec une façon différente. Donc commencer par donner des exercices complets à tous. Confirmer à B ce que tu attends de lui, juste ceci ou juste cela puis rester avec les quatre qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice...</p> <p>On doit tout faire pour qu'ils fassent juste, qu'ils réussissent. Pas de piège, pas d'effort, juste faire et appliquer car là c'est un entraînement. Surtout que tu verras, la règle est affichée sur le placard.</p> <p>Ben on finit par une mise en commun, une sorte de correction alors là tu as le choix, soit tu passes pour voir les erreurs les plus fréquentes, soit tu les laisses faire en demandant qui veut aller faire une phrase au tableau. Pareillement il ne faut pas forcer.</p> <p>Là aussi j'ai adapté pour que chaque élève puisse travailler selon son niveau et apprendre facilement et</p>

	<p>restituer facilement. Pour moi tout le monde n'est pas forcé d'aller faire la récitation dans les autres classes, que ceux qui se sentiront prêts. Même si moi ça m'arrive de voir que certains qui restent en retrait sortent ( ?)</p> <p>AXE PROJET D'ECOLE POETES DE B</p> <p>(...)</p>
<p><b>E5</b></p> <p>(Mme H)</p>	<p>AXE PROJET D'ECOLE POETES DE B</p> <p>L'année dernière on en a parlé, cette année on a dépassé ce cap, on en est plus là. On en est plus là, on pense qu'ils vont tous déclamer. Allez, tous peut-être. A part un ou deux où vraiment c'est pathologique. On pense vraiment, on ne s'est même plus posé la question, en réunion. Parce que c'est par rapport à ce qu'il y a eu l'année dernière. L'expérience tout simplement. On pense que maintenant, on en a reparlé cette année dans les classes, ils sont tous partants, après bon c'est sûr que sur les trois poésies ils vont choisir celle où ils sont le plus à l'aise, on est pas là pour les mettre en difficulté.</p> <p>(...) On peut les faire passer au tableau et là par contre on ne les note pas, il n'y a pas d'évaluation puisque l'évaluation ce sera le jour des poètes de B. Donc là on va essayer d'améliorer, de s'autocritiquer, l'idéal ce serait de s'écouter, de s'enregistrer. Pour qu'ils puissent critiquer, enfin s'entendre d'abord, s'entendre pour une critique, pour pouvoir avancer. Positive ou négative, pour pouvoir évoluer.</p> <p>Travailler sur le statut de l'erreur, pour évoluer, progresser, pour être prêt le jour de l'évaluation.</p> <p>On peut leur proposer au début d'avoir la poésie en main, de manière à s'y référer s'il y a un souci de mémoire. Par contre c'est à double tranchant, ils oublient de déclamer en regardant les spectateurs...attention, il faut vite s'en dégager.</p> <p>Si on a la classe depuis le début de l'année, tu les connais. Ce genre de surprises, c'est au mois de septembre-octobre que tu t'en aperçois. D'abord ceux qui ne lèvent pas le doigt tout de suite, qui ne sont pas volontaires. Après des fois ils osent pas lever le doigt mais quand on les accueille, on dit « viens... », qu'on les met en confiance, ben ya pas de raison.</p> <p>Faire selon la connaissance de la classe.</p> <p>Il y a des caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant même s'ils n'ont pas tout en main, là il faut traîner un petit peu, de manière à ce qu'ils n'échouent pas, pour pas qu'ils regrettent, qu'ils se mettent en mauvaise posture. Et ça il faut les connaître depuis le début de l'année. <b>Donc il faudrait que tu sois dans mon sosie depuis septembre. Il faut qu'ils aient confiance en toi et qu'ils aient confiance en la classe. Il faut être détendu, montrer que tu as confiance en eux, que de toutes manières, tu n'es pas là pour...tu es là pour les aider, ça c'est affectif hein, une grande part d'affectif, il faut qu'ils aient confiance en toi.</b></p> <p>Après on peut...je sais que ça se fait. On en parle. C'est un bon exercice. S'entendre et se voir c'est un bon exercice pour s'auto-corriger. Penser à différencier, selon les élèves, parce qu'on travaille par compétences, donc les élèves qui sont un peu particuliers, alléger la tâche, ou allonger le temps, après en préparation, en amont, leur rappeler le contrôle, leur dire ce qu'on attend d'eux.</p> <p>Reprendre la consigne, demander à l'élève surtout où ça ne va pas, qu'est-ce qui empêche d'avancer, c'est surtout ça, qu'il le verbalise, une fois que c'est posé, on peut avancer.</p> <p>PROJET VOILE</p> <p>Il y a des situations pédagogiques qui « les mettent en danger », des défis, des choses comme ça, ça pourrait peut-être marcher, il faut vraiment qu'ils rentrent là-dedans car qui dit défis dit groupes, il y a</p>

	<p>toujours un meneur et des suiveurs, c'est peut-être pas toujours rentable. Il y a tout le travail en amont...quand on leur raconte, quand on leur propose l'activité, ils sentent qu'on aide, qu'on connaît, on sait ce qui va se passer, donc puisque la maîtresse sait ce qui va se passer, on a confiance. Après je leur dit « oui tu vas te faire mal, il y a des chances, c'est pas grave, ça peut arriver ». J'ose dire c'est plus animal, ça vient de plus loin, c'est plus profond, je l'ai vécu hein, j'étais à leur place, les émotions, elles viennent de plus loin, c'est pas intellectualisé là, pas du tout. Pas de souci, on est là, j'ai ramené toujours tout le monde. Oui là ça ne se calcule pas, après même dans ces cas là, il y en a même qui se dépassent pas du tout...ils restent comme ils sont. Il faut d'abord les rassurer. On les change de partenaire, selon avec qui ils sont, on les change, on essaie de trouver des partenaires qui vont de l'avant. Un peu des moteurs plutôt. C'est pas la même chose en classe mais ce qu'on peut utiliser c'est le lien qui peut se créer, de confiance, la solidarité, important, qu'en fait on a une classe plus unie, on peut proposer cette activité en début d'année pour faire un lien dans la classe. Souvent on peut le faire, moi je préfère en fin d'année pour des conditions météo. Moi ce que je fais petit à petit c'est que je commence à les regrouper par binôme quand je vois que ça fonctionne bien, bon le but c'est quand même que ça fonctionne, quand je vois que l'entente commence à bien se faire... Après quand ils me proposent leur trinôme pour l'activité, je note mais j'interviens quand je sens qu'il ne fonctionnera pas du tout. En classe, il faut passer outre les tensions, il faut continuer mais par contre l'activité il faut y faire attention. <b>Tu t'imposes, tu dis bon aujourd'hui vous travaillez ensemble...Ah ça c'est pas toujours gagné mais...ils aiment bien avoir un rendu, un exposé, avec des critères, l'idéal c'est de le faire en classe, ça n'a rien à voir avec le champ disciplinaire, c'est la manière dont on mène, c'est le support qui doit être...un bon support, et quel que soit après l'objectif pédagogique, peu importe.</b></p> <p>Il faut leur donner les outils. De quoi avez-vous besoin, il faut réfléchir en amont, de quoi on a besoin, essayer de faire la liste pour aller le chercher après. Il n'y a pas de blocage, à leur rappeler...avec les porte-vues où ils ont tout, la ressource pour moi, c'est un porte-vues. Vous dites « ben c'est dans le porte-vues » et ils savent. Les outils d'expression, les outils, tout ce qu'on peut trouver dans un porte-vues. Parce qu'en fait comme les affichages tournent, pour revenir en arrière ils ont le porte-vues. Dire « essaie de trouver par toi-même, tu as les outils, ils sont là, essaie de trouver, la réponse est là, trouve-la, regarde bien ». Ben oui, mais il faut surtout travailler l'implicite, mais tout le temps, en classe quand on fait des jeux de mots, tout le temps ! Leur faire comprendre que la réponse elle est pas toujours claire.</p> <p>« Tu essaies, après on voit, tu donnes une réponse, on va voir, essaie après on voit. Après je te donne des indices, si ça va pas, je te donne des indices pour revenir, mais essaie quelque chose, donne quelque chose. On t'aide oui mais pour les problèmes on a le droit de tâtonner. Il faut leur dire, quand on fait des hypothèses et qu'on réfléchit, on le fait aussi bien en français, le rappeler qu'on peut le faire, mais on va pas comparer parce que c'est...discriminatoire...tu réussis là et pas là... Plutôt « ben regarde, tu as fait là, tu fais la même démarche là, ça fonctionnera certainement, tu as le droit de réfléchir. »</p>
<p><b>E6</b> (Mme D)</p>	<p>On respecte cette volonté de réserve de la part des élèves. Je pense que les élèves t'apprendront. Et les deux trois élèves, il faut peut-être dans un premier temps uniquement les observer et pas forcément les solliciter d'emblée de jeu, parce qu'après c'est une question de respect, par rapport à cette volonté de discrétion, moi j'ai pour habitude justement de respecter cette volonté de discrétion, voilà cette envie de ne pas forcément, voilà... <b>Tu les observes mais après, petit à petit tu peux les solliciter.</b> Après je crois que bon il y a une espèce de mise en confiance qui est nécessaire quand même dans un premier temps. C'est petit à petit en fait, moi je le fais systématiquement en début d'année en sollicitant les parents, en essayant d'avoir un petit échange privilégié avec les élèves et l'un de ses parents, et petit à petit, je m'engage auprès des parents et auprès de l'élève à ne pas les brusquer en le sollicitant outre mesure. Moi dans un premier temps, j'attends qu'il souhaite, qu'il me sollicite par lui-même, moi j'ai pour habitude de ne pas les brusquer. Parfois je tempère un peu les ardeurs de certains élèves et donc je propose aux élèves qui sont tout le temps dans la dynamique de prendre la parole, je leur dis, bon maintenant pendant cinq minutes, dix minutes, tu n'as pas le droit à la parole, de façon à ce qu'elle circule, ce rôle là tout en sachant quand même que certains élèves ne prendront malgré tout pas la</p>

	<p>parole. Alors pour le moment on a trouvé aucune solution.</p> <p>Et là je sollicite, j'essaie de solliciter notamment les élèves qui sont un peu en réserve. C'est vrai que c'est un point qui nous pose parfois souci. Depuis deux jours je fais passer des élèves à l'oral pour la mise en voix d'un poème. Et d'emblée de jeu, hier, il y a un élève qui est venu me voir hier en début de séance pour me dire que (...) « je n'ai pas, j'ai essayé d'apprendre le poème mais je n'arrive pas à le retenir ». Donc pour moi c'est clair, « je ne veux pas passer devant les autres »...et donc à la fin de séance je lui ai dit « ça serait bien quand même que tu essaies, que tu t'entraînes encore un tout petit peu et puis on verra demain...Idem ce matin, « je n'y arrive pas » qui veut dire « je ne veux pas ». Alors moi ce que je propose parfois dans ce cas de figure, c'est de faire venir l'élève à un autre moment.</p> <p>On est là aussi pour, c'est notre rôle. Le métier d'enseignant a changé et je pense qu'il faut sortir du cadre strict de... C'est vraiment ponctuel, ils le savent.</p> <p>Alors déjà il faut commencer par essayer de remettre l'élève en confiance, de lui faire comprendre que bon, c'est pas irréversible, qu'on va d'abord faire, déjà voir un peu dans un premier temps...et puis peut-être faire différemment, parce qu'il a peut-être eu des mauvaises expériences les années précédentes mais que ce n'est pas quelque chose d'irréversible...De toute façon, le sujet on va le travailler ensemble, les idées on va les chercher ensemble.</p> <p>Après ça dépend effectivement de la démarche de l'enseignant, moi j'essaie de faire en sorte qu'au moment où je lance l'activité en binôme, ce sont les élèves qui choisissent (affect, goût, s'entend bien...)...quelque chose qui peut se négocier au moment où on commence l'activité (choix possible en amont de l'enseignant et voir si alchimie ou non).</p> <p><b>Demain tu leur fais faire une auto dictée, donc le poème qu'ils avaient à apprendre...donc ça te permettra d'évaluer leur capacité, déjà est-ce que le texte a vraiment été mémorisé et ça permet également de voir si l'élève qui ne voulait absolument passer parce qu'il y a cette espèce de peur du regard des autres, est-ce qu'il aura mémorisé son texte,</b> et puis ensuite évaluer également l'orthographe parce que la phase de travail en amont sur les structures de phrases, les accords, ça permettra de voir si... Il faut les rassurer, les mettre en confiance. Alors moi de toute façon, les échecs et bien on ne les comptabilise pas dans la moyenne, surtout en orthographe, assez problématique pour les élèves, qui parfois peut être discriminant aussi pour certains, donc on peut négocier les notes. Ou pratiquer plutôt une évaluation positive (tout ce qui sera juste sera bonifié et non erreurs pénalisées). C'est à chacun de moduler et de faire en fonction du groupe, pour qu'il y ait une confiance et l'envie aussi de la part des élèves de venir, qu'il n'y ait pas tout le temps cette espèce de tension par rapport à la note, cette pression qu'on leur met par rapport à la note. Après moi j'ai en réserve le même poème que j'ai un peu tronqué, c'est-à-dire que j'ai enlevé des terminaisons à certains mots donc à partir de ça, je propose ce support. <b>Après c'est à toi de l'expliquer</b> (pas tous égaux face à certaines notions, certaines situations, on a jamais observé de jalousie...)</p> <p>Donc être tout à fait naturel, et puis peut-être aussi spontané, et puis être très à l'écoute des élèves, tenir compte des spécificités des uns et des autres et puis ne pas avoir trop trop d'ambition pour une séance et puis laisser aussi de la place à la spontanéité des élèves et avant tout faire en sorte qu'ils aient le plaisir d'échanger et d'être là.</p>
<p><b>E7</b> (M. J)</p>	<p>Même moi je, comment dire, je ne prends pas suffisamment en compte en tant qu'enseignant ce genre de choses mais il y a des temps intérieurs qui sont très disparates. Disons qu'on doit admettre qu'il y a effectivement un temps différent entre les élèves pour les réponses. Comment je gère moi tout simplement quand je présente un travail aux élèves, il y a généralement un petit bonus et pour les élèves qui sont en avance sur un temps médium/temps médian...</p> <p>Etayer, augmenter la lisibilité des attendus, laisser une tranquillité ou un certain rôle à jouer...</p> <p><b>Maintenant je vais te dire une chose, ayant eu des enfants qui sont maintenant adultes, tu t'aperçois</b></p>

