



**HAL**  
open science

# Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle : approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de l'attachement

Agnès Pommier de Santi

## ► To cite this version:

Agnès Pommier de Santi. Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle : approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de l'attachement. Education. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMR150 . tel-02124519

**HAL Id: tel-02124519**

**<https://theses.hal.science/tel-02124519>**

Submitted on 9 May 2019

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

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

## THESE

**Pour obtenir le diplôme de doctorat**

**Spécialité Sciences de l'Éducation**

**Préparée au sein de « Université Rouen Normandie »**

**Pour une relation affective de qualité  
à l'école maternelle**

**Approche psycho-éducative de la relation maître-élève  
à l'éclairage de la théorie de l'attachement**

**Présentée et soutenue par  
Agnès Pommier de Santi**

**Thèse soutenue publiquement le 03 décembre 2018  
devant le jury composé de :**

Madame Marie-Louise MARTINEZ	Professeure, émérite Université de Rouen Normandie	Directrice de thèse
Monsieur Boris Cyrulnik	Neuro-psychiatre, directeur de recherche Université de Toulon	Codirecteur de thèse
Madame Marie ANAUT	Professeure, Université de Lyon 2	Rapporteure
Madame Pascale Garnier	Professeure, Université Paris 13	Rapporteure
Monsieur Stéphan Hendrick	Professeur, Université de Mons, Belgique	Examineur
Madame Christine Poplimont	Professeure, Université d'Aix-Marseille	Examinatrice

**Thèse dirigée par Marie-Louise MARTINEZ, Laboratoire Cirnef EA7454, et  
Boris Cyrulnik, Directeur de recherche, Université de Toulon**



*[...] Chez nous, c'est la nécessité de l'action qui prime car nous sommes directement atteints par la maladie de l'école. Et nous ne voulons pas qu'elle meure. Nous cherchons à redonner vie à l'école, à revivre dans l'école. La vie est un phénomène d'auto-production permanente qui a besoin d'un environnement. La vie est ainsi l'inverse de la machine, du système clos qui va nécessairement vers l'entropie, c'est à dire l'auto-destruction, faute de pouvoir se régénérer puisque chaque élément a une place fixe et fonctionne comme tel [...]*

Jean Houssaye (Le triangle Pédagogique, 1992)

## Résumé

La relation affective entre le maître et l'élève n'est pas une notion évidente à considérer et à mettre en pratique dans la relation d'enseignement en France. De nombreuses études étrangères, pourtant, montrent les bénéfices d'une telle relation lorsqu'elle est de qualité et éclairée par les principes fondamentaux de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978).

L'objectif de cette étude, est d'observer, en utilisant la méthode éthologique, les affects et la relation affective qui se met en place entre l'enfant et l'enseignant au cours d'interactions pédagogiques en grande section de maternelle, dans les quartiers très défavorisés.

Nous utilisons la théorie de l'attachement afin de constater si l'attachement développé par l'enfant a un impact sur les diverses actions pédagogiques et de soutien de l'enseignant au cours de la réalisation (attention conjointe) d'une tâche-problème : en quoi l'attitude enseignante est susceptible de favoriser l'entrée de l'enfant de maternelle dans les apprentissages ?

Les résultats nous montrent qu'un des éléments primordial de l'attitude enseignante serait la capacité d'adaptation au comportement de l'enfant, la flexibilité de l'enseignant face à de jeunes enfants présentant des difficultés sociales et scolaires.

Bien qu'il s'agisse d'une étude, s'appuyant sur peu de sujets (19 enfants), il est possible d'observer que l'engagement relationnel et pédagogique de l'enseignant peut sécuriser des enfants jusque-là très en difficulté et les amener à une réussite positive au cours d'une tâche-problème.

*Mots clé* : Relation maître-élève, affectivité, école maternelle, besoins d'attachement, apprentissages, réussite scolaire et socialisation.

## **Abstract**

The affective relationship between teacher and child is not an obvious notion to consider and put into practice in the teaching relationship, in France. Many foreign studies, however, reap the benefits of such a relationship when it is of high quality and enlightened by the fundamental principles of Attachment Theory (Bowlby, 1978).

The objective of this research is to observe, using the ethological method, the affects and the affective relationship that develops between the child and the teacher during pedagogical interactions in the last year of preschool, in a disadvantaged area.

We use the Attachment Theory in order to ascertain whether the attachment developed by the child has an impact on the various pedagogical actions and support of the teacher during the realization (joint attention) of a task-problem: in what way the teaching attitude is likely to favor the entry of the preschool child into teaching relationship.

The results show that one of the essential elements of the teacher's attitude would be the ability to adapt to the child's behavior, the teacher's flexibility in dealing with young children with social and academic difficulties.

Although it is a qualitative study, relying on few subjects (19 children), it is possible to observe that the relational and pedagogical commitment of the teacher can secure children until then very difficult and bring them to a positive success, during a problem-solving-operation.

**Key Words:** Teacher-Child relationship, affectivity, preschool, attachment needs, learning, school success and socialization.

## **Remerciements**

Je remercie l'ensemble des personnes que j'ai rencontrées et qui m'ont accompagnée au cours de ce long chemin vers la rédaction finale de cette thèse,

Marie-Louise Martinez, ma directrice, de m'avoir suivie, accompagnée et d'avoir toujours soulevé l'intérêt et l'importance de ma recherche, d'avoir cru que c'était possible et réalisable,

Boris Cyrulnik, mon directeur, pour son immense confiance et sa présence indispensable à l'avancée de ce travail,

Marie Anaut (Université de Lyon), Pascale Garnier (Université Paris 13), Christine Poplimont (Université d'Aix-Marseille) et Stéphan Hendrick (Université de Mons), d'avoir accepté d'être membre du jury et de lire mon travail,

Blaise Pierrehumbert (Lausanne), d'avoir pris le temps de m'expliquer, de me guider dans toute une partie qui me paraissait infaisable,

Les enseignantes qui ont bien voulu participer à cette expérience et sans lesquelles rien n'aurait été possible,

Claire Cécile Michon, qui m'a emporté dans l'utilisation d'un logiciel, en a assuré la formation, merci pour ton soutien et ta gentillesse.

Christian Gadchaux qui m'a apporté une aide plus que précieuse sur la fin de ma rédaction, qui m'a éclairée sur de nombreux points et que je remercie du fond du cœur,

Pascale Deneuve (Université de Rouen) qui a été une personne ressource depuis mes débuts en doctorat et qui a toujours été présente.

Enfin, je remercie mes proches pour leur présence quotidienne et leur aide sécurisante, merci à tous d'avoir pris soin de moi, avec patience et amour.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>14</b>
<b>SECTION 1 : DE LA PRATIQUE A LA RECHERCHE</b> .....	<b>16</b>
1. Un terrain particulier.....	16
2. Parcours professionnel : de l'intérêt de la relation affective à l'évolution d'un questionnement de recherche .....	17
2.1. L'éthologie et la théorie de l'attachement .....	18
2.2. Concevoir la relation affective .....	19
2.3. Comment décrire et analyser la relation d'enseignement ? .....	20
<b>SECTION 2 : LES RISQUES SOCIOÉCONOMIQUES</b> .....	<b>22</b>
1. Pauvreté, précarité, conditions de vie défavorisées .....	22
1.1. Constat et définition .....	22
1.2. Précarité et scolarité .....	24
2. Le développement de l'enfant dans les milieux défavorisés .....	25
2.1. L'enfant .....	26
2.2. La famille .....	27
3. Être élève quand on est issu d'un milieu socioéconomiquement défavorisé .....	29
3.1. Les conséquences sur la scolarité .....	29
3.2. Importance de la relation pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires .....	30
3.3. La relation à l'enseignant comme facteur de protection.....	32
<b>SECTION 3 : CONTEXTE DE RECHERCHE</b> .....	<b>34</b>
1. Contexte social et général .....	34
1.1. La crise identitaire de l'école et de ses acteurs.....	34
1.1.1. La massification, l'indifférenciation et ses conséquences .....	34
1.1.2. Construire une identité d'élève ? .....	36
1.2. La crise identitaire de l'école maternelle.....	38
1.2.1. L'école maternelle et le phénomène de primarisation .....	39
1.2.2. Revue de littérature : le point de vue de l'enfant .....	41
2. Contexte légal : compétences et missions assignées aux enseignants. ....	43
2.1. Les compétences communes à tous les enseignants .....	43
2.2. Programmes pour l'école maternelle.....	44
<b>SECTION 4 : QUESTIONNEMENT, HYPOTHÈSES ET ANNONCE DU PLAN</b> .....	<b>46</b>
1. Relation affective de qualité .....	47
2. Recourir à la théorie de l'attachement .....	49
3. Nécessité d'une posture réflexive .....	50
4. Le dispositif de recherche et les hypothèses : .....	51



5.	Annonce du plan .....	54
<b>PREMIÈRE PARTIE : LE DÉFI DE L’AFFECTIVITÉ .....</b>		<b>56</b>
<b>CHAPITRE 1 : LES DANGERS DE LA RELATION PEDAGOGIQUE ET EDUCATIVE.....</b>		<b>56</b>
1.	La relation pédagogique et la relation éducative.....	56
2.	Éclairage de la psychanalyse .....	60
3.	La crise mimétique rivalitaire .....	62
4.	Le risque de dérive pédophile, une phobie sociale actuelle ? .....	64
<b>CHAPITRE 2 : DES ORIGINES DU TABOU DE L’AFFECTIVITÉ EN PÉDAGOGIE .....</b>		<b>67</b>
1.	Aspect violent de l’histoire de l’éducation. Conception de l’enfant et violences éducatives.....	67
2.	Construction d’un « inconscient collectif professionnel » autour de la question pédophile .....	73
2.1.	La Grèce Antique et l’éducation .....	74
2.2.	De nos jours, l’« enfant proie » ? .....	77
<b>CHAPITRE 3 : LA DIMENSION AFFECTIVE .....</b>		<b>79</b>
1.	Affects et émotions .....	80
1.1.	Définitions et distinction .....	80
1.2.	Notion de carences affectives .....	83
2.	L’affectif au cœur des apprentissages .....	85
2.2.	Prendre en compte l’aspect affectif relationnel des apprentissages.....	85
2.3.	Trois niveaux à prendre en considération.....	86
3.	La relation affective de qualité ou comment aimer les élèves ?.....	88
3.1.	La question de l’amour des enfants.....	88
3.2.	Importance de la relation positive et affective maître-élève.....	90
3.2.1.	Etat de la recherche : la relation positive maître - élève .....	90
3.2.2.	Définir la relation affective de qualité .....	93
<b>CHAPITRE 4 : ASPECT RELATIONNEL ET NOTION DE SÉCURITÉ AFFECTIVE EN ÉDUCATION .....</b>		<b>95</b>
1.	Médiations et étayage avertis.....	96
1.1.	Vygotsky, la révolution médiatique .....	96
1.2.	Bruner : l’étayage, un savoir-faire pédagogique .....	98
1.3.	Médiation scolaire, relation et affectivité .....	100
1.4.	Relations éducatives triangulaires similaires et complémentaires.....	101
2.	Influence de l’attachement sur les fonctions affectives, cognitives et sociales de l’enfant.....	103
2.1.	La théorie de l’attachement : origines, définitions et principes de base .....	103
2.2.	Les types d’attachement et l’attitude de la figure d’attachement.....	104
2.3.	Les conséquences sur l’attitude de l’enfant .....	105
2.4.	Le style d’attachement et les apprentissages en milieu scolaire .....	106
2.5.	La relation avec l’enseignante et la tâche scolaire .....	108
3.	Relation affective et autonomisation de l’enfant .....	111

3.1. La mère <i>secure</i> .....	111
3.2. La mère suffisamment bonne.....	112
3.3. Un enseignant tuteur de développement.....	114
3.4. Elaboration d'un « carré dynamique » de l'autonomisation.....	114
<b>DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>117</b>
<b>CHAPITRE 1 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>117</b>
1. Problématique méthodologique .....	118
1.1. Recherche et complexité .....	118
1.2. Les différentes méthodes.....	120
1.3. Démarche épistémologique .....	121
1.3.1. Une méthode quasi-clinique .....	121
1.3.2. Le courant de l'ethnométhodologie .....	122
1.4. Posture du chercheur .....	124
1.4.1. Une démarche participative et impliquée : questions d'éthiques ?.....	124
1.4.2. Effectuer un changement de posture .....	126
2. Contexte de recherche.....	127
2.1. Le terrain, le milieu .....	127
2.2. Les acteurs.....	129
2.2.1. Les enseignantes.....	129
2.2.2. Les enfants.....	129
<b>CHAPITRE 2 : CHRONOLOGIE D'UNE ETHNOGRAPHIE À L'ÉCOLE .....</b>	<b>134</b>
1. Insertion et participation du chercheur au milieu : année 2012-2013 .....	134
1.1. Installation du chercheur .....	134
1.2. Organisation .....	135
1.2.1. Mise en place du protocole.....	135
1.2.2. Rencontres avec les parents.....	137
1.3. Les observations in situ .....	137
1.3.1. Contexte .....	137
1.3.2. Profils et climat de classe .....	139
1.4. L'évaluation des enfants : « TANGRAM » .....	140
1.5. Observations armées : installation pour les films de couloirs : .....	144
2. Le suivi des élèves au cours préparatoire : année 2013-2014.....	146
<b>CHAPITRE 3 : LA MÉTHODE ÉTHOLOGIQUE .....</b>	<b>147</b>
1. Qu'est-ce que l'éthologie ?.....	147
2. L'observation éthologique .....	149
3. Pourquoi la méthode éthologique ?.....	151
3.1. Notion de communication globale .....	151
3.2. Rendre l'affectivité visible .....	151

<b>CHAPITRE 4 : LE DISPOSITIF DE RECHERCHE .....</b>	<b>152</b>
1. Déterminer le style d'attachement des enfants .....	155
1.1. Les différentes méthodes existantes .....	155
1.2. La méthode standardisée retenue : « Les histoires à compléter » .....	156
1.2.1. Origines et principes .....	156
1.2.2. Procédure : « Utilisation des narratifs » .....	158
1.3. Mise en place d'une méthode de terrain .....	162
1.3.1. Les récits ethnographiques .....	163
1.3.2. Les interactions de couloir : observation naturaliste in situ .....	164
1.3.3. Un questionnaire d'attachement .....	169
2. Deuxième phase : Les interactions pédagogiques .....	170
2.1. Source et origine du dispositif d'observation : <i>La situation étrange de Mary Ainsworth</i> .....	171
2.2. Le dispositif d'observation .....	173
2.2.1. L'activité proposée .....	173
2.2.2. L'observation : constitution du corpus .....	176
2.3. Items d'observation .....	183
2.3.1. Les items du discours .....	184
2.3.2. Les items de l'étaillage .....	190
2.3.3. La gestualité communicative et expressive .....	191
2.3.4. Présence sécurisante de l'enseignante .....	196
2.3.5. Notion d'implication relationnelle .....	198
3. Troisième phase : entretiens de rétroaction vidéo .....	202
3.1. La rétroaction vidéo .....	203
3.2. L'intervention relationnelle .....	204
3.3. Les entretiens semi-directifs .....	205
3.3.1. Préparation .....	205
3.3.2. Passation .....	206
 <b>TROISIEME PARTIE : RÉSULTATS ET ANALYSES .....</b>	 <b>207</b>
 <b>CHAPITRE 1 : L'ATTACHEMENT .....</b>	 <b>207</b>
1. Les histoires à compléter : le calcul des scores d'attachement .....	207
1.1. Résultats .....	207
1.2. Analyses pour chaque enfant .....	209
1.3. Conclusions pour la catégorisation 1 et la catégorisation 2 .....	215
2. La Méthode de terrain .....	216
2.1. Les récits .....	216
2.1.1. Synthèse des différents récits .....	216
2.1.2. Réécriture des récits et résultats .....	220
2.1.3. Synthèse des résultats .....	237
2.2. Les « interactions de couloir » .....	237
2.2.1. Descriptifs et synthèses des différents passages .....	238

2.2.2.	Résultats .....	241
2.3.	Le questionnaire d'attachement.....	241
2.3.1.	Résultats .....	242
2.3.2.	Discussion, conclusions.....	243
2.4.	Analyses croisées : .....	244
2.4.1.	Résultats de la méthode de terrain .....	244
2.4.2.	Confrontation de notre méthode de terrain aux résultats de l'ASCT.....	245
<b>CHAPITRE 2 : LES ENSEIGNANTES.....</b>		<b>247</b>
1.	Profils relationnels et affectifs .....	248
1.1.	Attitude générale de l'enseignante .....	248
1.1.1.	Définition de l'attitude .....	248
1.1.2.	Items retenus.....	249
1.2.	L'enseignante Maria (M1) : .....	250
1.2.1.	Attitude générale .....	250
1.2.2.	Conception de la relation affective .....	253
1.2.3.	Conclusions.....	253
1.3.	L'enseignante Marta (M2) .....	254
1.3.1.	Attitude générale .....	254
1.3.2.	Conception de la relation éducative.....	257
1.3.3.	Conclusions .....	257
1.4.	L'enseignante Pauline (M3) .....	257
1.4.1.	Attitude générale .....	257
1.4.2.	Conception de la relation affective .....	259
1.4.3.	Conclusions .....	260
1.5.	L'enseignante Marie (M4) .....	260
1.5.1.	Attitude générale .....	260
1.5.2.	Conception de la relation éducative.....	262
1.5.3.	Conclusions .....	262
1.6.	Synthèse finale de « l'attitude générale » des enseignantes .....	262
2.	Engagement relationnel et affectif.....	264
2.1.	Mode de calcul de l'engagement relationnel moyen .....	264
2.2.	L'engagement relationnel moyen.....	265
2.2.1.	Engagement relationnel moyen de l'enseignante .....	268
2.2.2.	Engagement moyen par enfant .....	269
2.2.3.	Engagement moyen de l'enseignante et attachement de l'enfant .....	269
2.3.	Discussion et conclusions intermédiaires.....	272
3.	Le soutien pédagogique ou force de l'étayage pédagogique de l'enseignante.....	273
3.1.	Profil pédagogique de l'enseignante .....	276
3.2.	Etayage pédagogique moyen de l'enseignante.....	277
3.3.	Etayage moyen de l'enseignante avec chaque enfant.....	278
3.4.	Discussions et conclusions intermédiaires .....	280