	<p>parfois que les comportements changent complètement. Il y a beaucoup de choses qui t'échappent dans l'éducation de tes propres enfants. Celui qui était réservé est extraverti, celui qui était extraverti... beaucoup plus réservé. Donc voilà on ne peut rien dire, on ne peut rien dire sur leur devenir.</p> <p>Alors quelques clés. Donc la classe c'est un tiers très bon niveau, un tiers d'élèves qui ont un niveau assez moyen, un tiers en difficulté. Pour eux moi ce que je faisais, c'est des affichages visuels avec des agrandissements/visibilité/explicitation/étayage...</p> <p>Ah non moi je n'assimile pas ça à du refus, d'abord c'est pas forcément la réserve de l'apprenant, c'est avant tout un être humain, un enfant, un individu. Donc il y a des enfants qui spontanément, des êtres humains qui spontanément sont dans la réserve parce qu'il n'accorde pas toute puissance au langage, donc il y a une posture aussi, ils sont là physiquement avec nous, il y a une écoute, qui est plus ou moins proche ou plus ou moins distante, et bien voilà Donc il faut moduler avec cet ensemble ce genre de choses, la posture, l'écoute, le regard et puis ce que l'on sait sur eux quoi.</p> <p>Pour D par exemple qui pourrait traîner sur une longue rêverie, à un moment je sélectionne une contrainte, une contrainte temporelle, au niveau de la finalisation de la tâche à faire... Et donc à ce moment là, ça le faisait revenir un peu plus parmi nous et ça le boostait un petit peu au niveau de l'écrit mais bon.</p>
<p><b>E8</b> (Mme K)</p>	<p>Ben écoute je vais te raconter un début de journée parce que j'ai la sensation en tout cas que les choses se jouent là...histoire de passer l'accueil, ce moment là, qu'après tout le monde soit débarrassé de ses petits états de la maison quoi...S'ils sont dans le mutisme, j'essaie d'inciter des pistes...Je mets des mots.</p> <p>Systématiquement j'interroge celui qui n'a pas levé le doigt, en prévenant selon un délai, en premier ceux qui savent. Je ne vais pas mettre en difficulté L, tu vas voir qu'elle sait pas. D'abord j'interroge ceux qui savent... En fin d'année, ils sont aguerris... Bon elle je l'interroge mais assise à sa place. J'ai vu que ça créait un blocage donc...</p> <p>Le vendredi, c'est l'atelier le plus difficile qui va être fait par les élèves le plus en difficulté, de sorte qu'ils ont déjà eu toutes les mises en commun, toutes les explications...c'est quand même bien défriché. Groupes de besoin (atelier le plus difficile), c'est pas les mêmes selon les disciplines. Là pour aller vite, j'interroge les plus performants et les plus à l'aise. Parce qu'en plus je vais avoir une information qui va être valide, il ne s'agit pas de perdre trop de temps à ce moment là et d'embrouiller tout le monde. Donc voilà, à part L, les autres tu peux y aller.</p> <p>Mise en commun, je leur dis « comment ça s'est passé », moi je dis « le travail de cet élève » et j'interdis qu'il y en ait un qui dise « c'est le travail de L ». C'est anonyme, critères de réussite remplis ou pas...pour sortir du « beau/pas beau ».</p> <p>OUTIL CAHIER DES REGLES (Points rouges/Points verts), ça crée un sens de la justice (analyse des situations/construction ensemble). En début d'année on s'y réfère, après en fin d'année on ne s'y réfère plus, tout le monde sait. Et là, c'est le moment où je donne des points verts, et là en fin d'année, je leur demande qui pense mériter un point vert et pourquoi. Et là ils sont honnêtes. Au début de l'année, ils lèvent tous la main et puis là, pourquoi, je passe vite, toi je suis d'accord, d'accord... ah tu penses avoir un point vert, explique moi pourquoi, ben parce que j'ai fait des efforts, oui d'accord, est-ce que c'est néanmoins suffisant, quand même j'ai eu besoin de te rappeler à l'ordre, donc si j'ai besoin de dire alors non, c'est pas point vert... En général les élèves réservés ils ont point vert parce qu'ils ne vont pas déranger la classe, ils vont être dans l'activité tu vois. Tout à fait, l'attention, le respect des autres... et puis tu vas avoir qui vont aussi briller par leur implication dans la classe et dans l'implication silencieuse. Au niveau du langage ils ont peut-être une réserve langagière, en revanche c'est eux qui vont prendre le balai et qui vont passer un coup de balai. (...)Ah oui j'ai oublié de te dire quelque chose de très important, c'est qu'avant l'activité, j'annonce ce que je vais valoriser en points verts au niveau</p>

du comportement. Toujours une valorisation du comportement.

En chant, j'oblige pas. Moi je chante, j'y vais quoi. Par entrain. Je les fais aussi des fois chanter par petits groupes car ils aiment beaucoup. « Qui veut chanter devant tout le monde ? » et alors là je fais des petits groupes, et là des fois, bizarrement, il y a des élèves qui ne chantent pas en grand groupe parce qu'ils n'en sentent peut-être pas l'utilité ou ils se sentent un peu perdus dans le grand groupe...et qui dans le petit groupe ont envie, chantent.

Déjà moi je leur fais des historiques, « comment tu sais pas, mais moi je me souviens qu'en début d'année par exemple tu avais fais ça, la semaine dernière tu as fait ça... »

(...) « Donc il n'y a aucune raison, si tu n'essaies pas de toute façon tu n'y arriveras pas, ça c'est certain ». Des exemples aussi « ben regarde, tu te souviens Machin comme il était en difficulté là-dessus ? Viens Machin, viens, tu peux nous dire maintenant ? » (récitation) « Tu te souviens en début d'année comment il faisait ? Mais il n'a jamais renoncé. Donc tu le fais ». Par contre après c'est injonctif. « J'explique mais tu le fais, voilà ». Que sur le chant, je laisse un peu parce que chanter sous la contrainte vraiment c'est... Enfin j'ai plus envie de générer l'envie, sinon c'est une horreur. Mais par contre sur les apprentissages, je lâche rien du tout. **Ben si tu vois que t'en as un qui traîne la patte ou au moment où tu dis « est-ce que tout le monde est bien en activité ? », donc tu regardes parce que lui, il ne va pas te dire, tu vas voir qu'il est là**, du coup si je vois que sur la table il manque par exemple un crayon, je dis « bon avec quoi déjà on écrit ? », un crayon à papier, d'accord. Donc est-ce que tout le monde a bien pris un ? Et là il se lève, il va chercher son crayon... c'est un étayage un peu individualisé comme ça. Moi je ne nomme pas...j'essaie de faire en sorte que chacun réfléchisse, se sente concerné, s'évalue, si je dis « il y a trop de bruit », il y en a qui se sentent concernés, c'est pas les bons... sauf quand vraiment je n'en peux plus quoi... Après moi je valorise vachement, toutes les compétences que je vois, toutes ! Après je travaille de manière spirillaire...j'adosse toujours une connaissance à une autre...

Après j'ai beaucoup d'exigences de construction aussi. Donc c'est toujours sur la procédure, le résultat importe peu mais c'est la manière quoi, le comment. Ils doivent toujours nommer le comment, toujours. « Comment t'as fait pour réussir, quelles difficultés tu as rencontrées, et pourquoi là tu penses avoir réussi là et pas là, la fatigue ? Marre ? ». Après je prends beaucoup le temps, si la parole, je pose une question, je dis « écoute, réfléchis-y, je vais poser la même question à d'autres, réfléchis encore mais à la fin là, je reviendrai te voir et il faudra que j'ai une réponse ». Et qu'ils sentent aussi qu'à un moment donné il y a une attente. Après moi je peux être, « bon ben écoute, en début d'année ça peut se produire, tu n'as pas voulu répondre à cette question mais moi je n'oublierai pas la question et je te la poserai plus tard ». Et ce « plus tard », ça peut être pendant la récréation, pendant un petit moment, voilà, au détour d'une porte, le matin à l'accueil, **tu vois**, mais j'y retourne. « Mais dis-moi, tu te souviens quand je t'ai demandé comment t'avais fait pour, alors est-ce que maintenant tu sais ? ». Et ils savent que moi j'oublie pas et leur réponse est importante.

Au début ça les surprend mais surtout ce que ça produit c'est qu'en fin d'année je n'ai plus d'élèves réservés.

**Ben tu vas réguler la parole !**

Comme je t'ai dit, dès qu'il rentre dans la classe, la classe commence, c'est la leur. Et puis c'est celle des parents aussi. Donc il y a vraiment un côté, c'est chez eux quoi. Moi très souvent je ne suis pas à la chaise, je sors.

C'est beaucoup leur demander que de se mettre au boulot tout seul.

Non après je trouve que c'est dommage parce que c'est un manque, je crains toujours la lenteur que ça peut générer, une espèce de petit confort, de pas sortir de la zone de confort, c'est ça que j'essaie de

	<p>secouer un peu.</p> <p>En disant voilà, A par exemple je lui dis régulièrement, tu sais ma cocotte si tu posais des questions, si tu étais plus active, tu irais plus loin quand même.</p> <p>J'interroge de toute façon tout le monde.</p> <p>Après je pense que dans ma classe, ce qui est assez marqué c'est que je leur parle vraiment à peu près comme si c'était des CM2.</p> <p>Voilà c'est sobre, très sobre mais du coup ils se construisent vraiment en tant qu'élèves, avec des attitudes d'élèves.</p>
--	---

## TOUT CE QU'ILS (les élèves) DISENT SUR LES ACTIONS DES PROFESSIONNELS, ETATS/ACTIONS DU PROFESSEUR

<b>E0</b>  (Melle B)	<p>De par le fait que j'étais bonne élève, les profs me sollicitaient car en ZEP, il y avait beaucoup d'élèves en difficulté et pour eux, c'était le rôle du bon élève d'aider les autres à avancer et de faire part de ses connaissances et de les aider toujours à aller plus loin. Il fallait qu'on me voit, qu'on m'entende et tout...</p>
<b>E1</b>  (ACHILLE)	<p>Quand il n'y a personne qui lève la main, il dit « alors j'en ai deux qui participent ou quoi ? »...après sinon quand il y en a la moitié qui participe il ne dit rien, il interroge ceux qui lèvent la main.</p> <p>C'est pas que je participe, mais des fois la prof elle fait lire des trucs ou alors elle pose des questions ; tout ça, moi je ne réponds pas vraiment.</p> <p>C'est pas qu'elle s'en aperçoit pas, ni qu'elle s'en fout, mais...c'est entre les deux, c'est comme si c'était normal à peu près. Les profs ils font un peu comme si c'était normal. Oui, il ya avait des professeurs qui encourageaient mais après on avait quand même une date limite...on nous avait fixé une date dans l'année pour le faire, moi c'était en mai, et après si on le faisait pas à la date limite on perdait un peu de la note qu'on aurait dû avoir.</p> <p>La prof de CE2, que j'ai eue en CE2 et CM2. Elle nous faisait travailler, elle était sympa, elle nous faisait travailler vite. Du temps oui mais on avançait rapidement. Ben sympathique, elle était gentille, elle criait pas vraiment sur les élèves, elle expliquait bien, elle s'énervait pas...j'ai bien avancé...</p> <p>Qu'il (le professeur) nous fasse travailler ni trop vite ni trop lentement, vraiment entre les deux. Et justement qu'il soit sympa. Je préfère un peu rapide quand même.</p> <p>Le prof de maths, il nous explique bien le cours, il nous dit « surtout révisez bien ». Les profs...après les profs pas vraiment plus que l'année dernière mais la classe surtout. Ben il y en a certains qui n'écoutent pas mais après sinon notre prof quand il y a vraiment un brouhaha, il dit « stop, stop, on écoute celui qui parle ».</p> <p>SYSTEME DE GOODS EN ANGLAIS</p>
<b>E2</b>  (ALBATOR)	<p>Déjà moi je préfère que vous mettiez des métiers spéciaux, où il y a certains élèves qui surveillent d'autres élèves, à des moments précis. Par exemple, lorsqu'il est assis, ben ce métier il doit faire son rôle.</p> <p>En cas de séance de sport annulée, mettez deux heures de temps libre et mettez un peu de travail</p>

aussi. Pour le temps libre, les élèves ont le droit de se mettre ensemble s'ils veulent, tant qu'ils ne bavardent pas.

Aussi, vite fait, il y a quelque chose que j'aimerais bien faire, c'est pendant les séances de temps libre... je parle bien sûr de ce qu'on a droit. Donc les règles bien sûr on va pas les changer... non, pas juste parce qu'il y a du temps libre, ça serait un peu trop, je pense que vous êtes d'accord. En fait, moi je pense qu'après, je pourrai vous parler un peu de ce qu'on aura le droit de faire pendant le temps libre, exceptionnellement, ou ce qu'on aura pas le droit de faire.

J'ai envie de dire vite fait un truc à propos des violences. Par exemple il y a un élève qui frappe un autre élève, si j'étais vous, moi j'aurais dit à l'élève, mets toi à sa place. Parce qu'un élève qui frappe un autre élève, imagine qu'il était l'autre élève, il va pas subir de bien, ça il faut y penser. Non mais c'est vrai quand même, il faut essayer.

Moi je propose en fait par exemple, s'il y a une victime, s'il y a un élève qui se fait embêter par un autre élève, ben s'il dit des petits gros mots, pas des insultes mais des petits gros mots, moi j'aimerais bien un peu tolérer ça, mais si c'est des gros gros mots, là on ne va pas tolérer.

Alors les explications déjà, le matériel, par exemple il faut ci, il faut ça... il faut ci pour faire ça donc le travail... Donc déjà par exemple on va faire un travail, on va avoir besoin de cet outil, avec cet outil on va devoir faire ça, avec cet outil là... des explications claires.

En empêchement, ça c'est encore à propos du comportement, pour le travail, ça je pense que j'en parlerai tout à l'heure. Pour l'aide, moi je propose par exemple, pour la première fois de l'année, de commencer une histoire, on vient de parler de la préhistoire, et au fur et à mesure lorsqu'on commence sur des choses, on prenait des affiches que vous collez sur les murs... par exemple au début de l'année, donc le premier jour, on rentre, là il n'y a aucune affiche au tableau, puisqu'on a pas commencé le travail, et dès qu'on commence le travail, par exemple on commence sur les verbes... du premier groupe, mais ça c'est un peu normal, ben vous affichez les verbes du premier groupe au tableau, pas au tableau mais sur les murs. Ce sera vous qui les ferez les affiches, si ça vous dérange pas.

...un petit système de faute et feux rouges pour savoir si les élèves ont fait leurs devoirs ou pas... par exemple au bout de trois fautes, trois leçons non-révisées, vous lui mettez un feu rouge... puis six...

#### NOUVEAU SYSTEME DE BINGS DU REMPLACANT

...Moi je vous conseille de mettre des feux rouges un peu difficiles à rattraper.

Heureusement !

Moi ça m'arrive très rarement de me faire crier dessus... moi je vous conseille de rajouter, pas de ceinture, mais je vous laisserai choisir un nom, des espèces de trucs... donc les plus basses, c'est pour les élèves qui ont le comportement le moins... Par contre ça dépend pas que du comportement, ça dépend du comportement et du travail... Par exemple, s'il y a un élève, il a un comportement de génie, mais qu'il a que des zéros, là, il ne pourra pas avoir la meilleure ceinture par exemple. (...) de mettre une ceinture nulle, donc là, on a très peu de droits et tout, et la meilleure ceinture, on a pleins de droits.

Mais en même temps, si tout le monde lui dit qu'il est nul, à mon avis, ça va un peu l'encourager pour le travail, j'en ai marre qu'on me traite de nul. Il faut en même temps les encourager, de plus en plus nul ceinture, moi je vous conseille par exemple, les élèves les plus nuls, encouragez-les.

Sans crier. Puisqu'on a le droit d'être nul mais on va pas leur crier dessus juste parce qu'ils ont

	<p>zéro.</p> <p>Les métiers, ça je vous l'ai dit. L'encouragement. Qu'il surveille bien aussi. Par contre juste pour vous dire vite fait les métiers, bon ça c'est un peu logique mais les métiers, il faut pas qu'ils parlent, qu'ils arrêtent de travailler rien que pour leur métier quand même. Et du coup, il faut que le professeur soit bien attentif.</p> <p>Encourager. Aussi il faut pas que le professeur soit trop sévère.</p> <p>Attends, je te coupe, en fait quand je dis ne pas être sévère, c'est s'il y a un élève qui fait des petites bêtises, s'il fait des moyennes bêtises, il va être un peu méchant mais faut pas exagérer non plus, mais si vraiment cet élève il fait que des bêtises, là faut que le professeur soit sévère. Mais sinon moi je trouve, il faut un peu baisser d'être sévère, pour pas trop être sévère, sauf pour les élèves qui font de grosses bêtises.</p> <p>Aussi moi je vous conseille un peu, par exemple pour les mathématiques, de faire un peu des pièges...</p>
<p><b>E3</b> <b>(ACTARUS)</b></p>	<p>Et aussi la demande d'expression aussi c'est bien, parce qu'au moins les élèves ils pourront plus s'exprimer. Par exemple, si on leur dit « vous avez pas le droit de parler sans lever la main », ben ils vont être plus fermés, ils vont moins lever la main que d'habitude.</p> <p>...ça dépend, parce qu'il y a des moments où on est obligés de ...enfin, il y a des moments où on peut se mettre en groupe, il y a des moments où on doit rester tous seuls. Et à dire qu'on a perdu au moins comme il a dit Albatore deux heures de sport...donc si on a perdu deux heures de sport collectif, on a du temps, ben ça... Ben déjà ça dépend du professeur, s'il nous laisse du temps libre. Ben si on nous laisse en collectivité, ben déjà on pourrait se mettre ensemble, ou voilà.</p> <p>Avec la maîtresse, on a pas besoin de prendre la parole sans lever la main, mais maintenant il y a eu Monsieur F, il a changé au moins la moitié des règles mais c'est pas grave, parce qu'on va s'habituer. Bon on lève la main et voilà. Oui on avait besoin de lever la main, mais si elle était à côté de nous on pouvait l'interpeller, si elle ne se chargeait pas de quelqu'un d'autre. Ou si elle était loin de nous, vaudrait mieux lever le doigt. Oui des fois, on a mal à la main. Oui, très longtemps.</p> <p>Des fois il (le professeur) passe à côté de nous, nous il s'en fiche. Non, c'est pas ça, c'est que des fois on lève la main, enfin il y a une règle aussi, c'est on appelle, enfin avec Monsieur F, si on l'appelle « maître », ben il vient pas vers nous. Il faut rester le doigt levé.</p> <p>Et le problème (du harcèlement) c'est que le professeur, il veut que c'est la victime qui se défende, pas les adultes. Donc c'est ça qui gêne...ça dépend, parce que si c'est un cas de groupe, ben vaut mieux que c'est l'adulte. Tout seul on pourra pas. En ce moment, il y a beaucoup d'insultes dans l'école, mais il y en a qui disent ne pas être balance, et après le problème il va plus s'agrandir...</p> <p>Ben en ce moment, le maître travaille qu'en prenant le vidéoprojecteur et l'ardoise. Il a gardé le cahier, c'était pas la maîtresse, il avait que l'ardoise...</p> <p>Ben déjà le cahier, faudrait plus s'appliquer à l'écriture, faudrait faire un travail soigné...pour la classe en général, c'est ce qu'il avait dit le maître. Mais moi je suis pas plutôt d'accord. Et en même temps, sur l'ardoise il dit que c'est plus facile à corriger et moins de choses à corriger, voilà.</p> <p>Les dessins aussi, ça peut nous aider.</p>

Heureusement qu'il y a les verts. Mais c'est plus dur d'attraper des verts que des rouges.

...Il nous encourage...et aussi en fait, des fois avant de travailler, on travaille sur vidéoprojecteur...et sinon, si on a pas réussi, ben il répète, il répète encore avec les autres. Donc c'est plus avec la douceur que la rapidité. Mais je suis sûr que ça marche avec tout parce que s'il y a un élève turbulent, ben si on le traite vraiment très mal, ben il va empirer. Et si on le traite doucement, il va se calmer et se calmer et se calmer.

...(cris) ça nous stresse et ça nous fatigue...ça nous donne envie de baisser les bras.

Oui ça sert à rien (là) de récompenser. Ben déjà faudrait créer un groupe spécial dans la classe peut-être. Eh oui, qui font des séances avec le maître. Moi j'ai été tuteur plusieurs années.

Moi je dirais que les ceintures, ça rend pas tous les élèves égaux. En mélangeant le travail bien sûr, s'il y a un élève qui est nul dans le travail, il a un très bon comportement, ben on lui dit t'es nul, t'es nul, t'es nul... Après ça peut être le contraire.

Moi j'aime pas crier sur les autres. Mais aussi j'aime pas narguer.

Il faut bien qu'il répète la leçon...il faut qu'il encourage, et il faut qu'il soit doux avec les autres. Parce qu'un professeur sans douceur, ça fait rien, l'élève, il va jamais apprendre sans douceur.

Je préfère la sévérité, sinon après par exemple si quelqu'un est très très très turbulent dans la classe, ben le professeur il fait rien, il fait juste...il fait rien. Ben il va continuer, il va s'habituer et après il va se prendre pour le roi de la classe.

...Et en même temps pour un professeur, s'il voit un élève malade, il doit direct appeler les responsables légaux, sinon ça va pas marcher. Aussi j'aimerais que les élèves, ils pourraient mettre des sanctions au professeur s'il y a un truc qui se passe. Oui. Parce que ça sera bien, comme ça il pourra le dire rapidement et ils seront plus libérés. Mais non pas des sanctions, des petites réflexions...

### ANNEXE E3.3 Essai d'inspiration des « figures d'action »

Les cinq figures de l'action de Bulea et Bronckart<sup>71</sup> peuvent représenter une vraie aide à l'interprétation de l'agir enseignant, ceci selon le principe de dédoublement et trois facteurs liant action de l'enseignant et action de l'élève<sup>72</sup>: Globalement mêmes propriétés linguistiques mais différence notée dans le domaine de la cohésion nominale...

	Figures d'action internes <sup>73</sup>	Figures d'action externes <sup>74</sup>
<p>OCURRENCE</p> <p><b>Où/Quand ?</b> Dans des segments de discours interactif dans le temps de la situation d'interaction</p>	<p>Saisie de l'agir caractérisée par un très fort degré de contextualisation</p> <p>Exemple : ...<i>tu vas leur présenter...tu vas écrire au tableau...tu vas leur dire</i></p>	<p>...<i>et i'vont te dire...</i></p>
<p>EVENEMENT</p> <p><b>Où/Quand ?</b> Dans des segments de récit interactif, situé en amont de la situation d'entretien et origine marquée</p>	<p>Par délimitation et extraction du passé d'un événement saillant et illustratif de l'activité</p> <p>Exemple : ...<i>j'ai eu une fois...ben ils se sont levés...ils étaient prêts à...faut gérer ça...j'tape...</i></p>	<p><i>ben ils se sont levés...ils étaient prêts à...</i></p>
<p>EXPERIENCE</p> <p><b>Où ?Quand ?</b> Dans segments de discours interactif mais temps non borné</p>	<p>Saisie de l'activité sous l'angle cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues comme bilan d'expérience</p> <p>Exemple : ...<i>si j'ai des traducteurs, je travaille parfois... si...je vais m'adapter, donc je m'adapte un peu...surtout...</i></p>	<p>...<i>des traducteurs</i></p>
<p>CANONIQUE</p> <p><b>Où ?Quand ?</b> Dans discours théorique ou mixte théorique-interactif</p>	<p>Saisie de l'activité sous forme de construction théorique et logique de la tâche comme a-contextualisée, à validité générale</p> <p>Exemple : ...<i>on a...qu'on doit utiliser...le matériel doit être utilisé...</i></p>	
<p>DEFINITION</p> <p><b>Où ? Quand ?</b> Dans segments relevant du discours théorique mais pas (ou rarement) porté sur actes ou gestes.</p>	<p>Saisie de l'activité en tant qu'objet de réflexion. Ne thématise ni actant ni organisation chronologique de l'activité mais rassemble traits jugés pertinents.</p> <p>Exemple : ...<i>je sais que...c'est pas me remettre en question mais... c'est d'être toujours au moins...</i></p>	

<sup>71</sup> Bulea, E. & Bronckart, J-P. (2010).

<sup>72</sup> Bulea, E & Jusseaume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil*, 49/2014, 51-70. « ...dans le cadre de la profession enseignante, l'interprétation de l'agir propre est quasi indissociable de celle de l'agir des élèves... »

<sup>73</sup> Bronckart, J-P (2001). Distinction initiale entre action interne et action externe.

<sup>74</sup> Possibilité d'interprétation des résultats de l'agir propre...sous une forme dynamique, potentiellement progressive et située à l'intérieur même de l'activité collective... » Idem.