3.4.1.	Engagement pédagogique de l'enseignante et attachement de l'enfant.....	280
3.4.2.	Engagement relationnel et soutien pédagogique de l'enseignante.....	281
<b>CHAPITRE 3 : L'ENFANT .....</b>		<b>283</b>
1.	L'engagement relationnel et affectif de l'enfant envers son enseignante .....	284
1.1.	Premiers résultats .....	284
1.2.	Engagement relationnel de l'enfant et score d'attachement .....	286
1.3.	Dyades harmoniques et dyades dysharmoniques .....	287
1.3.1.	Recherche des dyades (maîtresse/enfant) synchrones ou asynchrones en fonction du type d'attachement de chaque enfant.....	287
1.3.2.	Recherche des dyades synchrones ou asynchrones en fonction de chaque maîtresse .....	289
1.4.	Conclusions et discussions intermédiaires .....	290
2.	L'engagement de l'enfant sur la tâche .....	291
2.1.	<i>Items</i> retenus et premiers résultats.....	291
2.2.	Réactivité de l'enfant et attachement .....	293
2.3.	Conclusion et discussions intermédiaires.....	293
<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENCE SÉCURISANTE DE L'ENSEIGNANTE .....</b>		<b>294</b>
1.	Présence sécurisante de l'enseignante et réactions de l'enfant .....	295
1.1.	Mode d'observation et échelle de cotation des différentes phases .....	295
1.1.1.	Échelle de cotation retenue.....	295
1.1.2.	Les questions .....	296
1.2.	Description et évaluation des différentes phases : séparation, autonomie, réunion.....	297
1.2.1.	Avec Maria (M1).....	297
1.2.2.	Avec Marta (M2).....	300
1.2.3.	Avec Pauline (M3) .....	303
1.2.4.	Avec Marie (M4).....	306
2.	Moyenne de la « présence sécurisante de l'enseignante » pour les enfants .....	307
2.1.	Calculs et illustrations et résultats .....	307
2.2.	Conclusions et discussion avec les enseignantes.....	309
2.2.1.	Avec Maria (M1).....	309
2.2.2.	Avec Marta (M2).....	310
2.2.3.	Avec Pauline (M3) .....	311
2.2.4.	Avec Marie (M4).....	311
2.3.	Synthèses et conclusions : .....	312
2.4.	Réactions finales et réussites positives.....	314
2.5.	Un chemin vers la réussite : tableau de synthèse finale.....	317
3.	Les entretiens de rétroaction vidéo .....	318
4.	Discussion finale.....	319
4.1.	Hypothèse 1 : Dispositif de recherche.....	320
4.2.	Hypothèse 2 : Flexibilité .....	321
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>		<b>325</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>330</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>355</b>
<b>AUTORISATION DE FILMER ET D’UTILISER DANS LE CADRE UNIVERSITAIRE .....</b>	<b>355</b>
<b>SITUATION FAMILIALE DES ENFANTS.....</b>	<b>358</b>
<b>FICHE EXPLICATIVE ENSEIGNANTE POUR LA REDACTION DES RÉCITS ETHNOGRAPHIQUES .....</b>	<b>359</b>
<b>FICHE DE PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DU PROTOCOLE.....</b>	<b>360</b>
<b>RECITS DE LA MAITRESSE MARIA .....</b>	<b>363</b>
<b>RECITS DE LA MAITRESSE MARTA .....</b>	<b>370</b>
<b>RECITS DE LA MAITRESSE PAULINE .....</b>	<b>373</b>
<b>RECITS DE LA MAITRESSE MARIE.....</b>	<b>375</b>
<b>GRILLES D’OBSERVATION DES INTERACTIONS DE COULOIR .....</b>	<b>378</b>
<b>DISTANCE CORPORELLE MOYENNE/PROXIMITÉ.....</b>	<b>379</b>
<b>QUESTIONS PRÉPARATOIRES, RÉTROACTION VIDÉO : MARIA .....</b>	<b>380</b>
<b>QUESTIONS PRÉPARATOIRES, RÉTROACTION VIDÉO : MARTA.....</b>	<b>383</b>
<b>QUESTIONS PRÉPARATOIRES, RÉTROACTION VIDEO : PAULINE .....</b>	<b>387</b>
<b>ENTRETIEN MARIA (M1) 1H19 (5 ENFANTS).....</b>	<b>389</b>
<b>ENTRETIEN MARTA (M2) 1H26 (5 ENFANTS) .....</b>	<b>417</b>
<b>ENTRETIEN MARIE (M4) 1H10 (4 ENFANTS).....</b>	<b>448</b>

## INTRODUCTION

L'école française traverse une crise identitaire non dissimulable et elle est très régulièrement pointée pour ses « incapacités à ... ».

Le rapport PISA<sup>1</sup> 2012<sup>2</sup> la désigne tout particulièrement comme une « championne » des inégalités scolaires, car incapable de faire réussir les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Les réformes scolaires se succèdent et s'accroissent afin de répondre au mieux à ce monde qui bouge, trop vite, ainsi qu'aux enfants qui en sont issus mais qui ont besoin de beaucoup plus que d'un modèle scolaire traditionnel et vertical très décrié aujourd'hui.

L'économiste Yann Algan et al (2013, pp. 71-84) qualifie en effet notre école d'« archétype de l'enseignement vertical, plaçant l'élève dans un rapport au maître hiérarchisé » et regrette la rareté des relations de confiance au sein de l'institution, alors que c'est de celles-là même que chaque élève se souviendra et qu'il attend tout particulièrement.

Cette crise ne date pas d'aujourd'hui. Les mots alarmants de Jean-Houssaye dans son ouvrage « Le triangle pédagogique » nous enjoignent déjà à réagir.

Nous sommes malades, malades de la maladie de l'école. L'amour entre le professeur et les élèves s'évanouit, l'enseignant est dévalorisé, la course aux diplômes est devenue première, le superficiel fait la loi.

L'école est une prison marquée par l'ennui, la démission, la médiocrité, la cécité volontaire. (Houssaye, 1992, p. 12)

Ce constat, qui pourrait paraître pessimiste, révélait selon nous l'intérêt et le souci des partisans de la relation maître-élève, non pas comme le soulève M-L Martinez pour se complaire dans « une sirupeuse convivialité » (Martinez, 2004, p. 5), mais afin de faciliter l'accès aux savoirs des élèves.

Chaque rentrée est l'occasion de faire un bilan du fonctionnement scolaire et de ses acteurs. En 2016, *Les cahiers du monde*<sup>3</sup> posaient à plusieurs personnalités d'horizons différents cette question fondamentale : « qu'est que vous a apporté l'école ? » Il en ressort, bien sûr des reproches, mais surtout un aspect très positif pour chacun d'entre eux, où l'école est vécue

---

<sup>1</sup> *Program for international student assessment* ou Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

<sup>2</sup> <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf>

<sup>3</sup> *Les cahiers du monde*, 27 août 2016. N°22276. Rétablir la confiance. A Bonne école.

comme fondatrice de la personne de l'élève et génératrice de passions futures grâce, le plus souvent, à la rencontre fortuite avec un professeur bienveillant qui a su avoir un autre regard sur l'enfant, un être à part entière (*Op.cit.*) et pas seulement l'élément d'une classe d'âge, et révéler ainsi ses « possibles ».

Le constat de l'échec de l'école appelle certainement à se pencher sur des innovations, des idées nouvelles, comme l'appréciation et la reconnaissance des émotions de l'enfant en milieu scolaire, peu considérées au sein de l'éducation nationale, ainsi que sur les effets possibles de la relation maître - élève sur les acquisitions fondamentales de l'élève.

Il est possible de la rejeter simplement, et je pense à ce qui a motivé certaines de mes recherches, ces paroles scandées par un de mes enseignants de sciences de l'éducation, rejetant l'axe relationnel et pédagogique de l'enseignement comme possiblement dangereux et à bannir ainsi que tous ses fervents défenseurs. Comme une preuve irréfutable du danger encouru, il dénonçait les philosophes et pédagogues de l'antiquité : « Socrate, Platon, tous des pédophiles ! »

Cette relation Maître-élève, tant attendue par certains et tant redoutée par d'autres demande à être éclairée dans ses fondements afin qu'elle puisse s'exprimer au sein de l'école.

Si comme Olivier Reboul, nous pensons que « pour éduquer des êtres libres, il n'y a pas d'éducation sans risque », (Reboul, 2010), alors la relation affective avec l'enfant, au sein de la relation pédagogique et éducative, mérite d'être explorée.

Mais la qualité relationnelle n'est pas évidente à obtenir, elle demande de chercher et de trouver, parfois, « un juste réglage relationnel ».

Nous pensons cependant qu'il est possible de déterminer un cadre conceptuel et méthodologique dans lequel elle pourra s'exprimer d'une manière constructive pour l'ensemble des acteurs.

Ce travail s'intéresse essentiellement à l'importance des relations maître-élève dans le développement affectif, cognitif et social de l'enfant, avec une intention bien précise qui est d'éviter la terrible dichotomie de l'affectif et du cognitif en matière d'apprentissage, et en particulier dans les milieux défavorisés, auprès desquels je suis professeure des écoles depuis 20 ans aujourd'hui.

Il n'est pas trop tard pour chercher à comprendre comment les enfants pourraient aimer l'école en réfléchissant pour cela à ses finalités anthropologiques (Martinez, 2004).

C'est la raison pour laquelle nous tenterons de mettre en avant l'aspect relationnel de l'apprentissage, la prise en compte de l'expression des affects qui en découle ainsi que les



effets de cette relation sur les acteurs, afin de faire émerger ce qui pourrait s'entendre comme une relation affective de qualité.

Dans cette introduction, j'aborderai le sujet de la relation affective entre le maître et l'élève au regard de ma pratique professionnelle, j'exposerai le contexte socioéconomique et social dans lequel évoluent les élèves, puis je donnerai les contours de la situation de l'école et de l'école maternelle actuelle, pour enfin présenter des questions de recherche et des hypothèses sur la nécessité de la relation affective entre le maître et l'élève.

## SECTION 1 : DE LA PRATIQUE A LA RECHERCHE

Mon questionnement s'est construit à partir de ma pratique professionnelle, et d'une réalité concrète rencontrée sur le terrain.

### **1. Un terrain particulier**

Lorsque j'ai débuté dans l'enseignement, j'ai obtenu un premier poste dans une maternelle située en zone d'éducation prioritaire, en plein cœur d'une citée fort peu accueillante, dans *la ZEP des ZEP (Zone d'éducation prioritaire)* disait-on à l'époque. Curieusement la classe était vide, sans matériel et j'étais, au bout de quatre mois, la troisième maîtresse sur ce poste de grande section de maternelle. Je me suis trouvée confrontée à un public très différent de celui des classes d'application où j'avais fait la majeure partie de mes observations, en CM2 : un enfant psychotique, une enfant atteinte du syndrome d'alcoolisation fœtale, un enfant de réfugiés clandestins, resté enfermé dans le noir une année durant (hagard et mutique), et un jeune garçon dont le père était injustement accusé de meurtre et sans oublier tous les autres bien sûr.

Comment ne pas soulever que je faisais connaissance avec un public dont j'ignorais jusque-là l'existence, avec des difficultés particulières et préoccupantes.

J'ai bien cru que je m'étais trompée de métier tant le monde de la maternelle en milieu défavorisé ne faisait décidément pas partie de la formation dispensée en IUFM (Institut Universitaire de la Formation des Maîtres).

Face aux problèmes et maux de ces élèves issus de milieux socio-économiques très faibles, il fallait affronter une nouvelle réalité et des débuts professionnels chaotiques, il m'a bien fallu tout repenser.

Ces enfants m'ont souvent interpellée, touchée et beaucoup appris. Il était important pour moi de comprendre comment les accompagner dans leurs difficultés en les étayant à la fois sur un plan pédagogique et affectif.

La question d'une relation affective et engagée s'est imposée comme une évidence, ainsi que la nécessité de trouver la juste distance relationnelle pas toujours évidente à cerner et la nécessité de maintenir des exigences fortes au niveau des apprentissages et des compétences à acquérir au sein de l'école.

Rapidement, j'ai pu observer que la place de l'affection dans la relation d'enseignement était loin d'être évidente et qu'elle était, d'une manière générale, ignorée et même rejetée. Cependant, il m'a paru important de persister dans la prise en compte de l'affectivité et de son expression, en classe de maternelle, essentiellement afin de proposer une relation différente pour les élèves connaissant de grandes difficultés sociales et scolaires. Il n'est pas rare de constater que dans ce milieu très populaire, les enfants souffrent parfois de carence affective, en lien avec leurs conditions de vie difficile (pauvreté, risque médical, mère maltraitante, grande négligence), ce qui semble être un obstacle considérable aux apprentissages.

Il est difficile de nier aujourd'hui que les élèves des réseaux d'éducation prioritaire connaissent plus souvent la difficulté d'apprendre et ont plus de mal à rester attentifs. Ils ont aussi une plus grande fatigabilité, souvent liée au stress occasionné par leurs conditions de vie, ce qui entraîne une moins grande disponibilité pour les apprentissages. De plus, leur culture de base se heurte à la culture scolaire, qui privilégie les enfants issus des milieux socio-culturellement favorisés entretenant des rapports plus étroits avec les savoirs scolaires, grâce au soutien de leur famille.

En tant que professeure des écoles dans ce cadre depuis vingt et un ans, je m'efforce de garder une attention toute particulière pour ces enfants n'ayant pas construit de relations stables et épanouissantes au cours de leur petite enfance. <sup>4</sup>

## **2. Parcours professionnel : de l'intérêt de la relation affective à l'évolution d'un questionnement de recherche**

Lors de ma formation d'enseignante, je m'étais essentiellement préoccupée de l'aspect cognitif des apprentissages et de comment aider les élèves à apprendre.

---

<sup>4</sup> Afin d'éprouver la théorie de l'attachement et de l'affectivité, j'ai pris en charge une toute petite section et mis en place un projet d'accueil spécifique, pour une séparation sans violence.

*Améliorer la qualité de l'accueil des tout petits à l'école maternelle : pour une séparation sans violences.*

Expérithèque, bibliothèque des expérimentations pédagogiques  
<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11052.pdf>

L'expérience professionnelle m'a amenée à constater que les apprentissages étaient aussi fortement liés au développement affectif de l'enfant et au contexte familial dans lequel celui-ci évoluait. Dès lors, depuis quelques années, ma préoccupation première a été de trouver les outils susceptibles d'éclairer l'enseignement et le regard porté sur les enfants, de comprendre, en fonction de leur construction affective, le type de rapport qu'ils entretiennent avec les apprentissages pour tenter de les faire progresser et de ne pas laisser se creuser les écarts.

D'un point de vue très empirique, il était possible de remarquer quotidiennement que les enfants grandissants et évoluant dans un milieu familial sécurisant et équilibré n'avaient pas de problème majeur pour aborder le domaine scolaire, alors que les autres, déjà en grande difficulté et insécurisés, étaient en situation d'échec.

Plus scientifiquement, il fallait trouver les bases d'une telle réflexion et surtout celle permettant de justifier de la nécessité d'une relation affective, proche et chaleureuse avec l'élève.

### 2.1. L'éthologie et la théorie de l'attachement

Dans un premier temps, je me suis tournée vers l'éthologie. Au cours au cours d'un DU<sup>5</sup>, cette approche méthodologique, m'avait permis de découvrir la question du lien affectif/cognitif à l'éclairage de la *théorie de l'attachement* élaborée par le psychiatre anglais John Bowlby (1907-1990), qui est une théorie « éthologico-adaptative (Ainsworth, 1983).

Cette théorie semble aujourd'hui incontournable en matière de développement de l'enfant, car elle ouvre des perspectives précieuses à l'enseignement et à la relation d'enseignement. Elle est à l'origine de nombreux outils qui permettent de mieux cerner les caractéristiques essentielles du développement et des conduites de l'enfant (Montagner, 2007, p. 24). Elle permet en effet de faire le lien entre les comportements acquis par l'enfant au contact de sa figure d'attachement (mère ou père) et les comportements observables en classe.

En m'appuyant sur la méthode d'observation éthologique<sup>6</sup>, j'ai pu construire un protocole d'observation afin de faire émerger les gestes affectifs et émotionnels des enfants lorsqu'ils interagissent avec les enseignants autour d'une tâche problème inconnue, dont la difficulté nécessite qu'ils fassent appel à l'adulte.

Apprendre à observer sous ce nouvel angle a facilité l'identification des ressources et des difficultés des enfants qui nous sont confiés et de vérifier que le style d'attachement

---

<sup>5</sup> Diplôme universitaire (mémoire) : *Influences du style d'attachement sur la capacité à gérer la difficulté en milieu scolaire*, sous la dir. M. Delage, B. Cyrulnik, 2009, Université du sud, La garde 83.

<sup>6</sup> Cette méthode, tout comme la théorie de l'attachement seront abordées dans d'autres parties

développé par l'enfant a une incidence sur ses comportements relationnels et sur ses capacités à surmonter les difficultés scolaires.

Mais la place de la relation affective entre le maître et l'élève, au sein de la relation éducative et pédagogique, restait tout entière à examiner, essentiellement au sein d'une communauté où elle est souvent mal perçue et où elle fait l'objet d'un déni certain.

## 2.2. Concevoir la relation affective

Il faut se demander si la relation pédagogique et éducative est susceptible d'exister en dehors de toute relation affective. La subjectivité des deux acteurs peut-elle vraiment être mise à distance ?

Si nous considérons que dans toute relation humaine des affects s'expriment, la relation enseignant-apprenant ne peut être mise à part.

L'absence totale de relation affective m'apparaît tout simplement inconcevable et encore plus dans les milieux défavorisés où, me semble-t-il, elle participe pleinement à la construction des élèves dont nous avons le souci quotidien.

Pourtant, nombre d'enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle se retranchent et persistent à fonctionner essentiellement sur le mode de la transmission, évitant l'engagement humain qui semble tellement indispensable en pédagogie, pour se protéger des risques et des pièges d'une relation non maîtrisée (Perrenoud, 2001).

Si le rapport pédagogique est avant tout un rapport institutionnel, il ne peut être froid et distant et nous ne pouvons ignorer les mécanismes relationnels qui se mettent en place entre l'élève et le professeur. Au contraire, mieux vaut qu'ils soient affichés et réfléchis.

L'affectif même s'il est écarté subsiste : « la relation duelle qui s'instaure entre le public et le professeur s'établit certes sur de l'affectif, mais de l'affectif non-dit » (Houssaye, 1992, p. 54).

Il nous semble plus dangereux de rester sur de l'implicite en matière d'affects et d'école alors qu'il s'agit d'un sujet nécessitant la plus grande clarté possible. N'est-ce pas ce qui est demandé à tout éducateur :

C'est pourquoi la société attend du professeur de la maturité et un sens éthique dans ses relations affectives avec des élèves (...), qu'il ne fasse pas de dégâts affectifs (Fourez, 1998, p. 38).

Les enseignants ont intérêt à être le plus au clair possible par rapport aux satisfactions affectives qu'ils cherchent dans la relation d'enseignement (*Ibid.* p. 40).

La relation affective qui se joue dans l'inconscience la plus totale, risque de multiplier les effets négatifs lorsqu'elle n'est pas appropriée et adaptée à la situation d'enseignement.

L'éclairer et la gérer comme il se doit au profit de l'enfant, quel que soit son âge et de l'adapter au monde contemporain, semble indispensable.

La vraie question n'est pas alors de savoir comment éviter l'affectivité, mais de concevoir sa présence positive au sein des interactions humaines et surtout pédagogiques. Il fallait pour cela parvenir à décrire et analyser la relation éducative.

### 2.3. Comment décrire et analyser la relation d'enseignement ?

C'est dans cette optique que j'ai souhaité poursuivre la réflexion au cours d'un master 2 en sciences de l'éducation, et mettre l'accent sur les interactions, en analysant en miroir les différents comportements de l'enfant et de l'enseignant, tout en intégrant une nouvelle dimension, celle de l'étayage pédagogique.

Au cours de ce master, deux thématiques du comportement enseignant ont été analysées : celles de l'implication affective et corporelle dans la relation à l'enfant et l'implication dans l'aide et l'étayage pédagogique. Dans les résultats, il semblait exister un lien entre l'implication affective et corporelle de l'enseignant dans la relation à l'enfant et son implication dans le soutien méthodologique dans la réalisation de la tâche. J'en retiens la possible existence d'un lien entre étayage affectif et étayage pédagogique ainsi que la nécessité de l'engagement et de l'intention d'aider l'autre, l'élève, comme support de la résilience des exclus scolaires, ainsi que la nécessité de développer l'empathie des enseignants.

D'autre part, il est clairement apparu que le comportement général de l'enseignant avait une influence sur celui de l'enfant.

Par la suite, j'ai eu l'opportunité d'échanger avec l'un des enseignants ayant participé au protocole de recherche avec quatre enfants, de types d'attachement différents. De manière informelle, j'ai pu lui présenter les différents points que j'avais observés chez lui, ainsi que les différences notables et observables entre lui et une autre enseignante. Notamment, je lui ai exposé ses différentes attitudes en fonction des enfants et son style comportemental « distant ». Il a ainsi pu confirmer que la distance qu'il s'impose et le « gommage » volontaire de l'aspect corporel et affectif n'avait pour but que de protéger son statut d'enseignant et d'échapper à d'éventuelles accusations pédophiles, mais pas à rejeter la notion d'affectif, très importante dans son rôle professionnel auprès des jeunes enfants.

Il était cependant surpris que j'aie pu noter cela à travers une analyse fine des interactions filmées.

Par son discours, il semble confirmer ce que Daniel Favre évoque quand il parle de la coupure des émotions (Favre et al, 2005, p. 376). Il reconnaît qu'une telle posture peut susciter un plus grand obstacle à percevoir les réelles difficultés affectives de l'enfant en situation d'apprentissage, encore plus lorsque l'on sait que le langage du corps dans l'interaction est fondamental, car vecteur d'empathie :

Le concept d'intercorporalité permet de comprendre comment le langage du corps est essentiel à la compréhension empathique. Le corps est une manière d'être présent à autrui. Comme corps vécu, il est indissociablement lié à l'histoire personnelle et il offre une vue particulière sur le monde, constituant la base de la subjectivité et aussi de l'intersubjectivité puisqu'il constitue le lieu de rencontre entre sujet et objet, un lieu où s'éprouve autrui (Deschamps, 1995, p. 77, cité par Brunel, 2004, p. 485).

Cette entrevue m'a permis de concevoir la nécessité d'un retour de l'analyse comportementale des interactions auprès des enseignants concernés afin que puisse s'opérer une prise de conscience de leurs différents comportements et attitudes et qu'ils soient en mesure de les éclairer de manière objective. Il s'agit de faciliter la réflexivité de l'enseignant.

Nous pensons à la possibilité de permettre, à terme, un changement du comportement bénéfique à l'enfant et à l'enseignant lui-même.

Si elle est de plus en plus nommée et prise en compte aujourd'hui, la reconnaissance des affects dans la relation d'enseignement ne va pas de soi et pendant trop longtemps, la relation affective avec l'élève a été évincée à tort du système éducatif, comme un axe dangereux, instable et épineux, de la relation éducative et pédagogique.

Parler de ce type de relation, comme une forme inhérente à la relation d'enseignement n'est pas si évident que cela, les maîtres d'écoles ayant pour la plupart été formés en tant que techniciens des apprentissages et peu comme des êtres de relation.

Face aux nombreux dangers évoqués autour de cette relation asymétrique, beaucoup de professionnels de l'éducation s'interdisent cette proximité affective, par crainte de se tromper, de prendre la place des parents ou encore d'amener l'élève à une forme de dépendance affective envers l'enseignant.

Nos pratiques éducatives occidentales et françaises repoussent les interactions affectives trop proches, refusant ainsi à nombre d'enfants en détresse l'accompagnement nécessaire à leur développement.

Sous prétexte d'une distance éducative nécessaire, ce mythe de l'autonomie, nous laissons bien des enfants malmenés par leur environnement sur le bord du chemin, avec des vides affectifs angoissants et non comblés qui les empêchent d'apprendre.

C'est la raison pour laquelle, avant de revenir sur l'évolution de l'école maternelle et la place qu'elle accorde à l'affectivité et à la relation affective, il nous paraît nécessaire d'examiner quels sont les différents effets délétères de la pauvreté sur le développement des enfants.

## SECTION 2 : LES RISQUES SOCIOÉCONOMIQUES

Le milieu dans lequel ont été réalisées nos observations est dit socioéconomiquement défavorisé, les écoles contactées faisant toutes partie du réseau ECLAIR (Ecole Collège Lycée Ambition Réussite). Les enfants qui y grandissent sont souvent repérés comme des « enfants à risques multiples ». Il nous semblait nécessaire de donner ou de clarifier les contours de la pauvreté et de ses conséquences sur la famille et sur le développement de l'enfant.

### 1. Pauvreté, précarité, conditions de vie défavorisées

#### 1.1. Constat et définition

Lors de la présentation de son rapport en 1987<sup>7</sup>, le conseil économique, social et environnemental définissait la précarité ainsi :

La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut-être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté, quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible.<sup>8</sup>

La pauvreté ne se réduit pas aux seules conditions matérielles de vie des personnes, il s'agit d'une pauvreté plus globale.

Il est intéressant de s'appuyer sur le choix de Zaouche-Gaudron (2017, p. 18) et plutôt que d'utiliser le terme de pauvreté, employer l'expression d'enfants de *conditions de vie défavorisées*. Elle permet de prendre en compte d'autres dimensions de la pauvreté que l'aspect économique et matériel (*Ibid.* p. 16).

---

<sup>7</sup> JO du 28 février 1987, N°6. Grande pauvreté et précarité économique et sociale.

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 6.

De même, pour Delahaye (2015, p. 68), un enfant de famille pauvre est un enfant qui vit avec d'importantes fragilités financières, sociales et culturelles et qui est « victime d'un handicap social. »

Selon le comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, la pauvreté des familles est observée non pas seulement du point de vue des revenus mais à partir de plusieurs autres critères : faible revenus, structure familiale monoparentale, mère très jeune à la naissance du premier enfant, absence de diplôme et d'emploi des parents. Ces indicateurs révèlent la réalité économique et sociale de la pauvreté (Leblanc, 2008, p. 109).

La pauvreté semble plus visible qu'auparavant, elle « change de visage »<sup>9</sup>, les enfants concernés par la précarité de leurs conditions de vies sont en nette augmentation et ce fait est assez peu relaté (Delahaye, 2015, p. 19).

Dans son ouvrage, *Enfance et précarité*, Zaouche-Gaudron évoque un « Sombre panorama des données chiffrées. » (*Op.cit.*, p. 14-26). Sombre, de par l'importance révélée des enfants vivants dans des familles pauvres, et sombre aussi, de par la difficulté à obtenir des résultats identiques, qui varient en fonction du mode de calcul utilisé :

Les données que nous avons à notre disposition concernant les enfants, indiquent que plus de 3 millions d'enfants vivent dans des familles pauvres en France si l'on retient le seuil à 60 % du revenu médian, et 1,2 million d'enfants (un peu moins d'un sur dix) si l'on utilise le seuil fixé à 50 % du revenu médian. Selon les sept rapports remis au gouvernement en 2013 en amont de la Conférence de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, et repris dans le récent rapport édité par le collectif Alerte le 17 février 2016, 20 % d'entre eux, soit un enfant sur cinq, vivent sous le seuil de pauvreté (le seuil de 60 % a été ici retenu) (Zaouche-Gaudron, 2017, p. 16).<sup>10</sup>

La France compterait plus de 400 000 enfants supplémentaires entre 2008 et 2012. Ce sont les enfants des grandes villes, des cités au sein des zones urbaines sensibles (ZUS), dans lesquelles le taux de pauvreté est quasiment trois fois plus élevé que dans la population générale (la moitié des enfants résidant en zone urbaine sensible vit sous le seuil de pauvreté), mais aussi les zones rurales dont on parle si peu, avec de plus une répartition géographique telle qu'un enfant sur deux est en situation de pauvreté dans la région paca. (*Ibid.*)

Face à ce constat de la pauvreté, Delahaye (2015, p. 19) pointe que pour un pays comme la France, pays développé, sixième puissance économique mondiale, la proportion d'enfants vivant dans la précarité est trop importante et, de plus, comme le souligne Zaouche-Gaudron

---

<sup>9</sup> Nous empruntons ici un titre du rapport de J. Delahaye, p. 19.

<sup>10</sup> Delahaye (2015, p. 12) parle quant à lui de 1, 2 millions d'enfants vivant dans des conditions précaires, selon les données d'Eurostat 2012 (Analyse de l'Observatoire des inégalités).

[www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id\\_article=1630&id\\_groupe=9&id\\_mot=76&id\\_rubrique=1](http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=1630&id_groupe=9&id_mot=76&id_rubrique=1)



(*Op.cit.*), avec des inégalités territoriales flagrantes.

## 1.2. Précarité et scolarité

Le rapport IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale) sur la grande pauvreté et la réussite scolaire (Delahaye, 2015), fait enfin émerger une réalité souvent méconnue, la présence et l'impact de la précarité sociale en milieu scolaire, et devrait pouvoir engager une prise de conscience sur les problèmes réels de la pauvreté pour l'enfant. A ce rapport, fait suite une série de recommandations et préconisations concrètes pouvant beaucoup apporter aux acteurs professionnels de l'école.

Le *vadémécum* de l'académie de Créteil qui s'appuie sur ce même rapport pointe que l'école française continuerait à fonctionner sans véritablement apprécier à sa juste valeur l'impact de la fragilité économique sur la réussite scolaire. Même dans les quartiers sensibles, l'école n'arrive pas toujours à prendre en compte les difficultés particulières rencontrées par les enfants aux conditions de vies défavorisées.<sup>11</sup>

Il semble que les institutions aient du mal à abandonner leurs représentations sur les familles précaires qu'elles associent à des familles démissionnaires quant à l'éducation de leurs enfants (Zaouche-Gaudron, *Op.cit.* p. 98).

Pourtant, depuis 1981, a été initiée « une politique des zones d'éducation prioritaire » (ZEP) afin de renforcer l'action éducative dans les lieux où les conditions sociales sont telles, qu'elles constituent un risque, voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants et des adolescents qui y vivent et donc à terme pour leur intégration sociale. »<sup>12</sup>

Cette politique visait à améliorer significativement les résultats scolaires des élèves les plus défavorisés.<sup>13</sup>

Lors de nos observations, en 2013, les écoles concernées étaient régies par le programme ECLAIR (Ecole, Collège, Lycée, Ambition, Innovation, Réussite). Mis en place à partir de

---

<sup>11</sup> Vadémécum à destination des écoles et établissements, *Grande pauvreté/Réussite scolaire*. Académie de Créteil.

<http://www.ac-creteil.fr/pid36477/lutte-contre-les-effets-grande-pauvrete.html>

<sup>12</sup> Circulaire n° 90-028 parue au BO n° 3 de février 1990, citée dans : *Etat des lieux de l'éducation prioritaire, Caractérisation du dispositif RAR au dispositif ECLAIR*.

[http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/fiche\\_thematique\\_dep\\_p\\_n\\_6\\_education\\_prioritaire\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/fiche_thematique_dep_p_n_6_education_prioritaire_2012.pdf)

<sup>13</sup> *Ibid.*

2011, ce programme avait pour but de soutenir les acteurs de l'éducation pour la réussite des élèves issus des quartiers défavorisés en les aidant à progresser et à développer leurs ambitions scolaires. La particularité de ce programme a été d'étendre l'action des politiques de l'éducation nationale en faveur de l'égalité des chances aux écoles et aux collèges. Il intègre donc le premier degré et la quasi-totalité des collèges RAR (Réseau ambition réussite) et est piloté au niveau national. <sup>14</sup> N'ayant pas eu les résultats attendus, depuis la rentrée 2015 ils ont été remplacés par les REP+ (Réseau d'éducation prioritaire +).

Delahaye dénonce, dans son introduction, la montée des écarts de réussite entre élèves issus de quartiers favorisés et ceux issus des quartiers défavorisés, en s'appuyant notamment sur les évaluations PISA (2012 ; 2015).

Il met en avant, l'enjeu de cette prise de conscience, qui est certes scolaire, mais aussi social :

[...] La France est l'un des pays dans lesquels l'origine sociale pèse le plus sur les destins scolaires. L'école a une part importante de responsabilité dans ce constat, mais l'échec scolaire de trop nombreux enfants issus de familles pauvres et la relégation qui en résulte, sont aussi les révélateurs des problèmes de l'ensemble d'une société, la nôtre, confrontée au creusement des inégalités. Comment faire réussir tous les élèves dans un pays où sont concentrées dans une certaine partie du territoire, urbaines mais aussi rurales, les populations les plus fragiles ? Les écarts de réussite scolaire associés aux origines sociales mettent en danger à la fois l'école publique française et notre république car, depuis l'origine, le destin de l'école publique est celui de la République.

À ce niveau atteint par les inégalités, il devient absurde et cynique de parler d'égalité des chances, c'est à l'égalité des droits qu'il faut travailler (Delahaye, 2015, p. 12).

Il paraît urgent, dans un tel contexte, de prendre en compte les conséquences de la précarité sur le développement global de l'enfant, afin de comprendre pourquoi ils sont sensibles à l'échec scolaire et, peut-être à terme, pouvoir considérer les solutions pouvant atténuer les risques auxquels ils sont assujettis.

## **2. Le développement de l'enfant dans les milieux défavorisés**

Il n'est pas possible de nier les difficultés engendrées par la détérioration de la situation économique pour une part de la population française.

Nous nous appuyons essentiellement dans ce cadre sur les travaux et recherches menées par Zaouche Gaudron (2005, 2011, 2017).

Tout comme pour la relation affective avec l'enseignant, les recherches sur lesquelles elle

---

<sup>14</sup> *Op.cit.*

s'appuie et abordant la problématique de la précarité sur le développement et la scolarité des enfants, sont essentiellement anglo-saxonnes, les travaux français en ce domaine restant fort rares.

## 2.1. L'enfant

On sait aujourd'hui que les conditions de vie délétères ont des effets pervers sur le développement de l'enfant. La précarité a des conséquences directes sur le développement cognitif, émotionnel, comportemental et social de l'enfant (McLyod, 1998 ; PISA, 2003 ; Wenstein 2002, cités *in* Lemire, 2011).

Zaouche-Gaudron nous éclaire sur cette question dans une étude sur les enfants vivants dans la précarité (2011, p. 75). *L'enfance en situation de pauvreté* est entravée dans la construction de ses bases psychiques et affectives (l'enfant d'âge préscolaire) ce qui affecte ses relations d'attachement, son adaptation sociale, le développement des processus cognitifs ainsi que l'intégration scolaire.

Les caractéristiques de l'enfant confronté à la pauvreté et les conséquences associées sur son développement sont les suivantes (*Ibid.*) :

<i>L'enfant et la pauvreté</i>	<i>Conséquences</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equilibre psychique affecté</li> <li>- Santé affectée</li> <li>- Pas d'accès à la culture et aux loisirs</li> <li>- Habitats non décents</li> <li>- Parents en détresse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attachement désorganisé</li> <li>- Difficulté à profiter de l'aide des autres adultes</li> <li>- Dysfonctionnement des affects intra-personnels</li> <li>- Dysfonctionnements cognitifs, dont et surtout l'acquisition du langage.</li> </ul>

*Tableau n°1 : Caractéristiques de l'enfant confronté à la pauvreté*

Les différents indicateurs retenus par les recherches sur le développement socio-affectif de l'enfant « en conditions de vie défavorisées » sont en effet « les relations d'attachement, les conduites intériorisées et extériorisées, et l'intégration sociale au sein d'un groupe de pairs et au sein du système social. » (Zaouche Gaudron, 2017, p. 36)

Dans les différentes études portant sur la qualité de l'attachement, il faut noter qu'il y a moins d'attachement *secure* dans les familles ayant un faible revenu et, par contre, il y a

incontestablement plus d'enfants qui développent un attachement de type « désorganisés/désorientés. » (*Ibid.* p. 38)

L'auteure nous rappelle que Bowlby faisait état que la surexposition ou l'exposition à diverses formes de violences entraîne la formation d'attachement anxieux (Zaouche Gaudron, 2011, p. 77).