## ANNEXE E3.4 Vers une grille appropriée

Etapes finales d'analyse et d'interprétation

### Avancée n°1

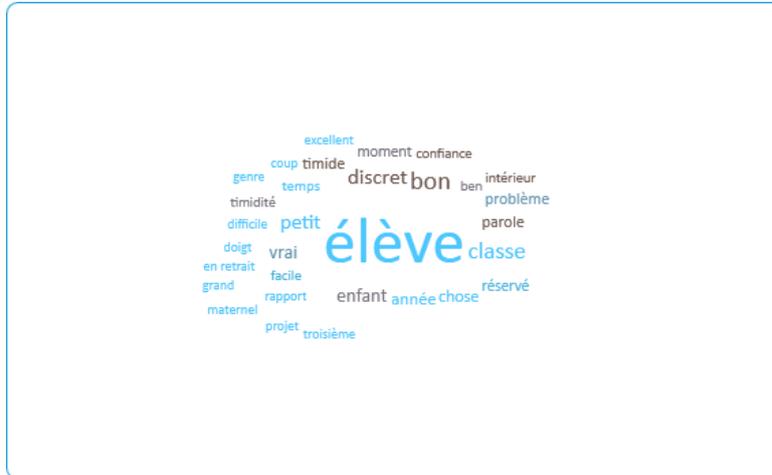
Code couleurs analyse des données réservation, progression vers interprétation (N3)

Etape 1	
	Objet réserve(s) des élèves
	<i>Vers définition V/R/G</i>
	Gestes professionnels avec/sur R
	<i>Vers figures A/S/R</i>
Etape 2	
	Energie
	Positionnement
	Affect(s)
	Intellect(s)
Etape 3	
	Récurrences
	Divergences

## ANNEXE E3.5 Rappels des points forts aux nuages de mots

Avancée n°2

Rappels :  
« Objet réserve»/



« Gestes professionnels »  
Rappel :



### SUITE DES THEMES (OU ITEMS) D'ANALYSE (2<sup>ème</sup> niveau ?)

« Connotations positives »/ « négatives » ?  
« Lié au comportement »/ « au caractère » ?

### FINALISATION DE L'ANALYSE LEXICALE ET SEMANTIQUE

Grille finale selon les questions « Quoi »/ « Quand »/ « Quoi faire » et méthodologiquement « ce qui est fait » ?

Tirer de ce qui est fait et de ce qui est dit de ce qui est fait, les éléments qui permettent de mieux savoir et agir (sur/avec réserve(s)), (passer à l'action).

## ANNEXE E3.6 Tâtonnement selon la distinction objet/sujet:

Avancée n°3

Retour à la grille inspirée des figures d'action mais plus simple : croisement entre ce que disent les enseignants sur les objets réserve(s)/gestes ou actions du professeur

Ce que disent les enseignants		Ce que disent les élèves	
<b>E0 sur ce qu'est la R</b>	<b>Sur gestes p</b>	<b>E0 (Melle B) Sur ce qu'est la R</b>	<b>Sur actions du P</b>
Selon l'éducation, sollicités pour déclencher ce truc de la parole, et d'autres au contraire, préservés...		Périodes marquantes, surtout collège, l'adolescence, jusqu'à la terminale, où vraiment je refusais de parler, je ne voulais pas intervenir...	...les « vas-y »...
E1		E1	
(...)		(...)	
E2 (...)		E2 (...)	

### A partir de l'analyse selon grille de définition (niveau 1 ?)

Croisement des dires des enseignants et des dires des élèves sur chaque axe d'analyse.

### Vers analyse selon grille des 3Q (Quoi/Quand/Quoi faire) (niveau 2)

Suite définition des aspects de la réserve

Quoi ?	Quand ?	Quoi faire ?
Ce truc de la parole à déclencher	Pas à n'importe quel moment	Pas à n'importe quel moment
Du mal à prendre la parole		Forcer
Hésitants	Dans certains domaines	aller plus loin
Timides		Mise en confiance sur tous les moments de la classe
Discrets		Subterfuges pédagogiques, détours
Manque de confiance en eux		Prendre en petits groupes
Selon les niveaux		Comportement différent
Peur de l'erreur /Peur du jugement des autres	A travailler dès le début de l'année	Statut de l'erreur à écarter,

### Essai de classification Connotation positive/connotation négative

Pôles positif/négatif de la notion de réserve

+	-
(Connotations positives)	(Connotations négatives)
Observation	Manque de confiance
	Peur de l'erreur

### Essai de classification Comportement/Caractère

Distinction d'une partie de réserve à influencer/relativement influençable et d'une autre partie plus figée

Comportement	Caractère
Sérieux et dynamique	Education familiale

Appui sur bulletins scolaires, reprise points communs/et points de contradictions dans discours ?

### Tableau final ?

CARACTERE				COMPORTEMENT			
+		-		+		-	
E	é	E	é	E	é	E	é

Là émergent les réponses aux éléments « quoi/quand et quoi fait/à faire ?

## ANNEXE E3.7 Grille finale de croisement des variables

Premier axe

QUOI							
ENS.				EL.			
+		-		+		-	
CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT
<p>Globalement bouillonnants, aucune crainte, aucune appréhension, pas peur du regard des autres sauf deux ou trois... Aiment l'école, on peut difficilement les freiner.</p> <p>On a un public quand même très spontané, curieux. Que ce soit en sixième ou en troisième, j'ai la chance d'avoir des élèves, des adolescents qui sont</p>	<p>Facilement avec ceux qui lèvent la main, car en général, c'est ceux qui sont sûrs d'eux ***** **</p> <p>Non, ils essaient et essaient encore, parfois ils bloquent mais pas en se disant parce que je ne suis pas</p>	<p>En général, quatre ou cinq dans une classe très timides, qui ont beaucoup de mal à parler ***** ***</p> <p>Quatre élèves avec des difficultés particulières (ceux qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice) avec B encore plus à part, avec une façon différente</p>	<p>Puis finalement tu te rends compte un peu trop tard que y'a trop de réserve *****</p> <p>Les élèves ont toujours beaucoup de soucis par rapport à, je dirais, ce qu'on attend d'eux, brouillard pas forcément artistique. Ne savent pas très bien ce qu'on attend d'eux, où on veut les mener, beaucoup dans nos genres de classe (REP+), posture d'élève,</p>	<p>Jamais arrivé que je ne respecte pas les règles. Parfois je fais une bêtise par accident mais sinon je respecte toujours les règles ***** **</p> <p>Parce que j'aime bien faire respecter</p>	<p>Après si je dois le faire, je le fais correctement, j'aime bien faire les choses bien *****</p> <p>Mais quand je réponds, j'essaie d'être sûr de moi... *****</p>	<p>C'était pas possible de parler, j'y arrivais pas, c'était au-delà... ***** ***</p> <p>Déjà je ne suis pas sûr de moi</p>	<p>Je ne voulais pas intervenir. J'aime pas qu'on me force la main... ***** **</p> <p>Mais quand je réponds, j'essaie d'être sûr de moi... ***** **</p> <p>Moi parfois ça m'arrive de vouloir baisser</p>

<p>bouillonnants, qui sont curieux. Il n'y a aucune crainte, ni appréhension, n'ont pas peur du regard des autres...</p> <p>Moi j'ai des élèves qui aiment ... l'école, on peut difficilement les freiner. Pas de souci dans les petites classes (sixièmes) car spontanéité, fraîcheur qui fait qu'ils sont dans la valorisation</p> <p>*****</p> <p>Timidité ? Gens qui ont conscience que la parole mérite réflexion ? Pour les deux élèves réservés présentés, la parole est significative de quelque chose, le contraire d'une parole impulsive ou non-réfléchie.</p> <p>*****</p> <p>Certains durs à cuire, ils laissent de côté dès qu'ils rentrent en classe....</p> <p>Questions de sensibilité, c'est vrai qu'il y en a qui sont un peu plus durs à cuire que d'autres.</p> <p>*****</p>	<p>bon</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>Public spontané, curieux, hormis quelques uns.</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>Spontanéité dans les petites classes, fraîcheur, sont dans la valorisation.</p> <p>*****</p> <p>Quand Albator lève la main, c'est toujours juste et pertinent</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>Actarus lui va demander à jouer un rôle actif</p> <p>Alors qu'Actarus, se positionne davantage dans toutes les situations...</p> <p>*****</p> <p>Elèves qui peuvent se poser, écouter, relâcher pression...</p>	<p>*****</p> <p>****</p> <p>Caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant, même s'ils n'ont pas tout en main</p> <p>*****</p> <p>***</p> <p>Certains, pas de changement, pas d'autonomie, ils ne s'engagent pas, après on ne peut pas faire grand-chose. Certains attendent que tout arrive, c'est éducatif. Ils sont passifs parce que ça va arriver. Ils ne vont pas au-delà d'un certain niveau, ils ne cherchent pas</p> <p>*****</p> <p>***</p> <p>Ceux dans le refus... Se remettent un petit peu en retrait sur ce qu'ils ne connaissent pas...</p> <p>Certains attendent que ça passe</p> <p>Absentéistes</p> <p>*****</p> <p>**</p>	<p>besoin de répétition et règles multiples. Avec un bon tiers d'élèves. De temps en temps, un peu de retard à l'écrit mais détail par rapport à ses potentialités. Actarus est beaucoup plus sociable qu'Albator.</p> <p>Je pense que c'est pas forcément de la timidité mais l'expérience, bien qu'ils soient jeunes, la connaissance de l'autre, le rapport à soi, il y a beaucoup de choses. Le positionnement aussi et puis la prise de parole parce que la parole, c'est le pouvoir.</p> <p>*****</p> <p>C'est pas par manque de volonté, c'est plutôt par manque de confiance en eux et donc ils abandonnent</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>D'autres ont peur de l'erreur. Pour eux normalement, une réponse, ça doit être tout de suite la bonne. C'est des anti-chercheurs, ils le verbalisent pas...il faut que ce soit juste du premier coup, ne comprennent qu'ils</p>	<p>les lois, je sais pas pourquoi</p> <p>*****</p> <p>****</p> <p>Quelqu'un qui est à part. Je pense que je répondais plus en primaire. Si j'ai jamais vu, je vais attendre un peu. Ben justement, répondre un peu plus quand les profs posent des questions. Il y (le stress pour parler) est encore un peu mais beaucoup moins.</p> <p>EXPERIENCE SEQUENCE NATATION/GROUPES DE NIVEAUX/ EXPERIENCE AMITIE REFUGE/FAIRE-VALOIR</p>	<p>Donc mon comportement à moi je ne m'inquiète pas trop, habitude de respecter toujours les règles. Moi ce qui m'intéresse juste, c'est bien faire mon travail mais ça c'est un peu respecter les règles et respecter les autres.</p> <p>Mais c'est vrai que j'essaie de m'améliorer.</p> <p>*****</p> <p>Si on apprend sa leçon, on stresse pas</p> <p>*****</p> <p>Pour les enseignants, c'était le rôle du bon élève d'intervenir, d'aider les autres à avancer et de faire part de ses connaissances et de les aider toujours à aller plus loin. S'il y a un sujet qui te passionne, qui t'intéresse fortement, tu vas te donner les moyens de participer, parce que t'as envie de mettre ta pierre à l'édifice et t'as envie d'intervenir</p>		<p>les bras, mais c'est juste quand je suis un peu fatigué...</p> <p>Après un moment, je refais le travail. Et comme j'ai perdu un peu de temps ben j'essaie un peu d'aller vite</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>On est obligé de se forcer (à se mettre directement dans le travail). Obligé de travailler en collectif sinon l'équipe elle va pas gagner. Le collectif c'est très important</p> <p>CAS SOS OLYMPE</p> <p>*****</p> <p>**</p> <p>Notre façon de travailler et on est à l'écart de ceux, des élèves de rue, ceux qui sont plus gangsters...</p> <p>*****</p> <p>*</p>
---	--	--	--	---	---	--	--