L'attachement développé par l'enfant au sein de son milieu familial a aussi des conséquences sur son développement. L'attachement insecure est associé aux problèmes de comportements, aux difficultés d'interactions, et aux difficultés cognitives (Zaouche-Gaudron, 2017, p. 39).

Il est curieux de noter qu'à notre époque « le développement socio-affectif reste un domaine non seulement peu étudié, mais aussi peu connecté au développement cognitif », alors que de nombreuses recherches peuvent montrer aujourd'hui qu'un enfant ayant développé un attachement insécurisé aura plus de mal à se développer sur le plan cognitif de manière satisfaisante (*Ibid.* p. 42).

Nous reviendrons sur ce point essentiel de notre recherche dans la partie théorique.

Mais d'une manière générale, Zaouche-Gaudron nous signale « que les enfants élevés dans des familles désavantagées sur le plan économique ont des niveaux plus bas de fonctionnement cognitif, d'habileté verbale, que les enfants issus de familles plus aisées. » (*Ibid.* p. 43)

Le constat qu'elle fait est doublement alarmant. D'un côté, la précarité des familles favorise le développement d'attachements insécurisés chez le jeune enfant, cet attachement va engendrer de moindres compétences sur plan affectif et cognitif ; d'un autre côté, les familles touchées par la précarité économique affectent le développement cognitif de l'enfant par un environnement pauvre et peu stimulant : « en limitant les opportunités d'apprentissage » (*Ibid.* p. 51).

## 2.2. La famille

Il ne s'agit aucunement de stigmatiser les populations défavorisées. Cyrulnik (2003a, p. 40) nous fait remarquer que « Ce n'est pas la pauvreté des parents qui altère l'enfant, c'est l'isolement affectif, l'absence de routine. » En effet, le milieu socio-économique n'est pas directement responsable de l'échec scolaire ou du décrochage scolaire, mais plutôt les difficultés relationnelles qui le traversent.

Certaines études récentes (Zaouche-Gaudron, 2005, 2007, 2017 ; Leblanc, 2007, 2008 ; Potvin et Paradis, 2000) montrent que la pauvreté, par certains mécanismes, a effectivement une incidence sur les relations affectives intra-familiales.

La pauvreté est un élément extrêmement stressant pour les familles et souvent, la mère, aimante, inquiète pour ses enfants, devient très préoccupée et n'a plus la disponibilité nécessaire pour être cette mère *suffisamment bonne* décrite par D. Winnicott, ou la mère *secure* de la théorie de l'attachement.

La description que font les enfants de ces milieux est bien souvent révélatrice du stress qu'ils vivent au quotidien et mon expérience d'enseignante en éducation prioritaire depuis de longues années me l'a maintes fois confirmé.

Les parents à faible revenu ont quatre fois plus tendance à se sentir stressés de façon chronique que ceux qui vivent plus confortablement. Stressés par les situations frustrantes, douloureuses, voire intolérables, qu'ils vivent au quotidien, ces parents sont plus distraits, hostiles et agressifs envers leurs enfants. (Zaouche-Gaudron, 2017, p. 43)

Les conditions de vie défavorisées altèrent aussi les interactions mères - enfants et les pratiques éducatives. Les parents soumis à ce stress « permanent » sont beaucoup moins réactifs vis à vis de leurs enfants et leur éducation est contrôlante et punitive. Le climat familial est plutôt négatif (tristesse, colère) et le parentage est rendu difficile, avec une mère souvent peu disponible (*Ibid.* p. 53).

Les résultats du rapport de recherche Potvin et Paradis (2000, p. 114) montrent qu'effectivement les mères les moins scolarisées adoptent en général une attitude interventionniste et autoritaire avec leurs enfants. Ceci s'avère vrai aussi avec les pères, comparativement aux familles favorisées.

Leblanc et Desbien (2008, pp. 109-110) indiquent de même que ce ne serait pas la pauvreté qui induirait directement la difficulté scolaire et/ou comportementale chez l'enfant, mais les pratiques éducatives parentales néfastes, préjudiciables, induites par un milieu de vie stressant marqué par la pauvreté. « Ces facteurs agissent sur le climat familial et affectent la qualité des relations entre les parents et les enfants créant ainsi plus d'instabilité et de vulnérabilité dans ces familles » (Gagné et al, 2004, *in* Leblanc et Desbien, 2008, p. 110)

Dans une étude exploratoire, Zaouche-Gaudron et al (2007) fait état de recherches en psychologie qui portent sur les populations précaires. Il s'avère qu'être mère en situation de précarité a des conséquences néfastes<sup>15</sup>. En effet, ces femmes vivant en milieu socioéconomiquement défavorisé, présentent en général plus de détresse psychologique, comparativement aux autres femmes.

La tension engendrée par la situation de précarité économique semble affecter aussi la relation

---

<sup>15</sup> Nous ne reprenons pas ici toutes les études citées dans l'article, nous en faisons le résumé. Se reporter à l'article en question.

conjugale, entraînant plus de conflits qui, dans le temps, provoquent une détresse conjugale. Cependant, les entretiens semi-directifs analysés dans cette étude révèlent aussi une véritable parentalité, un désir d'enfant et un partage conjugal, moins alarmant que les précédentes études citées (*Op.cit.*).

Force est de constater, avec Zaouche-Gaudron que face aux réalités sociales actuelles (qui vraisemblablement ne sont pas près de s'améliorer) « l'enfant doit parfois se développer malgré tout et contre tout » (2011, p. 78).

### **3. Être élève quand on est issu d'un milieu socioéconomiquement défavorisé**

Ce contexte précaire dans lequel se développe l'enfant, influence sa scolarité, et il a encore plus besoin d'une relation spécifique avec l'enseignant, qui est susceptible d'être sécurisante et de favoriser la réussite et l'adaptation scolaire.

#### 3.1. Les conséquences sur la scolarité

Nous nous reportons ici à nouveau sur un ensemble de recherches, rapports de recherches ou encore revues de littératures anglosaxonnes, pour éclairer les conséquences des conditions de vie défavorisées des enfants sur leur scolarité. Il nous semble que peu d'auteurs français assument de faire ce lien par crainte de stigmatiser une partie de la population. Mais si le lien entre précarité et difficultés scolaires n'est pas systématique et linéaire, car c'est tout un ensemble de facteurs associés qui engendre les problèmes scolaires et sociaux des familles aux faibles revenus, il se vérifie pourtant souvent.

Leblanc (2007) présente dans les annexes de sa thèse<sup>16</sup> de nombreuses études datées de 1994 à 2005 qui établissent un lien entre pauvreté et difficultés scolaires, sur le plan du comportement et des apprentissages.

Les différentes études longitudinales effectuées sur ce sujet tendent effectivement à montrer que ces enfants développent plus facilement des problèmes d'adaptation scolaire et des comportements agressifs (Leblanc et Desbien, *Op.cit.* p. 109).

Potvin et Paradis (2000, p. 44) proposent une littérature fournie. Ils soulignent que « provenir d'une famille à faible revenu est un facteur fortement associé à l'échec ou au décrochage scolaire (Boudreault, 1992, Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Ekstrom, Goertz, Pollack et

---

<sup>16</sup> *La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risque de mauvais traitements.*

Rock, 1986 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Violette, 1991) ».

Tous les enfants issus de milieux socio-économiquement défavorisés n'abandonneront pas systématiquement l'école, mais associé à d'autres facteurs, cela y contribue malgré tout (*Ibidem*).

Dans un milieu socioéconomique faible, les caractéristiques familiales particulières influencent la scolarité de l'enfant et contribuent à l'échec scolaire et au décrochage : « être issus d'une famille nombreuse (Rumberger et al., 1990 ; Violette, 1991) ou d'un foyer désuni (Astone et McLanahan, 1991; Ekstrom et al., 1986 ; King, 1989), manquer de cohésion et de soutien entre membres de la famille et bénéficier de peu de supervision à la maison (Ekstrom et al., 1986 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Rumberger et al., 1990). » (*Ibidem*.)

Le fait qu' « un niveau socioéconomique faible soit associé à une scolarité moins élevée chez les parents (Borus et Carpenter, 1984 ; Ekstrom et al. 1986 ; Himech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993; King, 1989) » influence le niveau d'études des enfants (*Ibid.*)

Lemire (2011, p. 1), dans un mémoire, insiste sur le fait que vivre et se développer dans les milieux socioéconomiques défavorisés conditionnerait à l'abandon scolaire et serait lié avec une moindre motivation scolaire et une moindre perception de ses capacités propres.

Les demandes de l'école, ses attentes et ses règles exigeantes sont souvent vécues comme une violence et cela induirait un stress supplémentaire sur des enfants déjà fragilisés par leur milieu de vie. Ces demandes de l'école sont considérées comme irréalisables (McGlynn, 2006, in Lemire, 2011, p. 10).

Avec le temps, ces enfants adoptent une attitude de plus en plus négative face à l'école car ils sont plus souvent en échec et n'ont pas le soutien de leur famille. Ils acquièrent ainsi un sentiment de compétence plus faible que les autres (*Ibid.* p. 11).

L'auteure conclue que « faire réussir les élèves dans un milieu défavorisé représente un plus grand défi que dans d'autres milieux. » (Saint Jacques 2000, p. 15 in Lemire, 2011, p. 11).

Le milieu socio-économique, déjà pesant pour ces enfants qui en subissent les effets, va influencer sur la réussite, l'échec ou la difficulté scolaire de l'élève qui a plus que tout besoin de soutien.

### 3.2. Importance de la relation pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires

De nombreuses recherches se sont intéressées aux élèves en difficulté et montrent l'importance qu'il y a à leur proposer des relations de qualité au sein de l'école.

Potvin et Rousseau (1991) mettent en évidence l'importance de la relation enseignant-élève, particulièrement lorsque les élèves sont en difficultés.

Michèle Venet et all (2008), dans un rapport de recherche, avance les raisons incontournables pour lesquelles il est important de s'intéresser aux élèves en difficulté scolaire d'un point de vue relationnel et fait état des études établissant le lien entre la difficulté scolaire et l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant.

Le rapport (*Ibid.* p. 2) relève un ensemble d'effets engendrés par l'échec scolaire. Ainsi, les échecs répétés sont susceptibles d'entraîner une rupture avec le parcours scolaire et d'une manière générale, ils sont plus facilement concernés par le décrochage scolaire.

L'enfant connaissant des difficultés scolaires peut avoir une mauvaise estime de lui-même ainsi que de ses compétences scolaires et ses habiletés socio-émotionnelles se développent d'une manière ralentie.

Il est souvent plus difficile d'obtenir leur confiance en la relation (*Ibid.* p. 9).

Les auteurs appuient sur le fait que l'ensemble des difficultés rencontrées par ces enfants sont insécurisantes. Leur système d'attachement est donc en éveil constant, et ils ont un besoin plus grand d'être rassuré et conforté dans l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. La qualité de la relation maître-élève serait donc plus importante pour ces enfants que pour les autres.

Mais si la relation est importante pour l'enfant en difficulté, il semble qu'elle ne soit pas forcément évidente à vivre.

Ainsi, Potvin et Paradis (2000, p. 142) soulignent que :

La relation entre le cheminement scolaire et l'attitude de l'enseignante est très révélatrice puisque les élèves perçus sans difficulté reçoivent les attitudes les plus positives alors que les élèves perçus avec des difficultés très importantes reçoivent les attitudes les moins positives de la part de leur enseignante.

De même, Rousseau et Deslandes (2009) soulèvent que les enseignantes entretiennent plus facilement une relation positive avec les enfants issus des milieux favorisés et présentant moins de problèmes internalisés et externalisés.

Face à ce constat, Potvin et Paradis (2000, p. 148) recommandent que les enseignants puissent se questionner sur leur *attitude* et sur leur *relation* avec les élèves en difficulté scolaire. Ils préconisent aussi la création d'outils qui permettraient à l'enseignante de prendre conscience de sa relation et de ses attitudes.

Les enfants issus des quartiers défavorisés subissent plusieurs problématiques dues à leur milieu de développement. Ce sont des enfants, dits à risques multiples : scolaire,



comportemental et social. Il est important de pouvoir y remédier afin qu'ils aient « normalement » accès à l'enseignement et aux apprentissages.

Pour Marie Anaut (2006, p. 31) : « L'école est certainement le lieu d'échanges psychoaffectifs que l'on ne peut nier et qui peut porter les enfants en grande difficulté, tant sur le plan relationnel que cognitif. Les enseignants par leur présence, n'échappent pas à leur rôle de « tuteur de développement (*Ibid.* pp. 33-34) », non négligeable, dans la mesure où ils permettent l'identification et la médiation nécessaires à la construction de soi et à la construction sociale de l'enfant.

Il semble que la relation avec l'enseignant soit effectivement un élément très important pour faciliter leur intégration, l'adaptation scolaire et sociale pour l'avenir.

### 3.3. La relation à l'enseignant comme facteur de protection

Les enfants de milieux socio-économiques défavorisés, sont l'effet de facteurs de risques issus de leur environnement. Pour Michèle Venet et al (2008) :

On entend par élèves à risque, des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée.

Le MELS (ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec) donne la définition suivante des élèves « à risque » : – Les élèves à risque sont des élèves à qui il faut accorder un soutien parce qu'ils : – présentent des difficultés pouvant mener à un échec – présentent des retards d'apprentissage – présentent des troubles émotifs – présentent des troubles du comportement – présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère » (MEQ, 2000, p. 5 in Schmidt, 2009 ).

Les enfants de maternelle issus des quartiers très défavorisés (réseau ECLAIR) sont soumis à des facteurs de risques importants liés aux conditions de vie dans lesquelles ils se développent : milieu familial, social, culturel et financier « a priori défavorables » (Terisse & Larose, 2001).

Dans le cadre de notre étude nous retenons cette catégorie d'enfants à risques, ainsi énoncée : « *les enfants sans déficiences (ou légères) se développant dans un environnement défavorable* » (Larose et al 2004).

Les facteurs de risques établis d'un environnement défavorable et plus précisément un environnement socio-économique et culturel défavorisé sont : les stressors présents dans

l'environnement familial, les pratiques éducatives parentales contrôlantes et punitives et l'attachement insécurisé (Larose et al, 2004).

Ces facteurs de risques peuvent-être infléchis, voire annulés, quand un ensemble de facteurs de protection sont mis en place, dans une vision écosystémique, autour de l'enfant. (*Ibidem.*)

La relation de qualité avec l'enseignant, pointée par l'ensemble de la littérature comme un élément particulièrement important pour les enfants aux conditions de vie défavorisées, va jouer le rôle de facteur de protection, tout en sachant qu'elle n'est qu'un élément de l'ensemble des facteurs de protection possibles (*Ibidem*).

La relation éducative et pédagogique sécurisante peut effectivement permettre l'acquisition de facteurs de résilience pour les enfants n'ayant pu se construire dans leur milieu familial (Van IJzendoorn, Golberg, Kroonenberg & Frenkel, 1992 ; Fallu et Janosz, 2003 ; Anaut, 2006 ; Venet, 2008 ; Lessard et al, 2014), du fait de leurs conditions de vie délétères (Terisse & Larose, 2001 ; Leblanc, 2007 ; Zaouche-Gaudron, 2011).

De plus, la vulnérabilité première qui nous concerne pour cette recherche et que décrit bien Zaouche-Gaudron (2017) est le développement d'attachements insécurisés entraînant lui-même des difficultés d'adaptation scolaires et sociales.

Pour cela aussi, la relation à l'enseignant, comme une autre relation d'attachement sécurisante, peut être un facteur de protection.

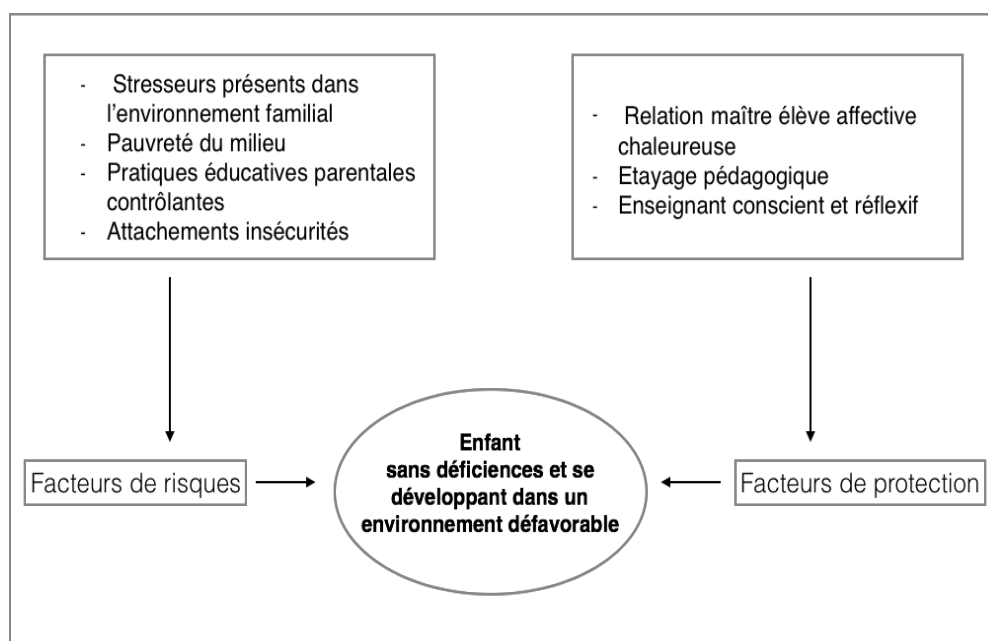


Fig. 1 : Schématisation de notre recherche au regard des notions de facteurs de risques et facteurs de protection (inspirée de Larose et al, 2004, p. 61)

Voilà pourquoi il reste intéressant de s'appuyer sur la relation affective et positive avec l'enseignant, sur sa sensibilité, son écoute de l'enfant comme un moyen d'infléchir sur ce parcours scolaire chaotique, presque prédictif, car rien n'est irrémédiable comme le souligne Zaouche-Gaudron (2017). Elle insiste aussi sur l'effet « compensatoire, voire médiateur » que peut avoir la scolarisation en maternelle pour ces enfants (*Ibid.* p. 33).