<p>Hormis quelques élèves qui sont timides... Sauf toujours deux ou trois élèves qui sont vraiment extrêmement timides. Des élèves qui sont dans cette problématique de prise de parole à l'oral. A, je pense qu'il accompagnera volontiers mais pas forcément être au devant de la scène. Il y a des risques c'est clair. La rédaction pure ça peut bloquer certains élèves</p> <p>*****</p> <p>A côté de ça, j'en ai qui sont très intelligents, quand ils font les activités, ils le font super bien mais c'est de la timidité, je suis sûre qu'ils parlent parce que vu comme ils font les activités... ils arrivent pas à s'exprimer devant le groupe classe. C'est des petits parleurs pour moi. Alors qu'ils se portent volontaires... Et ça je pense que c'est en maternelle...</p> <p>*****</p>	<p>*****</p> <p>**</p> <p>Il y en a qui font des solos parce qu'ils ont envie</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>Sont très actifs quoi</p> <p>*****</p> <p>**</p> <p>Tandis qu'un élève un peu moins réservé, ça va être sur effacer le tableau ou...</p> <p>*****</p> <p>**</p> <p>En général, la plupart des élèves jouent le jeu, ils le font. Après ce qui peut les freiner, c'est leur niveau</p> <p>*****</p> <p>**</p> <p>Une à canaliser. Autre avec difficulté maîtrise de la langue mais par contre grande vivacité</p>	<p>Dans certains domaines, ils vont être en position de retrait. et hésitants et en manque de confiance en eux. Et ils restent observateurs... Avec accent sur le langage, enfants qui sont réservés dans la parole c'est quelque chose qui est très difficile en fait. Ce déblocage là est beaucoup plus... D'ailleurs il y a des enfants, on sent ils emmagasinent...</p> <p>*****</p> <p>**</p> <p>Albator, c'est dans sa personnalité. Pas imperméable à son environnement mais relativement imperméable à son environnement scolaire. Il n'a pas besoin de l'autre pour se définir, dire ce qui est important. C'est sa manière d'être. C'est dans sa personnalité</p> <p>*****</p>	<p>peuvent, droit de tâtonner</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>Masse d'élèves qui prend le dessus, espèce de présence un peu dominante parfois, problème d'écoute. Précipitation.</p> <p>*****</p> <p>Il fera semblant d'être enrôlé en quelque sorte, il sera dans une équipe mais rôle relativement passif, pas opposant mais...</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>Mais reste plutôt seul. Il est très souvent seul, dans la cour par exemple où il vient me voir... Et Albator n'est pas passionné dans son désir d'imposer une vue quelconque à l'autre</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>C'est vrai qu'un élève réservé va plus volontiers, L par exemple, plus vers ranger les chaises, des choses un peu en retrait</p> <p>*****</p> <p>*</p> <p>Gênée par rapport à ses</p>		<p>*****</p> <p>J'ai eu 0 feu rouge toute l'année, donc moi je respecte toujours les règles, donc moi, ça me dit pas euh non je vais pas lever la main pour ci pour ça. Moi je le fais toujours. Moi je parle normalement, j'aurais dit normal. Moi je participe toujours. Si je sais pas il faut essayer quand même. Qui tente rien n'arrive rien. Moi je suis jamais stressé</p> <p>*****</p> <p>En plus en ce moment j'ai un ami qui se fait harceler donc j'essaie de l'aider mais après il voudrait pas que je l'aide, c'est ça le problème.</p> <p>*****</p> <p>Je préfère à l'oral, ben déjà j'arrive à me calmer normalement, j'ai plusieurs techniques, de toute façon quand on a un exposé il faut y aller... ça peut</p>		<p>Ceux qui ne sont pas réservés participent en classe, ne sont pas toujours tous seuls dans leur coin. Je lève la main quand la prof a posé une question. Je préfère les travaux à l'oral comme une présentation de livre, après c'est pas vraiment de l'oral, on le monte et on le présente au vidéoprojecteur. Je préfère faire la préparation plus, je préfère « prends ton temps »</p> <p>*****</p> <p>***</p> <p>Après c'est vrai que je me donne pas vraiment à fond sur le travail, mais faut beaucoup se donner quand même sur le travail.</p> <p>*****</p>
--	---	--	---	--	---	--	--

<p>Caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant, même s'ils n'ont pas tout en main *****</p> <p>Globalement bouillonnants, aucune crainte, aucune appréhension, pas peur du regard des autres sauf deux ou trois... Aiment l'école, on peut difficilement les freiner *****</p> <p>Timidité ? Gens qui ont conscience que la parole mérite réflexion ? *****</p> <p>Pour les deux élèves réservés présentés, la parole est significative de quelque chose, le contraire d'une parole impulsive ou non-réfléchie. *****</p> <p>Certains durs à cuire, ils laissent de côté dès qu'ils rentrent en classe.... Questions de sensibilité, c'est vrai qu'il y en a qui sont un peu plus durs à cuire</p>	<p>d'esprit, d'intelligence et l'envie d'apprendre. Une troisième qui reste un soleil. En début d'année très discrète et puis après, elle s'est révélée. En fin d'année c'était le moteur de la classe. ***** **</p> <p>Eux ne demandent qu'une chose, c'est se lever, passer au tableau, montrer, expliquer, bon c'est des CM2 ils sont assez partants, ils sont encore tout vivants ...</p> <p>PROJET VOILE ***** **</p> <p>Il répondra bien malgré tout et je pense qu'à</p>	<p>***</p> <p>Et des élèves un peu moins expansifs que d'autres, qui ne vont pas trop lever le doigt... ***** ***</p> <p>Rêveuse, imaginative, la seule qui bloque. Elle (autre élève) est très difficile dans la classe, très stigmatisée, très visible, très négative. Aussi une personne physique, elle est en surpoids.</p> <p>Si elle était plus active, elle modifierait un petit peu son ADN... ***** **</p> <p>Les timides, il y en a pleins qui ont un petit peu peur de participer... Après ce qui peut aussi les freiner c'est leur niveau parce que certains qui manquent de confiance en eux-</p>	<p>camarades et par rapport à différentes choses (taille/ difficulté comme « dys »). *****</p> <p>*</p> <p>Pas comme des troisièmes complètement amorphes, il n'y en a plus un qui lève le doigt, plus un qui veut passer au tableau.</p> <p>PROJET VOILE Certains pas de changement, pas d'autonomie, comment dire... ils ne s'engagent pas et ça, après on ne peut pas faire grand-chose *****</p> <p>*</p> <p>Mais qui parlent peu et en groupe classe pas du tout. C'est facile hein, quand même de rester en retrait et ça demande un effort, ça demande du courage parfois, mais on en est tous là je crois. Donc c'est un apprentissage aussi. Faire c'est indispensable, et même quand on croit échouer ben on refait et la fois d'après on réussit,</p>		<p>nous rapporter des points ***** C'est plus ceux qui sont vers l'avant et intelligents...qui se font embêter...qui se montrent le plus qui font, qui se vantent un peu et après qui font le bon élève</p>		<p>*** Parfois quand je fais le travail, je me bloque un peu au bout d'un certain temps, et je reprends le travail *****</p>
--	---	--	--	--	---	--	--

<p>que d'autres. *****</p> <p>Hormis quelques élèves qui sont timides... Sauf toujours deux ou trois élèves qui sont vraiment extrêmement timides. Des élèves qui sont dans cette problématique de prise de parole à l'oral. A, je pense qu'il accompagnera volontiers mais pas forcément être au devant de la scène. Il y a des risques c'est clair. La rédaction pure ça peut bloquer certains élèves</p> <p>*****</p> <p>A côté de ça, j'en ai qui sont très intelligents, quand ils font les activités, ils le font super bien mais c'est de la timidité, je suis sûre qu'ils parlent parce que vu comme ils font les activités... ils arrivent pas à s'exprimer devant le groupe classe. C'est des petits parleurs pour moi. Alors qu'ils se portent volontaires... Et ça je pense que c'est</p>	<p>certains moments, c'est un élève qui a une rêverie, un monde intérieur, et qu'à certains moments, il doit s'échapper un petit peu de la classe. Actarus plus actif, va demander à être arbitre... même en classe. Albator pas passionné dans son désir d'imposer une vue quelconque à l'autre. Actarus relativement neutre, capacité à s'extraire du passionnel... moi je ne l'ai jamais senti en tension. Assez naturel, grande maturité. Albator parfois en questionnement, des progrès par rapport aux évaluations oui mais par rapport à sa réserve et à sa retenue, je ne</p>	<p>mêmes, qui s'estiment faibles et « nuls » et du coup, ils ne veulent pas le faire ***** ***</p> <p>Une cette année, qui s'exprime à l'oral mais en murmurant, donc personne ne l'entend, même moi je n'arrive pas à l'entendre quand elle est à côté de moi. ***** ***</p> <p>Parfois infernal parce qu'il y a un problème d'écoute, c'est-à-dire que dans la situation de communication, les adolescents occultent complètement la notion d'écoute. Beaucoup de précipitation chez certains élèves... ***** **</p> <p>En général dans une classe, il y a... En</p>	<p>donc il faut faire. ...le danger c'est que les élèves discrets, comme les élèves moyens, sont ceux à côté de qui on peut passer en fait. Parce que ceux trop agités, ils nous fatiguent donc on les repère vite, ils canalisent l'attention. Ceux au contraire trop inhibés, on va être très attentif aussi parce qu'on a peur qu'il y ait un problème derrière. Et alors ceux du milieu, il faut être particulièrement vigilants. Presque élève rêvé parce qu'on imagine que c'est celui qui va lever le doigt ou si on l'interroge uniquement... C'est pas timide quoi, il a compris les codes... Parce que quelques fois, ils pensent avoir des faiblesses qu'ils n'ont pas en fait. Une situation avec des parents qui se séparaient donc pas facile, discrète mais du potentiel, on sentait que ça n'attendait que d'éclorre quoi, et ça s'est vérifié</p>				
---	---	--	--	--	--	--	--

<p>en maternelle... *****</p> <p>Je pense que c'est pas forcément de la timidité mais l'expérience, bien qu'ils soient jeunes, la connaissance de l'autre, le rapport à soi, il y a beaucoup de choses. Le positionnement aussi et puis la prise de parole parce que la parole, c'est le pouvoir.</p>	<p>pense pas. Donc il a cette assurance là, il a un monde intérieur. Pas besoin de l'autre pour se définir Albator par exemple, quand il lève la main, c'est toujours juste ce qu'il dit et pertinent. Et malgré tout (rêverie...), si tu l'interroges de manière impromptue, il saura répondre à ce que tu demandes. Ben pareil, Actarus participe de manière active, beaucoup plus active qu'Albator. Alors qu'Actarus lui se positionne davantage dans toutes les situations, dans l'évaluation avec ses pairs. Très sociable et position très sociale, sur fonctionnement</p>	<p>difficultés depuis CP jusqu'à ...Assimilent l'école à l'échec *****</p> <p>**</p> <p>J'exclus de ça ceux qui sont dans le refus. Décrochage inscrit, devenu mode de fonctionnement, totale perdition *****</p> <p>***</p> <p>Les timides. Il y en a pleins qui ont un petit peu peur de participer par rapport aux moqueries des autres, ça c'est un phénomène très répandu, ils ont peur du jugement, de mal prononcer, de mal faire, de faire la faute, du jugement du professeur. Mais pression par rapport à la note, alors... *****</p> <p>**</p> <p>Image de lui qu'il</p>					
---	---	---	--	--	--	--	--

	<p>de la Société. Prend beaucoup en compte les autres. A qui j'ai relativement peu à apporter parce qu'il a un projet, il a une vie intérieure, il sait ce qu'il veut. Pas un rejet, j'ai respecté sa réserve et quand il a voulu venir vers moi...</p> <p>***** **</p> <p>En mater, t'as envie de, t'as toujours l'élan de vouloir faire les choses. C'est en maternelle, au fur et à mesure tu le sais, tu participes plus, tu lèves même plus la main</p>	renvoie.					
--	--	----------	--	--	--	--	--

Deuxième axe

QUAND							
ENS.				EL.			
+		-		+		-	
CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT
<p>Mais il y a toujours des moments où on se rend compte qu'ils sont capables... *****</p>	<p>Facilement avec ceux qui lèvent la main, car en général, c'est ceux qui sont sûrs d'eux. *****</p> <p>Mais là en cours d'année, la confiance est établie avec les enfants donc ils y vont plus volontiers *****</p> <p>Mais même en troisième, des personnalités charismatiques avec cette volonté d'être un peu au devant de la scène *****</p> <p>C'est en maternelle, au fur et à mesure tu le sais, tu participes plus, tu lèves même plus la main *****</p>	<p>Certains manquent un peu de confiance ■■■■■■■■■■</p>	<p>Puis finalement tu te rends compte un peu trop tard que y'a trop de réserve *****</p> <p>Quand c'est en début d'année, un peu difficile... *****</p> <p>Ceux qui se remettent en retrait sur ce qu'ils ne connaissent pas *****</p> <p>Parce qu'il y avait cette situation de conflit, c'est dur à vivre au quotidien, rejoint l'élève en retrait, qui est discret mais là qui subit quoi, le groupe classe joue énormément *****</p> <p>Quand situation d'être observé, souhait de rester, enfin de ne pas se mettre face au groupe classe. Peur du regard des autres. Isolés car pas intégrés.</p>		<p>Je lève la main quand je sais et quand ça m'intéresse *****</p> <p>Ce qui nous déplaît dans les travaux collectifs, c'est les bavardages, il y a plus de bavardages que tout seul ; car après on a des sanctions. Les chouchous sont des personnes qui font des trucs mal, cachés... les postes d'élèves, c'est regarder, écouter et se taire. Penser au passage ou non en 6<sup>ème</sup>, ça paralyse un peu Le sport ça m'a manqué, on est tous les uns les autres, on s'unit tous pour faire une équipe et pour s'entraider à gagner. On fait partie de ceux qui...comment dire...qui se vantent...Parce qu'en fait en ce moment, on</p>		<p>Des fois je comprends pas trop ma leçon et après je continue à la réviser, à la réviser et après je la comprends. C'est ça qui me met en retard...</p>

		<p>*****</p> <p>Dans le faire, c'est quand même plus facile en maternelle que le dire. Mais qui parlent peu et en groupe classe pas du tout</p> <p>*****</p> <p>EXEMPLE DE QUATRIEME, CLASSE CONFLICTUELLE</p> <p>Projet presse pour désamorcer mais ponctuel. Là, élève discret, pas discret, il est perdu. Un excellent à l'écrit, à l'oral, dans toutes les matières, mais dans la classe, il ne s'est jamais manifesté, là qui subit quoi, dur à vivre au quotidien ; dans une autre classe peut-être que ça aurait été un élève qui aurait participé, donc ça influe énormément, le groupe classe joue énormément.</p> <p>*****</p> <p>On le sent de suite quelqu'un qui n'est pas bien ce jour là car rester discret, c'est aussi visible, c'est comme si on agitait un drapeau. Pour moi, c'est aussi l'expression de la souffrance ou de mal être.</p> <p>Dans la personnalité de l'élève, je retrouve l'enfant. Après distorsions, transformations, qui sont dues au fait de l'éducation, reçue à l'extérieur de l'école,</p>		<p>est pas dans le même groupe que les élèves qui sont, enfin il y en a qui...comment dire, des racailles de rue. Voilà on est pas de ce genre là. Il (Albator) est doux. Sur la défense, on est obligé de se défendre bien sûr...</p> <p>Quand les 2 parents se disputent, l'élève il doit pas être très gai. Et les jeux vidéos, la fatigue...</p> <p>*****</p> <p>Des périodes où je refusais de parler. J'étais trop timide, c'était pas possible de parler. Je n'avais pas envie et donc ça devenait une frustration</p>		
--	--	--	--	---	--	--

			<p>dans le milieu familial, dans le contexte social, là où il a grandi quoi. Donc je retrouve ces bases là de l'enfant et puis l'élève qui a complètement changé, très souvent.</p> <p>*****</p> <p>C'est une fausse timidité, c'est pas parce qu'ils ne savent pas, c'est comme ça dans toutes les classes, on aime pas passer en premier même si on sait</p> <p>*****</p> <p>Il n'y a pas la crainte de prendre la parole quand il n'est pas en situation d'être observé, c'est-à-dire qu'il reste à sa place, pas de souci, de temps en temps il lève le doigt. Donc vraiment cette appréhension, en plus arrivé en cours d'année et pas bien accueilli au sein de la classe... Dissensions entre élèves. Mais en groupe (plutôt que classe entière) un peu plus facile.</p> <p>*****</p> <p>Peut-être liés à des problèmes antérieurs... Certains élèves qui ont un tempérament moins expansif, moins spontané.</p> <p>*****</p> <p>Il y a parfois des</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>mouvements d'humeurs, bon je respecte</p> <p>*****</p> <p>De temps en temps, un peu de retard à l'écrit mais détail par rapport à ses potentialités. Actarus est beaucoup plus sociable qu'Albator.</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

## Troisième axe

COMMENT (QU'EST-CE QUI EST FAIT ? COMMENTS ILS S'EN SORTENT ?)							
ENS.				EL.			
+		-		+		-	
CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT	CARACTERE	COMPORTEMENT
<p>Quatre élèves avec des difficultés particulières (ceux qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice) avec B encore plus à part, avec une façon différente *****</p> <p>Mouvements d'humeur, je respecte *****</p> <p>On peut voir... les gens qui n'arrivent pas à parler, ceux qui sont sur la réserve, là j'emploierai plus timidité... Certains, dans leur famille, ils les ont beaucoup plus sollicités pour déclencher ce truc</p>	<p>Volonté de discrétion. Volonté de retrait à respecter *****</p> <p>Facilement avec ceux qui lèvent la main, car en général, c'est ceux qui sont sûrs d'eux *****</p>	<p>D'autres, on les a préservés et eux, ils disent rien. *****</p> <p>Quatre élèves avec des difficultés particulières (ceux qui ont besoin de ton étayage tout le long de l'exercice) avec B encore plus à part, avec une façon différente *****</p> <p>Caractères comme ça, qui veulent se mettre en avant, même s'ils n'ont pas tout en main</p>	<p>Puis finalement tu te rends compte un peu trop tard que y'a trop de réserve *****</p> <p>Les élèves ont toujours beaucoup de soucis par rapport à, je dirais, ce qu'on attend d'eux, brouillard pas forcément artistique. Ne savent pas très bien ce qu'on attend d'eux, où on veut les mener, beaucoup dans nos genres de classe (REP+), posture d'élève, besoin de répétition et règles multiples. Avec un bon tiers d'élèves.</p> <p>De temps en temps, un peu de retard à l'écrit mais détail par rapport à ses potentialités. Actarus est beaucoup plus sociable qu'Albator.</p> <p>Je pense que c'est pas forcément de la timidité mais l'expérience, bien qu'ils soient jeunes, la connaissance de l'autre, le rapport à soi, il y a beaucoup de choses. Le positionnement aussi et puis la</p>		<p>Je participe un peu moins que les autres. Par rapport au prof mais surtout par rapport aux autres élèves. En arts-plastiques je ne participe pas vraiment... Si je ne me souviens absolument pas, je vais pas vraiment participer. J'aime bien quand même quand les profs viennent me chercher mais pas trop non plus. Je trouve que je vais beaucoup plus vers ceux qui sont dans ma classe. A part, mais c'était pour que je révise, c'est pas du tout la même chose ! Moi je préfère sport collectif car si on fait sport individuel, il faudra</p>	<p>Il y a une masse d'élèves qui prend le dessus, c'est vrai qu'il y a des élèves qui ont une espèce de présence qui est un peu dominante parfois...</p>	<p>J'étais très sur le jugement en fait. Plus du groupe classe. Qu'est-ce qu'ils vont penser de ce que j'ai dit... A l'adolescence surtout car quand t'es en primaire, ça t'es égal ce que les autres vont penser... Donc j'ai grandi d'un coup et je me suis renfermée sur moi-même, je suis rentrée dans un truc... ça m'a fait m'introvertir *****</p> <p>Endormi le matin... Moi je ne réponds pas vraiment, ça dépend à quel degré je me souviens aussi... si je me souviens bien parce que je l'ai fait</p>

	<p>de la parole. Le mieux serait qu'ils soient complètement débridés mais prématuré en PS... *****</p> <p>Facilement avec ceux qui lèvent la main car en général c'est ceux qui sont sûrs d'eux...mais même ceux moins sûrs peuvent parfois vouloir lire *****</p> <p>Ils sont plus dans l'idée de faire et de se tromper et après de rectifier que... *****</p> <p>Eux à la limite ils n'auraient pas besoin des étapes de préparation parce que ce sont des élèves qui ont des savoirs et des savoir-faire. Très à l'aise dans le travail, pas de situations d'échec. C'est pas forcément affaire de réponse à tout, il y a aussi un temps intérieur, il y a des élèves qui ont</p>		<p>prise de parole parce que la parole, c'est le pouvoir. *****</p> <p>Du coup, dès qu'elle veut chanter, je l'autorise, c'est l'occasion de la regarder sous un autre angle, qu'elle chante devant tout le monde, voilà bon, en compensation. *****</p> <p>Après c'est une lenteur à se mettre en activité, des choses comme ça... *****</p> <p>Elève très réservé, ça va être un élève vraiment qui ne lève pas trop le doigt pour les prises de parole, qui attend vraiment que je l'interroge. Dès lors que c'est une excellente élève *****</p> <p>Elle a quand même le droit de ne pas être une grande bavarde. Bon à l'intérieur, elle est...</p>		<p>que chaque élève fasse ci, fasse ça... *****</p> <p>S'il y a une séance annulée, faites un peu de temps libre pour les élèves, ils ont le droit de se mettre ensemble s'ils veulent, tant qu'ils ne bavardent pas... Quand je vois les séances de sport par exemple, c'est mieux des fois des séances individuelles et parfois en équipe, il faut les deux. Moi l'année dernière j'étais chouchou du prof...choisi pour tout...pour le tableau, pour que le prof le défende... Si ça m'arrive (harcèlement), ça dépend du nombre de personnes (une personne ou 300 milliards de personnes, se défendre seul ou dire tout de suite au professeur)</p>	<p>l'année dernière par exemple, je vais un peu plus participer... si j'ai jamais vu je vais attendre un peu... J'ai un passe-temps, je lis, à la récré j'apporte des livres, des romans</p>
--	---	--	--	--	---	--

	<p>des temps intérieurs complètement différents. Actarus est à la fois réservé et en avance sur ce temps medium et adepte des bonus. Socialement, ils vont être défavorisés à moins de choisir des voies, comment dire, un peu/légèrement différentes</p>						
--	---	--	--	--	--	--	--

## E3.8 Nouvelles distinctions selon les thèmes émergents

1) Energie/2) Positionnement/3) Affect(s)/4) Intellect(s)

**CARACTERE** (Zones reconnues comme peu influençables ?)

Aspect plutôt positif/Aspect plutôt négatif (connotations)

### 1) Sur l'énergie

+		-	
E	é	E	é
Bouillonnants/alors qu'ils se portent volontaires (E1)/Expérience/Connaissance de l'autre (E8)/ Rapport à soi (E8)/Prise de parole, Pouvoir (E8)/ Différent d'impulsive/Jeunes	Parfois une bêtise par accident (é2)	Certains moins expansifs, très visible, très négative, du coup ne veulent pas le faire, précipitation	Pas possible de parler/N'arrivais pas C'était au-delà
Veulent se mettre en avant	Répondre un peu plus quand question du prof (é1)		
On peut difficilement les freiner/ Vu comme ils font les activités	Stress encore un peu mais beaucoup moins		

### 2) Sur le positionnement

+		-	
E	é	E	é
Problématique prise de parole à l'oral, rapport à soi, certains plus durs à cuire, laissent de côté, différent de non-réfléchi, on peut difficilement les freiner, pas forcément être au devant de la scène, n'arrivent pas à exprimer devant le groupe classe, veulent se mettre en avant	Respect des règles	Ne vont pas trop lever le doigt, image de lui qu'il renvoie, problème d'écoute, certains veulent se mettre en avant, refus, pas de changement, pas d'autonomie, ne s'engage pas, attendent que tout arrive, passifs, ne vont pas au-delà d'un certain niveau, ne cherchent pas, refus,	Déjà pas sûr de moi
Risques	Quelqu'un qui est à part/ Expérience natation	relativement imperméable à son environnement, imperméable à son environnement scolaire,	
Bloquer, Petits parleurs	Je pense que je répondais plus en primaire	se remettent en retrait, certains attendent que ça passe, restent observateurs	
Certains, globalement, en général		ADN , éducatif	

### 3) Sur l'affect

+		-	
E	é	E	é
Pas de crainte, appréhension, peur du regard des autres, timidité( ?), conscience, sensibilité, volontiers, timidité, pas forcément de la timidité	J'aime bien faire respecter les règles	Rêveuse, imaginative, manière d'être, très timide, environ quatre ou cinq, manque de confiance en eux, pas besoin de l'autre pour se définir, définir ce important, timides, peur de participer, peur du jugement, peur de mal faire	
	Expérience amitié	Physique en surpoids, seule qui bloque, très stigmatisée, personnalité, moqueries	

#### 4) Sur l'intellect

+		-	
E	é	E	é
Réflexion, significative, intelligents, expérience, pouvoir, connaissance (de l'autre)	Je sais pas pourquoi	Difficile dans classe, beaucoup de mal à parler, pression par rapport à la note, quatre élèves avec des difficultés particulières et un encore plus spécifique, même si pas tout en main, sur ce qu'ils ne connaissent pas, dans certains domaines, blocage/déblocage parole, certains emmagasinent, s'exprime en murmurant (personne n'entend), frein niveau, s'estiment faibles, nuls, difficultés, assimilent école à échec	
	Si j'ai jamais vu		

### COMPORTEMENT (Zones reconnues comme influençables ?)

Aspect plutôt positif/ Aspect plutôt négatif (connotations)

#### 1) Sur l'énergie

+		-	
E	é	E	é
Plus actif, naturel, maturité, progrès, assurance, faire, spontané, spontanéité, curieux (sauf quelques uns), fraîcheur, il y en a qui font solos car en ont envie, très actifs, une à canaliser, grande vivacité d'esprit, envie d'apprendre, troisième est un soleil, révelée dans le courant de l'année, moteur à la fin, encore tout vivants	Quand je réponds, j'essaie d'être sûr	Rend compte trop tard qu'il y a trop de réserve, masse qui prend le dessus, une certaine présence dominante, problème d'écoute, précipitation, en troisième sont amorphes, pas facile, effort, courage	Quand fatigué Ami, harcèlement, aide( ?)/ On est différents des élèves de rue/Sont plus gangsters

#### 2) Sur le positionnement

+		-	
E	é	E	é
Participe, active, ceux qui sont sûrs d'eux, essaient, essaient encore, facilement avec ceux qui lèvent la main, valorisation, quand lève la main, demande à jouer un rôle actif, se positionne davantage dans toutes situations, peuvent se poser, écouter, relâcher la pression, sur effacer le tableau, eux ne demandent qu'à faire, se lever, passer, en général jouent le jeu, le font, demande d'être arbitre, neutre, dans le questionnement parfois, partants, sociable, prend en compte les autres Parfois bloquent	Après si je dois le faire, je le fais bien, ce qui compte c'est de bien faire mon travail, Quand ça nous intéresse, on se donne les moyens de participer/Ceux en avant Font le bon élève	On en est tous là, danger, discrets, comme les moyens Ceux agités fatiguent, repérés facilement, ceux inhibés et toute attention sur eux, pas de participation, lever le doigt, derrière si problème, souci sur ce qu'on attend d'eux, brouillard pas qu'artistique, plus sociable, sur posture d'élève (attention en REP+), chemin, but, pouvoir ?, semblant d'être enrôlé, rôle relativement passif, abandonnent, pas opposant mais, seul, pas de vue à imposer à l'autre, certains pas de changements, d'autonomie, d'engagement, parlent peu voir pas du tout en classe,	Veut pas/Pas tous seuls, n'aime pas qu'on me force/Attention participation/Participation Vouloir baisser les bras Différentes préférences (oral/préparation et donner du temps)

### 3) Sur l'affect

+		-	
E	é	E	é
Pas en disant pas bons, à moments donnés, rêverie, monde intérieur, doit s'échapper un peu de la classe, pas besoin de l'autre, a projet, vie intérieure, sait ce qu'il veut, capacité à s'extraire du passionnel, pas de tension	Toujours faire, pas de stress	Pas forcément timidité, expérience, gêne par rapport aux autres et à différentes choses personnelles, manque de confiance en eux, peur de l'erreur, idée de réponses qui doivent être tout de suite bonnes, attention à la compréhension, droit de tâtonner, apprentissage de l'effort, courage, faire, refaire, vers réussite, pensent faiblesses mais non, potentiel à éclore	Obligé de se forcer (travail, collectif)

### 4) Sur l'intellect

+		-	
E	é		
C'est en maternelle au fur et à mesure tu les sais, tu participes, tu lèves plus la main, toujours juste et pertinent, ce qui peut les freiner c'est leur niveau, autre avec difficulté (maîtrise langue), intelligence, répondra bien malgré tout, même si question impromptue, saura répondre	J'ai des techniques pour ne pas stresser/ Si leçon apprise	Besoin de répétitions, règles multiples, environ un tiers des élèves, parfois un peu de retard à l'écrit mais potentialités, a compris les codes	Après je refais le travail/Façon de travailler
	Ceux intelligents		Retard

### E3.9 Vers des figures de réservation valides?

A travers des profils ?