Il nous paraît évident, que dans de telles circonstances, il faut continuer à mettre en avant la notion de relation affective entre l'enfant de maternelle et l'enseignant, dans la mesure où elle contribue à mettre en place des relations de confiance et participe de ce fait au développement et à la construction de l'individu équilibré.

## SECTION 3 : CONTEXTE DE RECHERCHE

Afin de concevoir comment certaines résistances à l'égard de la relation maître-Elève ont pu se mettre en place, nous donnons ici un aperçu du contexte social et légal de l'école française, dans lequel se situe notre recherche.

### 1. Contexte social et général

Nous partons du constat global de certains auteurs énonçant la crise traversée par le système scolaire français et la nécessité de reconstruire l'identité de l'enfant-élève (Montagner, 2012, p. 14).<sup>17</sup> Nous poursuivons par la situation particulière de l'école maternelle.

#### 1.1. La crise identitaire de l'école et de ses acteurs

L'évolution de l'institution scolaire, ses mutations au sein de la société française, a fait naître le terme de « massification ». Face à la grande hétérogénéité du public qu'elle accueille aujourd'hui, l'école se trouve confrontée à une exigence de réussite scolaire qui pose question à l'ensemble de ses acteurs.

##### 1.1.1. *La massification, l'indifférenciation et ses conséquences*

L'institution scolaire est touchée dans son ensemble par une crise identitaire profonde, elle a du mal à se trouver. Martinez (2009) fait état d'une indifférenciation des identités au sein de l'institution. Celles-ci sont devenues incertaines, sont fragilisées créant ainsi un véritable

---

<sup>17</sup> Ces termes sont ceux de Hubert Montagner, ils nous ont séduits du fait de leur justesse, car ils n'effacent pas la complexité sous-jacente de la personne de l'élève.

malaise identitaire général. Le travail nécessaire à la construction identitaire est rendu « difficile par la disparition des médiations et le déclin des institutions. »

Cette indifférenciation du public scolaire, naît de ce que l'on a appelé le *phénomène de massification*.

En 1975<sup>18</sup> apparaît l'idée d'une démocratisation de l'école « *De la maternelle à l'université* » avec notamment la naissance du collège pour tous, le collège unique. Dans un souci d'égalité, l'école secondaire, souhaite s'ouvrir à toutes les classes sociales.

À partir de 1985, l'exigence de 80% de réussite au bac<sup>19</sup> vient encore appuyer le phénomène. C'est la *fin du sanctuaire*, l'école avec son nouveau public accueille de nouveaux problèmes dont elle était jusque-là protégée (Dubet, 2006, p. 16), faisant apparaître toutes les inégalités du système social et scolaire.

En effet, Le nombre des élèves en difficulté s'accroît, et l'école semble être dans l'incapacité de les intégrer. Elle préfère alors considérer l'échec du point de vue du public qu'elle est obligée d'accueillir, plutôt que de remettre en cause ses principes fondateurs d'enseignement (*Ibid.* p. 9).

La loi 2005-102 sur l'accueil des enfants handicapés<sup>20</sup> vient intensifier la diversité du public scolaire à accueillir, et la disparition organisée du RASED (Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté) commencée en 2008, restreint encore les possibilités d'aide à la difficulté.

Le rapport de l'OCDE sur les évaluations PISA de 2012 montre que depuis 2003, contrairement à d'autres pays, les écarts entre les élèves issus des milieux socioéconomiquement favorisés et ceux issus des quartiers défavorisés, ne cessent de se creuser. Toujours en comparaison des autres pays de l'OCDE, le rapport pointe la faiblesse des pratiques pédagogiques du système français.

L'accueil de tous les individus et de leur singularité est devenu problématique pour l'ensemble des acteurs de l'institution scolaire.

Parce qu'elle est dans l'incapacité de reconnaître et de prendre en considération les différences de chacun dans sa manière d'accéder aux apprentissages, l'école est en proie à une véritable massification, ne profitant pas aux classes sociales les plus populaires. Elle s'écarte

---

<sup>18</sup> Loi Haby, N° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, [www.legifrance.gouv.fr/](http://www.legifrance.gouv.fr/)

<sup>19</sup> Loi n°85-1371 du 23 décembre 1985 de programme sur l'enseignement technologique et professionnel.

<sup>20</sup> Les réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (5000 gommés entre 2007 et 2012, très peu ont été recréés par la suite.).

ainsi de ses finalités anthropologiques premières qui sont : l'acquisition des savoirs, la socialisation et l'émergence de l'élève comme personne.

Si comme l'avance Montagner (2002, p. 11), la France a bel et bien réussi la massification sur le plan scolaire, celle-ci n'a pas eu les effets attendus d'une démocratisation des savoirs. Au contraire, elle a généré de nombreuses difficultés auxquelles elle doit aujourd'hui faire face, comme il le souligne fortement : « Ainsi le défi redoutable, mais fondamental, lancé à l'école est clair : remplir les conditions qui lui permettent d'assurer la réussite de tous. »

Dans ce climat perturbé, l'enfant connaissant de grandes difficultés sociales et scolaires, peine à devenir élève.

### *1.1.2. Construire une identité d'élève ?*

Quand on parle ainsi de construction identitaire à l'école c'est en réalité le cursus scolaire entier qui est en jeu, ce temps d'apprentissage long pendant lequel l'école « construit » une personne en même temps qu'elle façonne un élève prêt à recevoir un enseignement. Il y a du Pygmalion dans cette institution qui prépare l'être qu'elle accueille dans ses classes à une vie intelligente en société (car il s'agit bien aussi de vivre « en bonne intelligence » avec les autres), en visant une culture commune, au sens large du terme, culture partagée et partageable, qui permette aux élèves de devenir des pairs. (Demougin et Sauvage, 2010, p. 1)

Aujourd'hui, gérer la grande diversité du public scolaire est devenu difficile<sup>21</sup>, dans un pays comme la France, de tradition élitiste et académique, où le modèle transmissif est encore bien présent, où l'importance du corps et des affects n'est pas considérée et où la formation des maîtres n'insiste pas suffisamment sur la psychologie et les besoins affectifs de l'enfant.

La construction identitaire de l'élève, permettant un sentiment d'appartenance, d'inclusion au sein de l'école, s'avère urgente si ce n'est primordiale.

Cependant, concevoir l'élève comme un individu conforme, doté d'une identité unique ne suffit pas à amener l'enfant à l'épanouissement auquel il a droit en tant qu'être en devenir.

En effet, la construction de l'identité d'élève, ne peut se restreindre à l'assujettissement de l'enfant aux lois laïques de l'école et à ce que la société attend de lui en tant que citoyen autonome. La notion d'élève a trop souvent tendance à écarter l'enfant, et toute sa dimension affective, pour ne se centrer que sur l'aspect cognitif des apprentissages. L'objectif du devenir élève, particulièrement mis en avant dans les programmes scolaires de 2008, « fait apparaître

---

<sup>21</sup> La question de la réduction des inégalités scolaires est bien une préoccupation constante et actuelle de la France : les nouvelles préoccupations du ministère sont axées sur le dédoublement des CP dans les quartiers sensibles, ainsi que le dédoublement des CE1.

l'élève comme une nouvelle entité (...) réduction de la nature même de l'être de l'enfant. » (Manoni, 2006, p. 143)

Au contraire, penser la construction de la personne de l'enfant dans ses aspects socio-cognitifs et affectifs et tenter de laisser s'exprimer ses aspirations profondes, nous paraît plus approprié.

Ce que l'on pourrait interpréter comme une violence institutionnelle imposée à l'enfant nous semble encore plus difficile dès lors que l'on considère la position des enfants issus des quartiers défavorisés.

Ces enfants n'ayant pas acquis la structuration éducative et familiale nécessaire, ou ayant subi un traumatisme, sont souvent mis en échec dans leur scolarité. Leur refuser une prise en compte particulière sur le plan relationnel et affectif et leur imposer une distanciation académique *nécessaire* est semble-t-il néfaste. Et comme l'avance Rocheix (2003, p. 6), que ce soient les pratiques constructivistes ou traditionnelles de l'enseignement, elles méconnaissent les particularités et les difficultés des enfants issus de milieux populaires non familiarisés avec la manière d'aborder les savoirs académiques et les exigences scolaires, auxquelles ils ne pourront avoir accès que dans « *un rapport d'enseignement-apprentissage* ». Concevoir la condition d'élève, sujet de droit, sans prendre en compte et respecter l'enfant, sujet affectif et psychologique en développement, ne paraît pas raisonnable. Parler d'identité d'élève si le sujet concerné n'a pas eu préalablement la chance d'être véritablement un enfant est prématuré.

Les enfants en souffrance et ayant accumulé les difficultés sociales et cognitives ne sont, à notre sens, pas suffisamment épanouis ou construits en tant qu'enfant et pas non plus en tant que personne. Il est important de considérer, à l'instar de Zaouche-Gaudron (2011), que la posture d'enfant doit être respectée.

Une fois cet espace du respect de l'enfant et de sa condition pris en compte, il est possible de reconsidérer le principe de démocratisation du système scolaire. L'école, et la relation éducative sont susceptibles d'offrir à l'enfant « violence » par ses conditions de vie, le moyen d'accéder à sa condition d'homme malgré l'adversité (Martinez, 1998). L'école, par l'éducation qu'elle peut donner, peut permettre à l'enfant de devenir élève et de s'élever sur le plan intellectuel, social et humain.

Ainsi, pour que l'école puisse participer à la construction identitaire de l'élève, en tant que sujet et personne, il nous paraît nécessaire de porter un regard attentif sur l'éducation et sur la relation à mettre en place au sein de l'institution. La relation éducative et pédagogique peut

être pensée comme une charnière de la construction identitaire de l'enfant en tant qu'élève et personne.

Aussi, à la question de savoir comment permettre à l'enfant de réussir son parcours et son intégration scolaire tout en construisant son identité d'élève sur le plan individuel et social, nous sommes tentée de répondre : en construisant une relation affective de qualité structurante avec le maître et ses pairs, en concevant l'école comme une structure accueillante, soutenante et bienveillante, permettant son développement affectif, cognitif et social, la place de la famille devant être prise en compte parallèlement.

En France, les interrelations sont souvent restreintes : « (...) à un face à face avec des adultes qui ne favorisent pas l'identification parce qu'ils n'interviennent pas au titre attendu d'un engagement humain, mais seulement à travers un rôle institutionnel. » (Manoni, Op.cit. p. 74) Pourtant, les enseignants ont la possibilité d'assurer la sécurité affective des enfants insécurisés et en difficultés. Ils participeraient ainsi à la construction d'une école, au cadre bienveillant, devenant un lieu possible de résilience pour les petits « épouvantails » (Cyrulnik, 2008)<sup>22</sup>, qui leur échappent le plus souvent.

Pour ces futurs élèves, la question est bien d'avoir la chance d'être un enfant épanoui dans sa relation aux autres, à l'enseignant et aux apprentissages.

Pour répondre à ses trois finalités (Martinez-Verdier, 2004), l'école doit pouvoir devenir un cadre offrant à l'enfant la sécurité affective nécessaire à son développement, à sa construction et à ses apprentissages.

Cette question de l'enfant-élève peine tout autant à devenir centrale à l'école maternelle, notre petite école ayant subi de nombreuses mutations au cours des 40 dernières années.

Montagner (1993) souligne qu'actuellement « la France ignore l'enfant qui se cache derrière chaque élève et ne veut pas connaître les vraies difficultés qui l'empêchent de comprendre et d'apprendre. »

## 1.2. La crise identitaire de l'école maternelle

L'école maternelle, dans toute sa spécificité, n'échappe pas non plus à cette crise.

On pourrait penser que la notion d'affectif, d'enfant et de sensible est plus évidente en maternelle. Mais dans son évolution sociologique, comme l'expose Garnier (2009), l'école a subi de nombreuses variations dont la plus importante aura été celle de sa « primarisation », avec les conséquences regrettables qu'elle a engendrées.

---

<sup>22</sup> Boris Cyrulnik, désigne ainsi l'enfant violenté par la vie...

### 1.2.1. L'école maternelle et le phénomène de primarisation

Garnier (*Op.cit.*) décrit un « mouvement de scolarisation institutionnelle » et montre comment entre 1986<sup>23</sup> et 2008, il y a eu un véritable abandon progressif de l'axe psycho-affectif de l'enfant au profit d'objectifs purement scolaires, affichés dans les programmes successifs de l'école maternelle ainsi qu'une mise en avant flagrante de l'ELEVE, sans cesse rappelée, au détriment de l'enfant, et dont le sommet sera atteint dans les programmes scolaires de 2008.

En effet, dans un souci de démocratisation, face à l'élargissement de son public, elle se tourne dès 1980 vers des considérations beaucoup plus scolaires (Garnier, 2009).

Il s'agissait de lutter contre les inégalités comme le prévoyait la loi Habby (1975)<sup>24</sup>, inégalités que la loi elle-même finira par engendrer. En 2007, le haut conseil de l'éducation jugera la maternelle « incapable de contribuer à la réduction de l'échec » (HCE, 2007 in Luc, 2010 p. 17).

D'autres auteurs s'intéressant à l'école maternelle font ainsi état de sa « primarisation » (Berger Tancerel, 2016 ; Luc, 2010 ; Montagner, 2012 ; Bouysse, 2011). Dans un souci de justification, face à de nombreuses attaques infondées, humiliantes et dévalorisantes (Luc, 2010 ; Berger Tancerel 2016) à son égard, « la petite école » s'est focalisée sur les compétences à acquérir et sur comment préparer aux apprentissages fondamentaux (le calcul, l'écriture et la lecture), afin de passer pour une véritable école, qu'elle n'a jamais cessé d'être selon Garnier (*Op.cit.*).

L'écoute des besoins et le temps de la relation à l'enfant sont quelque peu oubliés, générant de nombreux cris d'alarme (Tancerel-Joss, 2016) pour le retour à une école particulière et spécifique, menacée de disparition face à une avancée constante d'objectifs purement scolaires et calqués sur l'école primaire.

La spécificité et la complexité du développement du jeune enfant ont ainsi été négligées au profit des apprentissages scolaires.

Fort défenseur du respect des rythmes biologiques de l'enfant et de sa sécurité affective au sein de l'institution scolaire, Montagner (2012) s'insurge régulièrement depuis quelques années contre les aberrations du système scolaire français et son non-respect des particularités du jeune enfant et de son développement, ainsi que contre cette urgence à la préparation aux apprentissages fondamentaux avant l'entrée au cours préparatoire. Cet aspect est encore plus

---

<sup>23</sup> La circulaire du 30 janvier 1986 donne un nouveau tournant à l'école maternelle en lui imposant un nouvel objectif « scolariser » et vient ainsi rompre avec l'esprit des textes précédents du 11 juillet 1975 et 2 août 1977 dont le premier objectif était le « développement de la personnalité » de l'enfant (Luc Jean-Noel, 2010 p.17).

<sup>24</sup> Selon les dispositions de cette loi, l'école maternelle a pour mission « de prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités ».



préoccupant pour les enfants-élèves les plus vulnérables, pour lesquels la sécurité affective fait trop souvent défaut. Il y a en France une véritable volonté de considérer les enfants de deux à quatre ans comme des « apprentis élèves ».

Brougère (2010) aussi, relève que si en Allemagne, dans les Kindergarten, on se préoccupe du bien-être de l'enfant, en France, le jeune enfant est avant tout considéré comme un futur élève qu'il faut avant tout préparer aux apprentissages.

Pour Garnier (*Op.cit.* p. 37) « ce sont donc les élèves, et non pas les enfants, qui sont au cœur des manières d'évaluer l'école maternelle et de justifier son bien-fondé. »

Il y a donc une véritable scission entre le développement socio-affectif de l'enfant et son développement cognitif. Cet aspect est fortement marqué si l'on observe la répartition des tâches entre l'ATSEM (Agent territoriaux spécialisés des écoles maternelles) et l'enseignant : « là où les enseignants valorisent souvent une distance à un rôle affectif et une réticence à la proximité corporelle, les ATSEM s'investissent dans ce travail du *care*. » (*Ibid.* p. 103)

La recherche menée en France par Leroy (2015) en témoigne à travers l'observation d'enseignants de maternelle. Il dégage ainsi deux types de comportements. Certains enseignants, exerçant le plus souvent en ZEP, ont le souci de continuer à prendre en compte, au sein de leur classe, l'aspect psycho-affectif de l'enfant en conscience (*Ibid.* p. 16), et des enseignants qui ne fonctionnent que sur une relation scolaire avec l'enfant, avec des pratiques jugées autoritaires, violentes et humiliantes, ne respectant pas l'enfant et son bien-être.

Il conclut que « la scolarisation institutionnelle semble avoir favorisé, dans certaines classes, l'instauration d'un climat de stress scolaire important, tant du côté des maîtres que des enfants. » (*Ibid.* p. 10)

Ainsi de nombreux auteurs et acteurs se sont souvent demandé si les besoins des enfants étaient réellement compris et surtout considérés comme prioritaires ou si l'organisation de l'école et de ses programmes ne répondait pas avant tout aux intérêts des adultes et de notre société comme cela a souvent été le cas, l'enfance étant un enjeu de société.

Derouet (2006, cité dans Garnier, 2009, p. 34) dénonce cet « [...] infléchissement de l'idéal d'un développement global de la personne et d'une culture commune, au profit d'une conception gouvernée par l'intérêt économique. »

Aussi nous souhaitons envisager l'affectivité au sein de la relation d'enseignement en maternelle comme un moyen de créer du lien, comme une possibilité de lutter contre la formation de l'individu hyper-autonome, dénué d'affects et incapable d'intersubjectivité, que notre société post-moderne aurait tendance à générer et qui s'apparente à une forme d'autisme moderne.

Rocheix (2010) évoquait quant à lui un « semi-marché » auquel l'école serait associée, répondant à la fois aux exigences économiques, à la compétition, aux besoins des familles, avec en ligne de mire l'autonomie, la segmentation, l'efficacité.

Il faut pourtant concevoir que l'autonomie, préoccupation moderne, est une forme d'illusion, l'homme étant un être social et se construisant dans l'interdépendance.