<b>ACHILLE</b>	<b>ALBATOR</b>	<b>ACTARUS</b>
A part Lecture refuge Temps de récréation particulier Dans l'ombre d'autres Ne sait pas parler de lui	Monde intérieur Ville/Immobilier Pas besoin des autres pour se définir	Médiateur Goût pour les arbitrages Jamais en tension

#### Inclassables mais nuances utiles

<b>Autre</b>	<b>Autre</b>	<b>Autre(s)</b>
<b>Comme M :</b> Troubles Dys Toujours au fond de la classe Evite situations de visibilité	<b>Comme S :</b> Barrière langue mais pas que Déclenchement attention/intérêt selon un projet Fait comprendre que seule barrière n'était pas la langue (FLS)	...

#### Quelles généralités possibles ?

Retour au :

COMMENT

	<b>CARACTERE</b>	<b>COMPORTEMENT</b>
HERM	A solliciter à l'oral à demi mesure ?	Rejet du rôle de moteur
ACH	A encourager ?	Se met à part en récréation surtout
ALB	A rappeler ?	Gestion de petits retards
ACT	A positionner ?	Esprit critique affuté

Retour au :

QUAND

	<b>CARACTERE</b>	<b>COMPORTEMENT</b>
HERM	Lors des échanges collectifs	Appréhension de l'oral
ACH	Lors de formation de groupes de niveaux	Lors des récréations
ALB	Lors des temps de travail individuels	Lors des récréations
ACT	En sport/En situation d'opposition	En demande de temps libres

Retour au :

QUOI

	<b>CARACTERE</b>	<b>COMPORTEMENT</b>
HERM	Intelligence (point fort littéraire)	Pure observatrice (point faible parole)
ACH	Manque d'assurance (point faible confiance)	Très sérieux (point fort mises en lien)
ALB	Rêveur/Monde intérieur (point fort identité)	Règle et contrat social omniprésent (point faible contrôle permanent)
ACT	Calme permanent (point faible mise en tension)	Positionnement arbitre/médiateur (point fort neutralité)

Contenu d'analyse : croisement de ce que disent les Enseignants avec ce que disent les élèves...

**Dernière avancée selon un système de récurrences/divergences d'idées :**

Inspiration de la notion de « consensus »/ « dispute » professionnels (Clot, 2019).

### E3.10 Vérifications par un système de Récurrences/Divergences

Cœur des résultats recherche, ces points qui permettent de trancher.

#### Récurrences et divergences entre Enseignants :

Récurrences entre Enseignants		Divergences entre Enseignants	
Bouillonnants, se portent volontaires Plus actif, naturel, maturité, progrès, assurance, spontanéité, curieux (sauf quelques uns), fraîcheur, grande vivacité d'esprit, envie d'apprendre (E6) Troisième est un soleil, révélée dans le courant de l'année, moteur à la fin	Difficilement freinables/ Participe, active/ Eux ne demandent qu'à faire, se lever, passer, en général jouent le jeu, le font		Réflexion, significative, intelligents, expérience, pouvoir, connaissance (de l'autre) (E8)/ Différent d'impulsive
Encore tout vivants	Prise de parole	Pas de crainte (E6)	Peur de l'erreur sauf deux ou trois (E6)
Ceux qui se remettent en retrait sur ce qu'ils ne connaissent pas	Peur de l'erreur, du regard des autres	Pas par manque de volonté	Ne cherchent pas, ne vont pas au-delà Rôle relativement passif en troisième sont amorphes, pas facile, effort, courage/ Certains pas de changements, d'autonomie, d'engagement, parlent peu voir pas du tout en classe
S'exprime en murmurant (personne n'entend), frein niveau, s'estiment faibles, nuls, difficultés, assimilent école à échec	Même si pas tout en main, sur ce qu'ils ne connaissent pas, dans certains domaines	Certains/4 ou 5 par classe (E2/E5)/Hormis quelques uns/Sauf 2 ou 3 4 élèves avec des difficultés particulières et 1 encore plus spécifique	Environ un tiers des élèves/ Masse d'élèves qui prend le dessus/Comme présence dominante, problème d'écoute, précipitation (E6)
Souci sur ce qu'on attend d'eux, brouillard pas qu'artistique, plus sociable, sur posture d'élève (attention en REP+) (E8)	Parfois bloquent	Difficile dans classe, beaucoup de mal à parler, pression par rapport à la note	Blocage/déblocage parole, certains emmagasinent (E4)
Il y en a qui font solos car en ont envie, très actifs, une à canaliser		ceux qui sont sûrs d'eux, essaient, essaient encore, facilement avec ceux qui lèvent la main,	Rend compte trop tard qu'il y a trop de réserve, ,
Demande à jouer un rôle actif, se positionne davantage dans toutes situations,		Peuvent se poser, écouter, relâcher la pression, demande d'être arbitre, neutre, dans le questionnement parfois, partants, sociable, prend en compte les autres	Danger, discrets, comme les moyens, ceux agités fatiguent, repérés facilement, ceux inhibés et toute attention sur eux, pas de participation, lever le doigt, derrière si problème
Au fur et à mesure tu le sais, tu participes, tu lèves plus la main/Toujours juste et pertinent, autre avec difficulté (maîtrise langue), intelligence,	Besoin de répétitions, règles multiples, parfois un peu de retard à l'écrit mais potentialités, a compris les codes (E8)	Difficilement freinables/ Répondra bien malgré tout, même si question impromptue, saura répondre	Ce qui peut les freiner c'est leur niveau
		Veulent se mettre en avant (E6)	Semblant d'être enrôlé, abandonnent, pas opposant mais, seul, pas de vue à imposer à l'autre (E8)

### Récurrences et divergences entre élèves :

Extraits/Expressions reprises des items classés par thèmes ici selon ce qui se confirme et ce qui se contredit ou se nuance. Pris du comportement et du caractère (PA+/PA-) car tout élément compte pour les élèves.

Récurrences entre élèves		Divergences entre élèves	
Si j'ai jamais vu (é1)	Je sais pas pourquoi (é1)	Quand je réponds, j'essaie d'être sûr	Déjà pas sûr de moi (é1)
Respect des règles (é3)	J'aime bien faire respecter les règles (é2)	Retard/ Vouloir baisser les bras	Après je refais le travail/Façon de travailler
Je pense que je répondais plus en primaire (é1)	Quand ça nous intéresse, on se donne les moyens de participer (é3)	J'ai des techniques pour ne pas stresser/ Si leçon apprise (é2)	Toujours faire, pas de stress
Répondre un peu plus quand question du prof (é1)	Quand je réponds, j'essaie d'être sûr	Stress encore un peu mais beaucoup moins	
Attention participation/Participation	Différentes préférences (oral/préparation et donner du temps)	Veut pas/Pas tous seuls, n'aime pas qu'on me force	Différentes préférences (oral/préparation et donner du temps)
Ceux en avant		Obligé de se forcer (travail, collectif)	Veut pas/Pas tous seuls, n'aime pas qu'on me force
Après si je dois le faire, je le fais bien, ce qui compte c'est de bien faire mon travail,	Font le bon élève/ Quand ça nous intéresse, on se donne les moyens de participer (é3)	Ceux en avant Ceux intelligents	
Différentes préférences (oral/préparation et donner du temps)	Quand fatigué (é2)		Quelqu'un qui est à part
Ami, harcèlement, aide( ?)(é3)		Respect des règles	Parfois une bêtise par accident (é2)
On est différents des élèves de rue/Sont plus gangsters (é3)		Pas possible de parler/je n'arrivais pas/ C'était au-delà (é0)	Après si je dois le faire, je le fais bien, ce qui compte c'est de bien faire mon travail (é0)

### Récurrences et divergences entre enseignants et élèves :

Extraits/Expressions reprises des items classés par thèmes ici selon ce qui se confirme et ce qui se contredit ou se nuance.

Contenu d'analyse : croisement de ce que disent les Enseignants avec ce que disent les élèves.

Récurrences entre Enseignants/élèves		Divergences Enseignants	
Pas forcément timidité, expérience (E8)/ Gêne par rapport aux autres et différentes choses personnelles (E4bis)/ Manque de confiance en eux, peur de l'erreur, idée de réponses qui doivent être tout de suite bonnes, attention à la compréhension, droit de tâtonner (E6 ou 7)	Quand je réponds, j'essaie d'être sûr Déjà pas sûr de moi (é1)/	Il y en a qui font solo car envie, très actifs, une à canaliser, grande vivacité, envie d'apprendre/Veulent se mettre en avant (E6)/Masse qui prend le dessus, certaine présence dominante/ Ceux qui sont sûrs d'eux/Facilement avec ceux qui lèvent la main/Demande à jouer un rôle actif (E8)/ Au fur et à mesure, tu le sais, tu lèves plus la main (E1)	
	Veut pas/Pas tous seuls, n'aime pas qu'on me force	Rend compte trop tard qu'il y a trop de réserve (E1)/Partants, sociable/ Valorisation/Compensation (E9) Semblant d'être enrôlé, relativement passif, pas opposant mais seul, pas de vue à imposer à l'autre (E8)	
	Obligé de se forcer	Eux ne demandent qu'à faire, se lever, passer,	

	(travail, collectif)	en général jouent le jeu, le font	
	Après si je dois le faire, je le fais bien, ce qui compte, c'est de bien faire mon travail (é0/E1)	Demande à jouer un rôle actif, se positionne davantage dans toutes les situations (E8)	
	Quand ça nous intéresse, on se donne les moyens de participer	Plus actif, naturel, maturité, progrès, assurance, spontané, fraîcheur (sauf quelques-uns)	
Il y en a qui font solo car envie, très actifs, une à canaliser, grande vivacité, envie d'apprendre/Veulent se mettre en avant (E6)/Masse qui prend le dessus, certaine présence dominante/ Ceux qui sont sûrs d'eux/Facilement avec ceux qui lèvent la main/Demande à jouer un rôle actif (E8) Ceux agités fatiguent, repérés facilement (E4)	Ceux en avant/Font le bon élève/Ceux intelligents/On est différents des élèves de rue/Sont plus gangsters/Chouchous (é2/é3)	Problème d'écoute, précipitation/ Discrets, comme les moyens /Ceux inhibés et toute attention sur eux, pas de participation, derrière si problème (E4) Pensent faiblesses mais non, potentiels à éclore	
Cette troisième est un soleil, révélée dans le courant de l'année, moteur à la fin (E4)	Attention participation/Participation	Encore tout vivants (jusqu'en sixième)/ Après amorphes en troisième (E7)	
Pas de crainte (E6) Capacité à s'extraire du passionnel, pas de tension (E8)	J'ai des techniques pour ne pas stresser/Si leçon apprise (é2)/ Stresse encore un peu mais beaucoup moins (é1)	On en est tous là, danger (E4)	
Essaient, essaient encore Effort, courage, faire, refaire vers réussite	Après je refais le travail/Façon de travailler	Parfois bloquent	
Pas facile, effort, courage (E4)	Quand fatigué	Facilement avec ceux qui lèvent la main	
Se positionne davantage (E8)	Ami, harcèlement, aide ( ? ) (é3)		
Parfois bloquent	Vouloir baisser les bras	Peuvent se poser, écouter, relâcher la pression (E8)	
Pas en disant pas bons (E7)	Différentes préférences (oral/préparation et donner du temps) (é1)		
A moments donnés, rêverie, monde intérieur, doit s'échapper un peu de la classe/Après ce qui peut les freiner c'est leur niveau, autre avec difficulté (maîtrise langue)/Parfois un peu de retard à l'écrit mais potentialités, a compris les codes (E8)	Retard (é2)	Pas besoin de l'autre, a projet, vie intérieure, sait ce qu'il veut (E8) Toujours juste et pertinent, intelligence, répondra bien malgré tout, même si question impromptue saura répondre (E8)/ Emmagasinent (E4)	

## **F. Essais de schématisations**



## ANNEXE F1 A une grille de lecture en mouvement du concept Réservation

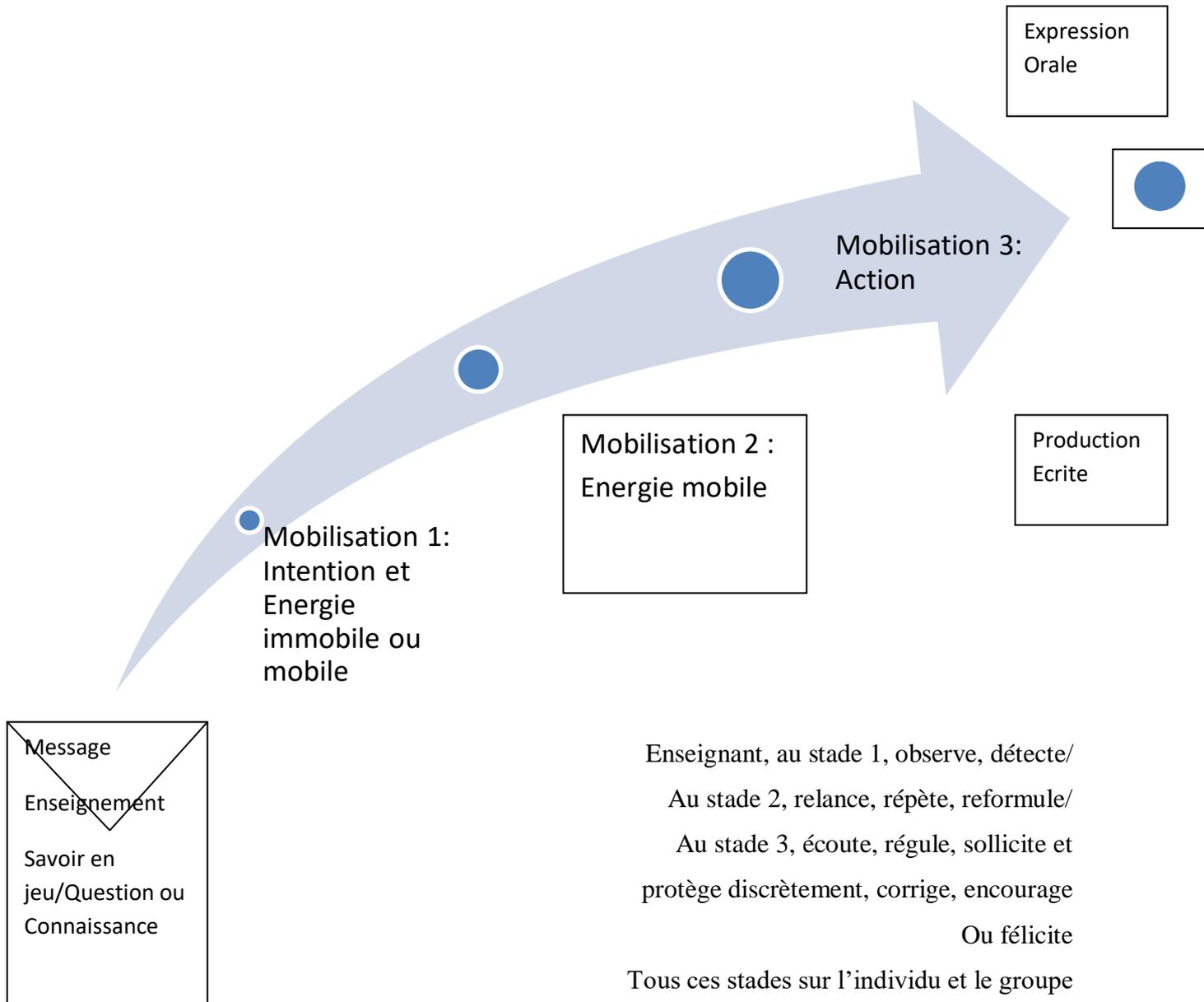
2020

V0

V1

V2

V3



Enseignant, au stade 1, observe, détecte/

Au stade 2, relance, répète, reformule/

Au stade 3, écoute, régule, sollicite et protège discrètement, corrige, encourage

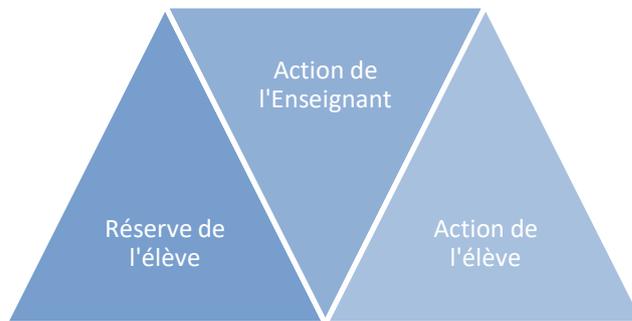
Ou félicite

Tous ces stades sur l'individu et le groupe

Mieux vaut reporter le moment d'action si l'élève n'est pas prêt ou passer à l'action quand même ?

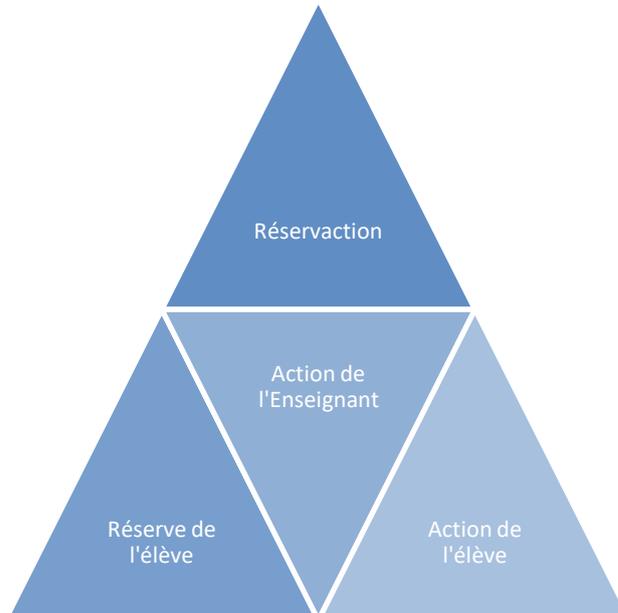
V pour Visibilité (V0/V1/V2/V3)

**ANNEXE F2 Etape de schématisation intermédiaire par et pour le chercheur**  
2020



L'Activité de l'Enseignant serait composée de séries d'actions agissant sur la réserve de l'élève et influençant son passage à l'action visible.

Le concept Réservation allierait 3 pôles d'analyse et d'action.



Réserve  $\longrightarrow$  Action (visible)

**Aspects :**

Retrait  $\longrightarrow$  Engagement

Ressources  $\longrightarrow$  Mobilisation

**Conditions :**

Intention (invisible)..... $\longrightarrow$ .....Préparation/Action/Improvisation

## ANNEXE F3 D'une grille d'interprétation figée en briques

2015

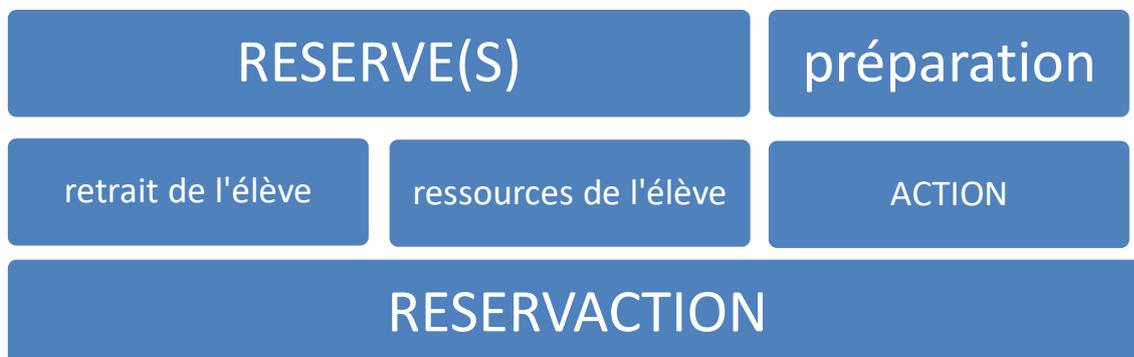


Essai de visualisation des éléments de recherche permettant de prendre conscience des enjeux du passage de l'intention (action pensée) à l'action visible (action exprimée).

Sur le questionnement de recherche : réserve(s) de l'apprenant, formation de l'intention d'agir de l'apprenant, passage à l'action (visible) comme difficulté/occupation de métier :

Confirmé à demi-mesure pour/concernant les enseignants expérimentés (plus de 10 ans de métier) car développement d'un feeling, d'une connaissance experte des individus et des groupes...

Confirmé totalement pour/concernant les enseignants débutants (Jusque T10 ?) et les enseignants remplaçants (brigades ou TRS ?) qui n'ont pas les conditions pour former/forger ce feeling/cette connaissance ?



Essai de visualisation des éléments de recherche permettant de passer de l'objet/sujet « réserve(s) de l'apprenant » à l'outil (artefact ?) « réservation ».

Inspiration du schéma escalier (effort) et circulaire (théories activité) pour mise en mouvement des briques constituant la réservation :

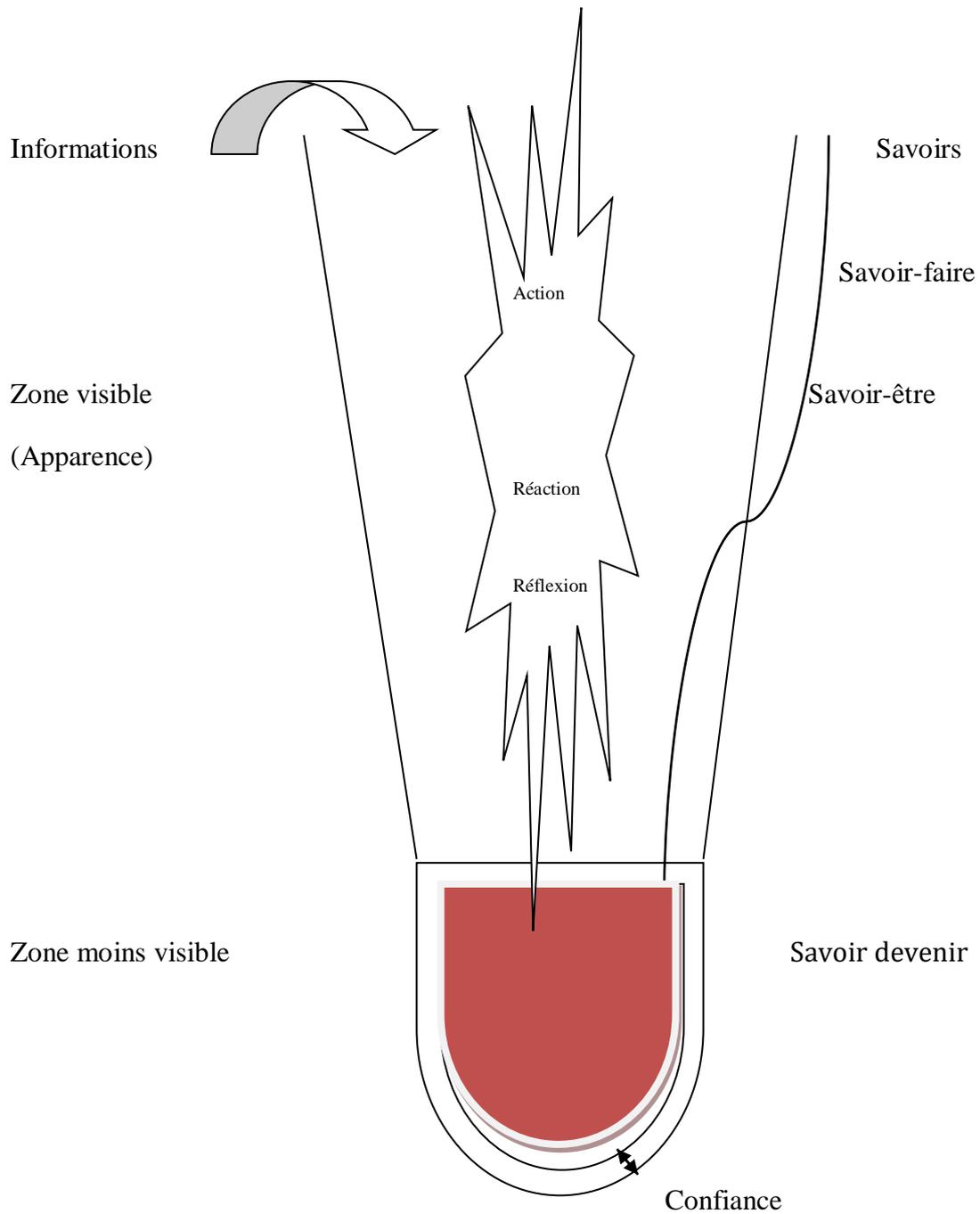
Quelles directions, sens...agencement ?

# ANNEXE F4 A une grille de lecture en mouvement du concept Réservation

2013

Essai schématisation Réserve de l'individu :

INDIVIDU ENFANT/ELEVE :



INDIVIDU ADULTE :