Cependant, depuis la loi de refondation de l'école de la république (2013), et le rapport de L'IGEN 2011<sup>25</sup>, cette primarisation est fortement dénoncée et il semble que la tendance soit inversée et que l'on se tourne enfin vers l'enfant et ses besoins, prenant en compte les nombreuses recommandations de nos chercheurs et spécialistes de l'enfance.

La relation affective, l'affection portée aux enfants des petites classes pourrait paraître évidente, mais elle ne l'est pas, dans ce contexte sociologique perturbé où l'école maternelle est sans cesse en recherche de son identité propre.

En France, la grande majorité des enfants âgés entre trois et six ans sont scolarisés à l'école maternelle, bien que ceci ne soit pas obligatoire. Chaque année, ils sont nombreux à quitter le milieu familial, ou leur ancien mode de garde, et font leur première rentrée scolaire.

Ils vont devoir à la fois entrer en relation avec de nouveaux partenaires, enfants et adultes, et faire de nouveaux apprentissages prévus par l'institution. L'école maternelle a une mission de socialisation et d'éducation, mais aussi de formation et de développement de l'intelligence de l'enfant.

Pour l'accompagner dans cette véritable aventure, l'enseignant de maternelle a une position centrale et outre sa mission de formateur, il doit aussi assurer la sécurité affective de l'enfant en lui proposant une relation de qualité, basée sur des interactions affectives saines et bienveillantes.

La question de la nécessité d'une relation affective de qualité entre l'enfant et l'enseignant en maternelle reste donc tout entière à construire et envisager.

Et si les recherches françaises sont très peu nombreuses en ce domaine, on trouve dans les recherches étrangères, de quoi alimenter la nécessité d'un tel intérêt.

### *1.2.2. Revue de littérature : le point de vue de l'enfant*

Les résultats de la recherche de Desrosières et al (2012 pp. 4-6) confirment que la relation positive et chaleureuse serait plus présente et reconnue par les enseignantes au cours de

---

<sup>25</sup> L'école maternelle, Rapport - n° 2011-108. Octobre 2011

l'année de maternelle (6 ans) ; que plus les enfants sont jeunes et plus ils disent aimer leur enseignante et que c'est donc l'affection qu'ils ont pour leur enseignante qui prime en comparaison avec les apprentissages. Les enseignantes sont plus à même d'y répondre aussi.

Rousseau et Deslandes (2009, p. 194) citent une étude menée auprès de 225 enfants de maternelle (Deslandes et Jacques, 2003) qui met en évidence le rapport existant entre la relation élève-enseignant positive, selon les conceptions de l'enfant, et le fait qu'il dit aimer l'école.

Davis (2003, cité dans Rousseau et Deslandes 2009) montre d'ailleurs que « la relation positive influence le développement social et cognitif dès le préscolaire, et pourrait donc continuer à favoriser le développement social et intellectuel durant l'enfance et l'adolescence ».

Potvin et Paradis (2000, p. 4) révèlent que « les élèves rencontrant des difficultés dès la première scolarisation (première année du primaire) développent un sentiment d'impuissance, accusent une perte graduelle de motivation scolaire et entretiennent des attitudes négatives envers l'école » ce sont des élèves à risque d'abandon scolaire.

Le rôle de l'enseignant est alors un des facteurs influençant positivement ou négativement le parcours scolaire du jeune enfant, en fonction des attitudes et du comportement adopté par l'enseignant.

Les auteurs (*Ibid.* p. 12) mentionnent que selon Gilly (1980), la représentation que l'élève construit de son enseignant sera d'avantage centrée sur la satisfaction des besoins d'ordre affectif (relations où prédominent la chaleur affective et la disponibilité) plutôt que la satisfaction des besoins d'ordre cognitif.

D'une manière générale, les enfants scolarisés en maternelle ou au primaire accordent une place beaucoup plus importante aux qualités humaines et relationnelles de l'enseignant. L'appréciation qu'ils font de la qualité de l'enseignement est étroitement liée à la représentation de la qualité que l'enfant se fait de sa relation affective avec son enseignant

Ainsi, lorsque l'enseignant est valorisé par l'enfant, c'est qu'il est l'objet d'une demande affective profonde. La liaison privilégiée que l'élève suppose, lui fait vivre la relation élève/enseignant comme une relation significative, où il bénéficie d'une attention plus chaleureuse. L'élève exprime, en surestimant cette relation, son besoin de sécurité affective (*Ibidem.*).

Leclerc, Potvin et Massé (2016) signalent quant à eux que la relation maître-élève, dont la qualité est évaluée en fonction des attitudes de l'enseignant envers ses élèves, fait partie des bons prédicteurs de la qualification à la fin du secondaire.

Notons que le conseil permanent de la jeunesse a recommandé aux écoles en 2002 de centrer leurs actions sur les rapports humains (Rousseau et Deslandes, 2009, p. 194).

## **2. Contexte légal : compétences et missions assignées aux enseignants.**

Pourtant, la peur, souvent provoquée et exagérée de l'affectif, incite les enseignants à se protéger derrière une transmission très académique et ce, aussi en maternelle. Les textes d'hier et d'aujourd'hui font une piètre place à l'affectivité et nous invitent de préférence à évacuer, tenir à distance, ce qui serait du domaine affectif.

Les différentes circulaires fixant les compétences à acquérir chez les enseignants ou encore les programmes de l'école maternelle sont en sorte une illustration du refus et de la crainte des affects, forcément perturbateurs, au sein de l'institution.

### 2.1. Les compétences communes à tous les enseignants

Les textes officiels de l'Éducation nationale sont effectivement discrets en matière d'affectivité. Pendant longtemps, certains ont véhiculé l'idée que l'expression des affects et émotions était forcément néfaste à l'apprentissage, véritable objet de l'école. Quant aux textes récents, s'ils abordent cette notion, ils restent très évasifs, comme s'il pouvait s'agir d'une évidence. Le positionnement relationnel est donc laissé à l'appréciation des enseignants.

Favre (2010, p. 15) attire particulièrement notre attention sur le rapport Bancel du 11 juillet 1989 pour la création des IUFM. Il contient en effet six lignes sur les émotions et conseille de ne pas laisser les affects troubler les apprentissages, de s'en méfier. Tout est axé sur les compétences permettant à l'enseignant de devenir un expert en apprentissage. Si l'aspect relationnel de l'enseignement est évoqué, il y tient donc peu de place :

La dimension relationnelle du métier d'enseignant est très importante. Elle implique que l'enseignant soit capable de comprendre les enjeux affectifs, d'intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage et, enfin, d'analyser son implication personnelle. (Bancel, 1989, p. 6)

En 2010, les 10 nouvelles compétences de l'enseignant<sup>26</sup> ne semblent pas faire une plus grande place au domaine affectif. On peut tout de même constater, dans la compétence n° 1-2, l'apparition du terme *d'autorité bienveillante*, ainsi que la prise en compte d'une nécessaire sécurité affective de l'enfant en relation avec sa famille.

---

<sup>26</sup> Circulaire n° 2009-098 du 17 août 2009, Enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles BO n°32 du 3 septembre 2009 : <http://www.education.gouv.fr/cid48696/mene0900711c.html> Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

La maternelle suit les mêmes recommandations (8 compétences de la maternelle), mais insiste sur la nécessité de mettre en place une pédagogie spécifique respectueuse du développement de l'enfant.

Elles sont remplacées, en 2013, par *des nouvelles références pour la formation des maîtres*<sup>27</sup> (14 compétences), qui mettent en avant les compétences à acquérir pour devenir un technicien de l'apprentissage. Néanmoins, la compétence n°3<sup>28</sup> insiste sur la notion de *processus dans l'apprentissage* et affirme l'aspect tridimensionnel de l'acte d'apprendre : cognitif, affectif et relationnel (n°3 *alinéa* 3). A aucun moment, pourtant, n'est formulé ce que doit être la relation affective et comment elle se manifeste.

Il est possible de noter qu'il y a une réelle absence d'une formulation claire et nette à propos de la relation affective avec l'élève dans les directives fixant les compétences générales dans la formation des maîtres ainsi que dans les programmes de l'école maternelle.

## 2.2. Programmes pour l'école maternelle

Devant le lever de bouclier de nombreux auteurs et professionnels, faisant suite aux programmes de 2008<sup>29</sup>, illustration même du phénomène de primarisation de l'école maternelle et de la disparition de tout ce qui pouvait se rapprocher du domaine du sensible et de l'affectivité, *la Loi de refondation pour l'école de la république* (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013) s'attache enfin à inverser la tendance, mais sans que soit pour autant mis en avant la notion de relation affective. La notion du devenir élève y est toujours bien présente mais atténuée.

La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. (*Art. 44 de la LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013*)

---

<sup>27</sup> NOR : MENE1315928A arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3 *référentiel des compétences professionnels du professorat et des métiers de l'éducation : compétences communes à tous les métiers du professorat et de l'éducation.*

<sup>28</sup> 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.
- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.
- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

<sup>29</sup> Circulaire n° 2009, (août), enseignant du premier degré exerçant en classe et école maternelle.

Cette loi vient affirmer l'aspect pluridimensionnel de l'apprentissage chez le jeune enfant en suggérant de prendre en compte tous les aspects du développement de l'enfant, affectif, social, moteur, sensoriel et cognitif, afin de lutter contre l'échec scolaire.

Enfin, les nouveaux programmes de la maternelle 2015,<sup>30</sup> faisant suite à la refondation, tentent de réconcilier la maternelle avec sa pédagogie première (celle préconisée par les nombreux spécialistes de l'enfance). Ils rendent à la maternelle la possibilité d'y exercer une pédagogie particulière et spécifique construite et élaborée autour du jeu. Ils se centrent sur le développement de l'enfant et le respect de son rythme spécifique.

La notion si prégnante et envahissante du devenir élève des lois précédentes est reléguée au second plan, au profit de la reconnaissance de la personne s'éveillant au sein de chaque enfant : « L'enseignant reconnaît en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière, quel que soit son âge. »<sup>31</sup>

La nécessité d'établir avec l'enfant une relation affective et chaleureuse n'est pas évoquée. Cette notion est par contre énoncée plus clairement dans les documents d'accompagnement de ces programmes<sup>32</sup> et spécifiquement pour les enfants de moins de trois ans qui sont scolarisés. L'intérêt pour la théorie de l'attachement y est clairement exposé, ainsi que l'ensemble des études faites en ce domaine montrant dans quel cadre d'accueil l'attachement est sécurisant, ou peut le devenir.

Textuellement, on peut y lire *la nécessité d'établir un contact physique avec les enfants*. Les enseignants sont invités à les prendre dans leurs bras<sup>33</sup> lorsque cela est nécessaire.

Cette précision montre bien qu'il y a vraiment une nécessité à rappeler et autoriser des gestes naturels et affectueux, non malsains, avec les jeunes enfants. Ces gestes avaient vraisemblablement disparu et n'étaient plus considérés, dans une école où l'aspect cognitif des apprentissages était de mise et où la dimension relationnelle et affective avait disparu.

A cela, vient s'ajouter la tenue des *Assises de la maternelle* fin mars 2018,<sup>34</sup> en amont d'une future réforme de l'école maternelle. Ce rassemblement de professionnels et de chercheurs

---

<sup>30</sup> Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

<sup>31</sup> Une école qui accueille les enfants et leurs parents

<sup>32</sup> Ressources maternelles. La scolarisation des enfants de moins de trois ans. Un projet pédagogique et éducatif. MEN, 2015.

<sup>33</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015) Ressources maternelle – La scolarisation des enfants de moins de 3 ans Une rentrée réussie <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>: p. 8 *les professionnels sont proches de l'enfant lors de la séparation : en lui parlant avec des mots simples, et en le prenant dans les bras si besoin.* »

autour de la question de la confiance, de la bienveillance et de l'épanouissement de l'enfant à l'école, met en avant les spécificités diverses du développement de l'enfant et la nécessité de la relation affective.

Depuis l'apparition des programmes de 2008 pour l'école maternelle, un principe de « Dé-primarisation semble bien en cours » (Leroy, 2015) reste à savoir s'il sera suivi dans les pratiques enseignantes et si la formation des maîtres insistera sur la maternelle et sa spécificité.

## SECTION 4 : QUESTIONNEMENT, HYPOTHÈSES ET ANNONCE DU PLAN

Il semblerait que la relation affective, même en maternelle, ne soit pas si évidente dans sa mise en œuvre.

Elle pourrait, si nous ne montrons pas son caractère indispensable, être rapidement oubliée, remise en cause au profit de questions plus urgentes et importantes.

En effet, le contexte social tendu actuel pourrait faire à nouveau passer les questions affectives sur le terrain au second plan, au profit de questions sécuritaires.

En témoigne la circulaire de rentrée de 2016<sup>35</sup>, qui vient réaffirmer l'importance capitale de la transmission et de la construction des savoirs dans une école républicaine. Ces notions, fondamentales par ailleurs, dans un contexte socio-politique complexe et conflictuel, ne facilitent pas la prise en compte du bien-être et des besoins de l'enfant.

Les mesures de sureté, comme l'interdiction depuis la rentrée scolaire 2016 en région PACA de l'accès des familles dans l'enceinte des écoles, en sont une illustration. Cette interdiction est d'ailleurs réaffirmée pour la rentrée 2018.

La sécurité affective des enfants s'en trouvera sans aucun doute remise en cause, cette interdiction questionnant l'accueil des enfants de maternelle dans leur classe ainsi que l'accueil des tout petits accompagnés de leurs parents.

De plus, le sujet de la « phobie du risque pédophile » que nous aborderons plus longuement dans notre première partie, n'engage pas toujours les professionnels à entretenir des relations affectives, proches et chaleureuses avec les jeunes enfants.

Malgré une avancée certaine sur les questions de l'épanouissement affectif de l'enfant, la relation affective n'en deviendra donc pas pour autant totalement évidente et justifiée,

---

<sup>34</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid128437/assises-de-l-ecole-maternelle.html>

<sup>35</sup> Circulaire n°2016- 058 du 13 avril 2016. Bulletin officiel de l'éducation nationale du 15 avril 2016.

d'autant que, dans le cadre de la relation pédagogique et éducative, les risques d'une relation affective non conscientisée et non apprivoisée subsistent. Nous les aborderons, mais ils ne constituent pas une objection définitive à tout type de relation affective.

### **1. Relation affective de qualité**

Ainsi, donc, il nous semble préférable d'être conscient des phénomènes affectifs et du type de relation dont on parle, afin d'en déjouer les pièges possibles. La violence liée à certaines relations éducatives, ainsi que les impasses vers lesquelles elles conduisent, existent.

Il faudra donc éclairer *la relation affective de qualité* et chercher à comprendre les liens entre affectivité, dépendance et autonomie, qui devraient permettre d'établir les conditions dans lesquelles la relation éducative produit des effets négatifs sur le développement de l'élève, ou au contraire quand elle est productive de plus de sens et d'autonomie.

Il est vrai que nous pensons que la relation affective de qualité, épurée de ses dangers, conscientisée, peut faciliter et encourager l'implication dans la volonté d'aider l'autre, d'entrer en communication, de le comprendre et d'entraîner du même coup l'implication de l'enfant dans la relation et les apprentissages. Cet investissement vient d'une intention, d'une volonté et d'une conception de l'enseignement, de l'éducation et de l'enfant. Il se traduit corporellement, il est visible à l'observation éthologique détaillée, et il a un impact sur la réussite et l'engagement de l'enfant sur sa tâche ainsi que dans ses relations avec l'enseignant.

Un questionnement important se profile donc pour avancer dans notre recherche :

- En quoi consiste la relation affective de qualité ?
- Quels peuvent-être les effets de la relation affective de qualité ? Existe-t-il une réelle nécessité à la concevoir dans les interactions pédagogiques et éducatives et dans quels cas peut-elle vraiment être un obstacle, voire un danger pour l'enfant ?
- Qu'entend-on exactement par le fait d'établir entre deux acteurs une relation affective de qualité ?
- Comment se fait-il qu'un tel type de relation ne soit pas plus présent et invoqué au sein de l'école et pourquoi la relation affective est encore considérée comme pouvant être une barrière aux apprentissages de l'élève ?
- Comment observer, faire émerger l'affectivité afin de mieux étudier ses impacts possibles sur les interactions pédagogiques et éducatives et sur les apprentissages de l'enfant de maternelle ?



*Établir une relation affective de qualité en milieu scolaire : Quelles sont ses conditions de possibilité ? Quels impacts pour l'enfant, l'enseignant et les apprentissages ?*

Dans le cadre d'une relation d'enseignement, s'inscrivant dans le triangle didactique, on peut se demander si la médiation vygotkienne, la notion d'étayage de Bruner doivent exister en dehors de toute relation affective, cela est-il seulement possible ? Nous ne le pensons pas et plutôt que de s'efforcer de la nier, il serait plus judicieux de s'appuyer sur le rôle affectif que peut jouer l'enseignant, tout en permettant l'espace nécessaire à l'autonomie de l'apprenant.

Il s'agit pour nous d'un processus se situant à l'intérieur du processus d'apprentissage et du triangle didactique, faisant partie lui-même d'un système relationnel plus large, à commencer par le système familial.

Définir la relation affective de qualité revient aussi à s'appuyer sur l'engagement humain et l'implication certaine de l'enseignant, mettant tout en œuvre pour favoriser les interactions nécessaires à la mise en place des compétences cognitives et de l'épanouissement de l'enfant afin de lui permettre une meilleure réussite scolaire, en particulier pour l'élève issu de milieu défavorisé.

L'engagement de l'enseignant pourrait bien être lié à l'attachement, à l'affectivité consciente à développer à l'égard d'autrui dont on se préoccupe.

En fond, nous souhaiterions évoquer, par cette implication volontaire et conscientisée de manière réflexive, la notion de résilience ; permettre aux enseignants de devenir des tuteurs de développement volontaires et conscients dans la relation éducative pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et en grandes difficultés scolaires et relationnelles.

La relation éducative et affective de qualité devrait étayer sur le plan affectif et cognitif et permettre à terme l'émergence de l'enfant en tant que personne équilibrée.

Il est alors utile de pouvoir différencier les besoins affectifs des enfants afin de ne pas retomber dans les mêmes reproductions d'échecs. La prise en compte du style affectif et particulièrement du type d'attachement de l'enfant pourrait favoriser les expériences positives à l'école tant d'un point de vue relationnel avec l'enseignant que sur le plan de la réussite scolaire.

## 2. Recourir à la théorie de l'attachement

La théorie de l'attachement, mise en œuvre en 1958 par John Bowlby<sup>36</sup> (1907-1990), est encore mal connue en France par les acteurs de l'éducation, bien qu'elle soit considérée aujourd'hui comme la théorie incontournable du 21ème siècle pour comprendre le développement humain, social et émotionnel de l'enfant et qu'elle apporte un éclairage précieux aux conditions de la relation sécurisante. Ainsi, pour l'enfant, l'affectif et le cognitif sont intrinsèquement liés dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, au sein de l'école, la théorie de l'attachement permet de mieux comprendre les comportements de l'enfant face aux apprentissages en fonction de ce qu'il a construit au cours des interactions précoces. La relation à établir avec l'enfant, l'élève, d'une manière générale, est largement éclairée par les différents apports de cette théorie, qui permettrait même d'envisager un type de modèle relationnel au sein de l'institution scolaire prenant en compte les conditions de la relation sécurisante. Heather Geddes (2012, p.13) avance l'idée que cette théorie « est aussi une base pour proposer aux enseignants un cadre de soutien et pour modifier profondément les réactions institutionnelles aux comportements provocants et leurs conséquences. »

Dans ce contexte, la théorie de l'attachement peut donc donner à l'enseignant l'occasion d'adopter un autre regard sur les enfants. Il peut comprendre, en fonction de leur construction affective, la problématique particulière qu'ils entretiennent avec les apprentissages et les situations qui les mettent en difficulté. Il peut apprendre à identifier et utiliser les propres ressources des enfants qui lui sont confiés afin de faire progresser le plus grand nombre d'entre eux.

La reconnaissance des différences affectives et du *style d'attachement* des enfants pourrait devenir un outil utile de différenciation, en indiquant à l'enseignant la « conduite à tenir » face à ces différences, car certains auteurs soulignent qu'inconsciemment l'enseignant consoliderait par ses réponses et ses comportements inadéquats le type d'attachement de l'enfant (Sroufe, 1979, 1983, 1986 ; Erickson et al 1985 ; Engeland, 1983).

Une telle idée ne semble réalisable que dans la mesure où l'enseignant s'implique dans la relation de manière à dépasser les compétences pédagogiques du « bon enseignant ». Cette relation se doit d'être chaleureuse sans être étouffante, affective sans être maternante. Il ne

---

<sup>36</sup> John Bowlby est le fondateur de la théorie de l'attachement. Il est l'auteur de trois grands ouvrages de référence : *Attachement et perte*, vol 1, *L'attachement* ; Vol. 2 : *Séparation, angoisse et colère* ; Vol.3 : *La perte, tristesse et séparation*. Paris : PUF, 1969, trad. 1978.

s'agit pas de prendre la place des parents, mais de combler, dans la relation d'enseignement, les manques ayant agi sur le développement de l'enfant, afin que celui-ci puisse apprendre en toute sécurité.

La relation affective de qualité, favorisant les interactions nécessaires à la mise en place des compétences cognitives et de l'épanouissement de l'enfant, pourrait permettre une meilleure réussite scolaire, même pour l'élève issu d'un milieu défavorisé.

Cette expression de la relation comporte-t-elle trop de risques et de pièges qui pousseraient les professionnels de l'enseignement à l'évincer simplement et à ignorer les mécanismes relationnels qui se mettent en place entre l'élève et son professeur. La relation affective serait-elle néfaste à la relation éducative ? Pourtant mieux vaut qu'elle soit affichée et réfléchie grâce au développement d'une capacité réflexive de l'enseignant.

### **3. Nécessité d'une posture réflexive**

Il faut donc envisager de sensibiliser les enseignants aux comportements de leurs élèves et à leurs besoins, ainsi qu'à leurs propres attitudes, afin qu'ils puissent se rendre compte des effets positifs ou négatifs qu'elles produisent chez l'élève en situation d'apprentissage.

La qualité de cette relation a des implications pour l'enseignant, tant émotionnelles que professionnelles, et pour l'élève en termes de réussite et de bien-être scolaire.

Il est possible qu'avec une bonne connaissance de la théorie de l'attachement, l'enseignant puisse trouver un meilleur ajustement de son propre comportement et ainsi établir une relation affective suffisamment sécurisante.

C'est pour cette raison qu'il est urgent de penser la possibilité pour l'enseignant de réagir consciemment, de manière à établir avec l'enfant, la relation la plus propice à son adaptation au milieu scolaire.

Ce n'est que parce que l'enseignant a les moyens de s'adapter qu'il peut contourner ce que l'enfant a acquis sur le plan relationnel à travers de « mauvaises » médiations parentales.

L'empathie et une écoute affective sensible pourraient permettre d'adopter l'attitude la plus juste possible et de meilleurs ajustements relationnels.

Ce qui nous paraît important c'est de pouvoir développer la réflexivité de l'enseignant sur son attitude afin qu'il soit plus conscient de l'impact qu'il veut donner à ses interventions auprès de l'enfant.

A ce titre, se pose une question fondamentale, celle du rôle de la relation affective et de la possibilité de faciliter sa mise en œuvre auprès des enseignants.

Il appartient, selon nous, à l'enseignant de mettre en place une relation affective de qualité avec ses élèves en fonction de ce qu'ils ont préalablement construit dans leur milieu familial. Il s'agit de favoriser l'entrée dans les apprentissages, l'intégration scolaire et la réussite scolaire. Cela nécessite, sans aucun doute, une attitude réflexive et la capacité pour l'adulte d'avoir travaillé sur ses propres affects et émotions, sur sa propre enfance afin d'amener l'enfant à expérimenter des expériences positives en matière d'apprentissage et de résolution de problèmes afin que celui-ci développe son sentiment de compétence et d'estime de soi.

La classe est à envisager comme un système complexe ouvert, à l'intérieur duquel les élèves interagissent entre eux, avec l'enseignant, chacun d'eux étant aussi un système complexe. Ces différents systèmes vont déterminer les différentes interactions. De même, la classe est comprise dans une école, elle-même appartenant à un système éducatif qui s'insère dans une société. Les interactions maître- élève sont l'effet de ces deux grandes catégories de systèmes dits micro-écologique et macro-écologique (Bronfenbrenner, 1996).

L'enseignant a donc une place peu confortable et une tâche ardue quand il souhaite agir en conscience dans les interactions avec l'enfant. Il ne peut être maître de tout et il faudra le prendre en considération au niveau de la recherche. Ce qui se passe dans les interactions en classe dépasse largement le milieu de la classe.

Il paraît nécessaire, pour tout enseignant qui voudrait justement ne pas être lui-même l'effet inconscient de ces divers systèmes et pouvoir interagir avec l'élève en conscience, de se pencher sur sa capacité réflexive. Edgar Morin (2005) invite toute personne qui voudrait appréhender la complexité à adopter une posture réflexive et s'auto-observer en permanence en tant que sujet. C'est une nécessité qui doit amener l'enseignant à douter, à réfléchir, à se poser des questions. Si l'enseignant « porte en lui le monde entier », il porte aussi les moyens de le transformer et de transformer l'école.

Beaucoup d'enseignants sont conscients de leur importance, mais ne sauraient vraiment dire pourquoi, ce qui est important, c'est l'interaction de leur personnalité avec l'enfant.

Pour tenter d'éclairer les impacts de la relation et ses aspects affectifs sous-jacents, nous avons pris le parti d'une observation d'inspiration éthologique afin de conserver une vision complexe du phénomène relationnel.

#### **4. Le dispositif de recherche et les hypothèses :**

Ma recherche va donc s'intéresser à l'observation éthologique des interactions qui se mettent en place entre le maître et l'élève lors d'une activité difficile et demandant un effort. Ces interactions seront observées en relation avec le style d'attachement développé par l'enfant

dans son milieu familial. J'aimerais montrer que selon l'attitude adoptée par l'enseignant (implication, relation affective, désir que l'enfant réussisse) un enfant qui rencontre en général des difficultés scolaires va pouvoir expérimenter la réussite, des expériences positives à l'école. Mais il faudra pouvoir mettre en évidence, que parfois, l'enfant peut faire obstacle aux interventions du maître par ce qu'il a acquis sur le plan relationnel avec ses proches.

Notre dispositif met en scène une enseignante et un élève en difficulté devant une tâche problème à résoudre. Il s'agit d'une relation de type dyadique tournée vers une activité spécifique, dans le cadre de l'aide personnalisée. L'originalité de l'observation est qu'elle prend à la fois en compte les conceptions de l'enseignante, les difficultés de l'élève, son contexte familial et scolaire. Les relations seront observées à l'éclairage du style affectif de l'enfant appelé type d'attachement, déterminé dans le cadre de la théorie de Bowlby (*Op.cit.*).

Sur le plan pratique et professionnel, il importe de savoir quelle relation affective de qualité mettre en place au sein de la relation pédagogique, qui permette à la fois l'identification nécessaire à la construction identitaire, l'autonomisation et la non dépendance de l'enfant à l'enseignant.

Sur le plan fondamental, nous nous demanderons comment et en quoi la relation affective peut-elle favoriser l'appropriation des savoirs dans un sens existentiel, permettre une véritable socialisation d'un être engagé dans ses affects, une personne équilibrée dans tous ses aspects, social, cognitif et affectif.

Il était urgent alors d'entamer une recherche sur l'importance de la relation dans l'enseignement et, plus particulièrement encore, sur la nécessité d'établir avec l'enfant une relation affective de qualité comme pouvant être un des vecteurs de l'épanouissement et de la réussite scolaire. En concevant l'école, la classe comme une structure accueillante, chaleureuse et bienveillante, on peut imaginer que l'enfant pourra s'y développer harmonieusement sur le plan affectif, cognitif et social, la place de la famille devant être prise en compte parallèlement.

L'affectivité et la subjectivité étant indissociables de la relation humaine, l'attitude de l'enseignante, empathique, affective ou distante, a un impact sur les comportements et les émotions de l'enfant, et à terme sur sa manière d'apprendre.

Trois questions se posent donc à nous au regard de ce que nous avançons :

- Comment justifier de la nécessité d'une relation affective avec le jeune élève de maternelle des quartiers défavorisés comme étant un élément constitutif de la réussite scolaire.
- Comment observer la relation Maître-Elève afin d'en faire émerger les aspects affectifs trop souvent ignorés car invisibles pour les acteurs ?
- Comment participer à la formation des enseignants en ce domaine afin de pacifier certaines relations avec des enfants en difficulté scolaire et aux comportements déstabilisants ?

#### *Hypothèses de travail :*

- *Le défi de l'affectivité* : il est nécessaire et inévitable de faire la place aux affects dans la relation éducative afin de l'éclairer et pouvoir construire une relation affective de qualité entre le maître et l'élève.
- *Le dispositif d'observation* mis en place va nous permettre de donner à voir, grâce à la méthode éthologique, l'expression des affects, leur rôle et leur impact, pour les différents acteurs de la relation au cours d'une situation pédagogique.

#### *Les hypothèses de recherche*

Dans le cadre des interactions pédagogiques, il est possible de faire les hypothèses suivantes :

- L'adaptation du comportement de l'enseignante, au style affectif et relationnel de l'enfant va favoriser une relation affective de qualité, permettre des expériences positives tant sur le plan relationnel que cognitif, et de dépasser les obstacles, créés par l'enfant, aux apprentissages.

Dans ce cadre, nous prendrons en considération le type d'attachement afin de rendre compte de ses effets dans ce type de relation pédagogique :

- *L'attachement influe sur la qualité de la relation à l'enseignante*
- *L'attachement influe sur la capacité de l'enfant à résoudre une tâche*
- L'attitude enseignante a des conséquences sur celle de l'enfant
- L'attitude sécurisante de l'enseignante facilite l'implication de l'enfant dans la tâche

- L'attitude sécurisante de l'enseignante facilite l'implication affective de l'enfant et son attachement à la maîtresse.

Dans le cadre de la rétroaction vidéo :

- Il est essentiel d'amener les enseignants à conscientiser leur comportement relationnel et à développer leur empathie afin que se manifeste l'engagement nécessaire à l'épanouissement et la réussite des enfants les plus en difficulté.

## **5. Annonce du plan**

Ce travail de recherche se présente en trois parties.

Une première partie, sous forme d'enquête évolutive traitera des différents aspects de la relation éducative et de son évolution. Elle prendra en compte l'aspect rebutant d'une histoire pédagogique violente pouvant expliquer le pourquoi du tabou de l'affectif à l'école.

Puis nous mettrons en avant les dangers sous-jacents de la relation éducative lorsque celle-ci devient fusionnelle et/ou créatrice de dépendance entre les acteurs. Et nous verrons aussi, comment René Girard (1923-2015) a fait émerger les conditions dans lesquelles la violence peut trouver à s'exprimer dans toute forme de relation, que nous rapporterons à la relation éducative.

Enfin, nous nous rapprocherons des théories socio-constructivistes mettant en avant l'importance du relationnel dans l'acquisition des savoirs : Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934) et la médiation de l'adulte entre l'élève et les savoirs ; Jérôme Bruner (1915-2016), qui nous donne la manière de mettre en œuvre une médiation efficace, à travers les fonctions d'étayage.

Nous terminerons avec ce qui constitue l'un des éléments essentiels de notre recherche empirique, la théorie de l'attachement apparue au début du XX<sup>ème</sup> siècle et les théories du psychiatre Donald Winnicott (1896-1971). Elles nous permettront de définir la notion de sécurité affective se développant dans une relation de qualité et qui n'est point en opposition avec l'autonomie de l'enfant. Bien au contraire, la relation affective établie dans la petite enfance assure les bases de l'autonomie, de la créativité, des facultés d'adaptation de la personne future. Nous insisterons bien évidemment sur la possibilité et même la nécessité pour l'enseignant d'entrer et de coller à ces deux modèles de maître *secure* et *suffisamment bon* dans la médiation qu'il met en place pour l'enfant.

La seconde partie de notre travail s'attachera à décrire la méthodologie de la recherche, qui est une approche quasi-clinique et complexe.

Elle porte sur 19 enfants de grande section de maternelle et quatre enseignantes. Nous justifierons les différents choix effectués ainsi que leurs conséquences sur notre position en tant que chercheur.

Les contours du terrain de recherche seront mis en avant, puis nous définirons la méthode éthologique, ses principes fondateurs, son utilisation aujourd'hui en tant que technique d'observation sur laquelle nous nous appuyons et ce qu'elle nous apporte, particulièrement dans le domaine de l'observation des affects.

Et enfin nous établirons point par point les différentes étapes de la démarche empirique que nous avons suivie au sein des différentes écoles concernées, comment nous nous sommes installée pour mettre en place un dispositif d'observation autour des interactions pédagogiques pour la résolution d'une tâche complexe dans l'attention conjointe. Nous exposerons ainsi les outils utilisés pour la constitution du corpus de données à analyser.

La troisième partie de ce travail sera celle de la présentation et de l'analyse des résultats Elle se fera à l'aide de plusieurs thématiques que l'on croisera.

D'un côté les thématiques enseignantes telle que l'attitude générale, l'implication relationnelle et affective, l'implication pédagogique, Dans un deuxième temps nous regarderons les conséquences de ces thématiques enseignantes sur la relation avec l'enfant, son état affectif et son engagement dans la résolution de problème ainsi que les conditions de réussite.

Enfin, nous observerons la notion de présence sécurisante de l'enseignante et son impact sur l'enfant.

Ces analyses seront essentiellement qualitatives et descriptives, à partir de données qualitatives et quantitatives.



# PREMIÈRE PARTIE : LE DÉFI DE L’AFFECTIVITÉ

Nous partons du principe qu’il est nécessaire et inévitable de faire la place aux affects dans la relation éducative afin de l’éclairer et pouvoir construire une relation affective de qualité entre le maître et l’élève.

Dans un premier temps, notre recherche va donc contribuer à construire son cadre théorique par une enquête préalable sur les modèles explicatifs qui éclairent la relation affective dans ses forces et ses obstacles. Elle devrait nous permettre de répondre à notre thématique de travail.

## CHAPITRE 1 : LES DANGERS DE LA RELATION PEDAGOGIQUE ET EDUCATIVE

Il semble important d’examiner ce que peut recouvrir la notion de relation pédagogique avant d’étudier les différents obstacles à ce que s’exprime au sein de l’Ecole, une véritable relation affective entre le maître et l’élève.

Nous mettrons en avant les difficultés les plus courantes qui sont avancées en matière de relation à l’enfant et particulièrement par le courant psychanalytique.

### **1. La relation pédagogique et la relation éducative**

Au cours de l’histoire, la pédagogie s’est vu confier tour à tour le rôle d’instruire ou d’éduquer. Cette distinction, voire cette opposition, s’insère dans le débat classique qui oppose depuis près de deux siècles les partisans de l’instruction et ceux de l’éducation au sein de l’école française.

Un numéro spécial de la revue « Association Française des Acteurs de l’Éducation » (2014) nous permet de comprendre comment cette controverse est loin d’être nouvelle (Lelièvre, 2014).

La France semble être le seul pays à mettre en avant les différences entre ces deux termes et à pouvoir comprendre la persistance d’un tel débat, particulièrement présent au secondaire. La question est bien de savoir s’il est vraiment pertinent de continuer à opposer ces deux aspects de l’enseignement dans la mesure où cela détermine les missions de l’enseignant, dans un contexte scolaire aujourd’hui difficile et où les attentes sociales vis à vis de l’école ont beaucoup évolué (Administration et éducation, 2014, p. 5).

Dans ce contexte de controverses, opposant souvent pédagogues et républicains (ou modernes et anciens), la « pédagogie » a été l'objet de vives critiques, accusée, ainsi que ses partisans les « pédagogistes », d'avoir engendré le déclin du système éducatif et de l'acte d'enseignement.

Plus récemment, la pédagogie a été opposée à la didactique. Il y a eu ces dernières années, une tendance à l'inscrire dans un « triangle didactique » où elle est effectivement pointée comme l'axe de la relation qui s'oppose, en apparence, à l'axe didactique (l'art d'enseigner).

Ainsi, la relation pédagogique est traversée par les différents contextes historiques et institutionnels.

E. Morin (2005) a montré comment la modernité (XIXe-XXe) a fait naître une rationalisation à l'extrême de la pensée, avec prédominance d'une science réductrice et disjonctive. Pourtois et Desmet (1997, p. 27), citant Tourraine (1993), affirment qu'il n'y a « pas de modernité sans rationalisation ».

« En d'autres termes, la modernité se définit par une séparation du monde objectif, créée par la raison, et du monde de la subjectivité, centré sur la personne. » (*Ibidem*). La notion de sujet et de subjectivité semble avoir été rejetée.

L'école a bien évidemment souffert de cette dichotomie corps-esprit, elle s'est spécialisée et technicisée à outrance à travers les didactiques, l'objectivisation des savoirs et leur fragmentation. Chaque didactique ne faisant pas le lien avec les autres, l'apprenant est morcelé dans ses savoirs et on lui refuse une relation affective soutenante. Le sujet apprenant est placé hors de ce qui peut être le plaisir, la sensibilité, les émotions et l'affectivité (Pourtois et Desmet, 1997, p. 32).

En termes de relation, il est en effet possible de définir séparément la relation pédagogique et la relation éducative.

Weigand et Hess (2007) étudient la relation pédagogique dans ses diverses dimensions et axes. Ils la définissent comme une situation complexe et particulière s'inscrivant dans des cadres et contextes multiples où se rencontrent, dans un espace central nommé Ecole, maître et élèves.

A travers les différents chapitres de leur ouvrage, la relation pédagogique est étudiée comme un temps, un moment, une époque, des lois et des individus enseignants et élèves.

Pour Postic (2001, p. 22) elle se définit souvent comme un rapport institutionnel déterminé par la tâche scolaire, les programmes et objectifs fixés par les instructions officielles et se déroule au sein d'un établissement scolaire selon des horaires et des temps déterminés.

La relation éducative est définie, quant à elle par Postic comme :

L'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire (2001, p. 22).

Il y a donc dans la relation éducative, une dimension relationnelle et affective qui paraît évidente.

Pourtant, la relation pédagogique est aussi, et surtout pour ce qui concernera notre étude, une rencontre qui s'inscrit dans le célèbre triangle pédagogique (maître, élève, savoir), bien étudié dans tous ses aspects par Jean Houssaye (1992).

C'est un véritable processus interactionnel, c'est « l'ensemble des phénomènes d'échanges, d'influences réciproques, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés. » (Weigand et Hess, 2007, pp. 1-2).

Elle nécessite, de ce fait, des compétences relationnelles évidentes, surtout lorsque l'on considère comme Marcel Postic (1990, p. 20) que :

La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage les êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant.

Une telle dimension introduit certainement une notion d'engagement personnel et volontaire comme condition à l'établissement d'une relation pédagogique et éducative, quand certains tendent à refuser l'éducatif, réservé aux parents, vraisemblablement, et nécessitant une implication affective plus grande dont les maîtres se défendent encore.

Mais il est vrai que les thèmes abordés en formation des enseignants concernent majoritairement la transmission et l'acquisition des savoirs. Il s'agit essentiellement de la didactique, du rapport au savoir, de l'ingénierie des situations pédagogiques. La compétence relationnelle est rarement abordée comme étant un thème incontournable de la profession d'enseignant.

L'école a donc traversé toute une période où l'acte d'enseignement s'opère essentiellement sur un mode transmissif et oublie de prendre en compte l'épanouissement et la formation de la personne de l'élève. Ces aspects fondamentaux entrent en concurrence avec les objectifs de rendement scolaire et encore plus fortement ces dernières années où les résultats PISA montrent du doigt les pays non performants dans leur système éducatif.

Les évaluations pleuvent, les enseignants du primaire courent derrière les programmes et les évaluations nationales au risque de négliger leurs élèves. Quant aux élèves, ils sont fichés dès la maternelle grâce à ce redoutable outil que peut devenir le livret scolaire (aujourd'hui on lui

préfère le cahier de suivi ou de réussites) et une fois encore l'enfant est laissé au bord du chemin, avec ses rêves, ses aspirations, son potentiel créatif, piétiné par des pratiques disciplinaires conformantes.

Si certains se retranchent si promptement derrière l'acte de transmission, dénué d'affect et de relation, ne serait-ce pas par crainte et par peur d'éduquer ?

La forte émergence actuelle du sujet a créé un décalage certain entre les pratiques rationalisantes du système scolaire et son public. Les violences subies par l'ensemble des acteurs du système scolaire, « nous oblige à dépasser aujourd'hui une vision purement rationaliste du monde et de la pensée... Il nous faut évoluer vers une pensée complexe en prenant en compte la complexité du développement de l'enfant, et de la construction de son intelligence (Morin, 2000).

La démocratisation (le phénomène de massification) de l'école a fait naître chez les enseignants le besoin de savoir comment mettre en place une relation pédagogique de qualité tant sur le plan de l'aide cognitive que sur le plan psychoaffectif (Postic, 2000, p. 71). Si une majorité d'enseignants poursuivent un enseignement purement didactique ou transmissif, d'autres se posent à nouveau la question de leur rôle d'éducateur, car confrontés à des élèves de plus en plus en difficulté et difficiles à gérer en classe.

La relation éducative, telle que la décrit Marcel Postic ne peut effectivement se borner à la transmission de savoirs. Dans la relation éducative, l'enseignant est animé par « le désir de transformer autrui » (*Ibidem*) et de lui permettre son évolution grâce aux interactions qui se mettent en place. Elle demande donc une plus grande implication dans la relation à l'élève qui est susceptible de soulever et révéler des affects de la part de l'enseignant et de l'enseigné.

À travers l'éducation de l'homme (de l'enfant), c'est le devenir d'une humanité qui est en jeu (Postic, 2000, p. 20). Et loin de ces débats stériles, il faut recouvrir les axes de la pédagogie et de la didactique dans une relation éducative scolaire (*Ibid.* p. 22).

Il y a actuellement une forte nécessité de voir évoluer la relation pédagogique dans ses dimensions éducative et relationnelle, sans refouler les affects qui vont s'y exprimer, comme dans toute relation. Il est important d'en faire au contraire un tremplin de la réussite scolaire malgré les obstacles de tous ordres.

Mais ce qui est sûr, c'est que les réticences et les peurs restent nombreuses : peur de créer de la dépendance, peur de prendre la place des parents (Perrenoud, 2001), peur de la dérive

pédophile, peur que ressurgissent les fantômes du passé qui ont marqués la relation maître - élève au cours de l'histoire de l'éducation...

Peut-on alors prétendre à l'exclusion des relations affectives entre l'enseignant et l'enfant ? Quels sont réellement les dangers de la relation éducative ?

Si la relation pédagogique veut pouvoir évoluer et proposer un autre modèle que celui de la stricte transmission des savoirs, il semble falloir accepter les affects sous-jacents de la relation, dans une connaissance avertie des effets sur les différents acteurs de cette relation.

La psychanalyse nous permet d'appréhender certaines de ces craintes liées à la relation pédagogique et éducative.

## 2. Éclairage de la psychanalyse

Dans le cadre de la relation pédagogique et éducative, les dangers d'une relation affective non apprivoisée existent. On ne peut pas nier les effets de certaines relations éducatives, parfois dévastateurs sur l'enfant, lorsque les affects de l'adulte s'expriment dans l'inconscience de certains mécanismes. Dès lors que l'on met en avant la relation avec l'élève, on est aussitôt contraint d'aborder les notions de *juste distance*, de *juste réglage relationnel*, de soulever les conséquences néfastes possibles d'une relation affective qui deviendrait trop proche entre l'enfant et l'enseignant.

La relation éducative et pédagogique peut vite devenir une relation aliénante pour l'élève si l'enseignant laisse s'installer la dépendance, la fusion, l'indifférenciation ainsi que les désirs non maîtrisés.

La psychanalyse, essentiellement à travers les écrits de D. Winnicott (2006), dénonce *la fusion* comme un danger possible de la relation éducative. À l'origine, la fusion entre la mère et l'enfant est une étape inévitable qui assure la protection de l'enfant immature tant sur le plan cérébral que moteur, en mettant la « mère à son service. » Il s'agit de la *fonction maternelle primaire* décrite par D. Winnicott.

La mère et l'enfant forment un couple indifférencié, ce qui est normal dans un premier temps, mais qui demande à être régulé par un tiers, dans une relation triadique équilibrée qui laisse à chacune des trois postures la place due. Le tiers étant principalement et souvent le père.

L'enfant, qui serait par la suite élevé dans la fusion, ne pourrait pas évoluer et grandir. Il développerait ce que Winnicott a appelé un *Faux self*. Dans une telle situation, l'enfant est vite découragé dans son exploration autonome et la prise en charge des problèmes, l'intellect se trouvant complètement submergé par l'émotivité. En effet, dans l'état de fusion, les sujets sont indifférenciés et donc incapables de se construire en tant que personne et d'accéder à leur

identité propre, car la personnalité est aliénée et qu'ils ont tendance à réaliser le désir de l'autre.

M. Postic (*Op.cit.* pp. 163-167) voit dans la relation éducative, une relation asymétrique dans laquelle le maître est considéré comme un modèle, détenteur de l'autorité, où l'élève peut devenir dépendant du maître. Le « concept de dépendance » sous-entend que l'élève a besoin de la présence physique du maître pour agir et pour peu que des liens affectifs soient en jeu, il sera en plus en recherche permanente de cette présence. La dépendance est ici définie comme le contraire de l'autonomie.

La présence du maître est recherchée par la suite, non pas pour accéder aux apprentissages, mais pour le maître lui-même, pour se l'approprier.

Cependant, la fusion, comme la dépendance affective sont des paliers dans la relation éducative, en particulier s'il on se place dans la thématique de la relation d'aide, au sens où l'entend Daniel Călin (2001). Ce n'est que si l'enfant et l'éducateur s'installent dans ces types de fonctionnement que la relation devient effectivement aliénante.

L'asymétrie relationnelle est amenée à être dépassée pour permettre à l'élève de s'autonomiser.

Il est clair qu'une relation affective de qualité au sein de la relation pédagogique ne supportera pas l'aspect fusionnel.

Un autre aspect dangereux signalé par la psychanalyse, est la « projection de soi dans l'autre » (Postic, *Op.cit.* pp. 227-235). Le maître, qui n'aurait pas dépassé ses propres affects, peut inconsciemment revivre des émotions liées à son enfance à travers la relation qu'il entretient avec ses élèves. Il y a un risque de confusion entre les enfants de la classe et lui-même. Il peut naître de cette situation une forme de revanche sur le destin à travers l'élève. Si celui-ci résiste, l'enseignant pourra être animé d'un désir de destruction. (*Ibidem*)

Le bon enseignant capable d'éduquer serait celui capable de se détacher de son passé et de maîtriser ses propres affects ?

Maël Virat (2015, p.8) dans sa thèse, *La dimension affective de la relation maître- élève*, montre que plusieurs auteurs mettent en avant que certains professionnels chercheraient en effet à réparer leur propre blessure narcissique issue de leur enfance par la relation éducative qu'ils proposent, mais tout compte fait, sans que cela soit forcément préjudiciable à l'enfant.

Judith Falk (citée dans Golse, 2009, p. 23) propose pour les professionnels de l'éducation d'envisager la relation pédagogique, selon un axe différent de celui des parents : « Pour les parents, c'est l'enfant lui-même qui a valeur d'objet narcissique, alors que pour les professionnels, c'est le travail avec l'enfant qui vaut comme objet narcissique. » Cette

remarque fondamentale permet d'éviter l'aspect fusionnel de la relation et place la relation maître-élève dans une relation triadique dont les trois axes sont l'enseignant, le savoir et l'élève, l'un ne devant pas s'affirmer plus intensément que les autres. Même si cela s'avère souvent complexe d'en assurer le plein équilibre (Houssaye, 1992).

René Girard, qui analyse cette relation triadique sous l'angle de sa théorie du « désir mimétique », décrit la possibilité d'une véritable crise de la relation, lorsque celle-ci est mal gérée.

### **3. La crise mimétique rivalitaire**

La théorie de Girard propose aussi de concevoir la relation comme une organisation triadique complexe entre le sujet, le médiateur et l'objet. Cette théorie explicative des violences pouvant naître de la relation est issue d'une approche anthropologique relationnelle que nous empruntons à M-L Martinez (1996) dans sa thèse sur la violence à l'école.

Après avoir examiné les principes explicatifs de l'agressivité en psychanalyse, M-L Martinez conclue que Freud, puisqu'il retourne à des explications métaphysiques, n'est jamais arrivé à des conclusions véritablement satisfaisantes (théorie des pulsions) (Martinez, 1998, p. 118). Elle se tourne alors vers les théories anthropologiques relationnelles de René Girard, élaborées à partir de ressources littéraires mettant en lumière les processus anthropologiques (*Ibid.* p. 119). Des trois axes de cette théorie nous retiendrons, afin d'éclairer la relation éducative et pédagogique, la notion de désir mimétique et le principe selon lequel l'homme est par essence mimétique, c'est à dire qu'il imite le désir de l'autre.

Les analyses de l'anthropologie mimétique de René Girard nous amènent à voir les grandeurs et les misères de l'immaturité de l'homme et de sa longue enfance. L'humain est plus démuné que les autres animaux et sa longue promiscuité mimétique avec l'adulte et sa dépendance au social, pendant l'enfance et au-delà lui confèrent plus de forces et de fragilité. Si la mimésis désirante qui tourne l'enfant vers les parents, les proches est une chance pour l'apprentissage, la transmission et l'évolution, elle est aussi source de fragilité par les caractéristiques rivalitaires du désir mimétique. (Martinez, 2010).

De nombreux auteurs, ainsi que les éthologues, les psychologues, les philosophes ont pointé le mimétisme humain, partagé avec l'animalité où il plonge ses racines, l'imitation étant ce qui permet d'acquérir des compétences au sein d'une même espèce. C'est une question de survie et d'évolution.

L'enfant se développe par imitation de l'adulte. Dès deux ou trois mois, le bébé imite son entourage proche, sa mère, à travers les mimiques faciales. L'imitation est à la base de tout apprentissage, que ce soit dans le milieu familial ou dans le milieu scolaire.

La notion de désir mimétique, dégagée par Girard, n'est pas seulement la simple répétition de comportements extérieurs, mais renvoie à une imitation qui est celle de l'autre dans ce qu'il a de plus intime et de plus secret, son désir (*Ibid.* p. 44). L'homme est un être mimétique, signifie qu'il n'exprimerait pas son désir propre, mais celui de l'autre ou des autres.

La relation de désir décrite par Girard n'est pas une simple relation intersubjective, de sujet à sujet ou encore de sujet à objet, il s'agit d'une relation triangulaire complexe faisant intervenir un sujet, un objet et un médiateur.

Mais ce que nous montre Girard, c'est parce que le médiateur désire une chose que le sujet se met à désirer la même, et de là peut effectivement naître une rivalité et une crise appelée *la crise mimétique rivalitaire*, où les deux parties sont actives. Il existe en effet simultanément, une *mimésis appropriative* et une *mimésis médiatrice*. Nous sommes en présence de deux désirs concurrents, l'un, le sujet, cherchant à tout prix à s'emparer de l'objet, l'autre, le médiateur, y faisant obstacle. Martinez (*Ibid.*, p. 48) souligne le fait que dans toute relation humaine, le modèle quel qu'il soit (père, maître), « exaspère souvent le désir, tout en s'y opposant. (...) Il devient un puissant « modèle-obstacle » exerçant pouvoir et fascination chez le sujet. »

La *double injonction* que subit le sujet peut causer des dégâts internes : d'un côté il s'appuie sur le médiateur censé lui ouvrir les portes vers l'objet désiré et d'un autre côté ce même médiateur l'empêche d'y accéder et se conduit comme un obstacle. Cette situation peut engendrer beaucoup d'agressivité de part et d'autre des acteurs de la relation, si le médiateur se fait obstacle, les sentiments les plus positifs peuvent se retourner (*Ibid.* p. 120).

Le désir mimétique bascule dans la rivalité haineuse, (...) Le premier pivot est le *Skandalon*, processus du modèle obstacle sur lequel on bute. D'abord admiré, voire adulé, le modèle est vite haï pour peu que la rivalité s'exaspère et que les attentes réciproques aient été déçues. (*Ibidem*)

Cette relation triangulaire mimétique peut effectivement être comparée ou associée à la relation d'enseignement – apprentissage. Elle s'organise autour des trois pôles, enseignants, élève, savoir, l'enseignant prenant forcément l'habit du médiateur entre l'élève et le savoir...

Martinez nous démontre la richesse qu'il peut y avoir à appliquer le « schème processuel » Girardien à la relation éducative. Et toujours en ne conservant que l'axe du désir mimétique, nous notons que « la *mimésis* et ses aléas permettent de montrer la relation éducative comme une relation de désir triangulaire où l'intersubjectif (admiration, amour, haine, ressentiment, rivalité, etc.) agit sur l'investissement, le rejet ou l'appropriation dans le rapport acquisitif ou transmissif aux objets de savoir. » (*Ibid.* p. 49)



La question qui se pose maintenant, eu égard aux dangers soulevés par cette réflexion sur la relation mimétique, est celle que soulève Claude Seibel dans l'ouvrage de Postic (2000, p. 173) :

La relation maître - élève est tout simplement complexe. Sera-t-il possible d'éclaircir au sein d'une classe tous les enjeux contradictoires qui viennent se mêler dans et autour de la relation maître/élève. Est-il possible de déjouer, selon l'expression de René Girard (1972) le piège du désir mimétique inhérent aux situations d'apprentissages (scolaires ou non) ?

La médiation scolaire ne peut s'envisager alors qu'à travers une relation triangulaire régulée, ayant dépassé le « modèle obstacle. » La responsabilité du médiateur est alors primordiale et il doit savoir trouver et donner la bonne distance dans sa médiation vers les savoirs.

Martinez (2008, p. 25) parle d'un « médiateur efficace qui invite à dépasser les paradoxes du *modèle-obstacle* pour partager le savoir et doit donc être rassurant autant que structurant [...]

Le médiateur pédagogique est celui qui permet à l'élève de recontextualiser les savoirs en fonction de ses propres questionnements. »

Aujourd'hui, la notion de médiation scolaire se développe, venant créer une rupture avec l'acte de transmission. Le maître médiateur est celui qui accompagne les apprentissages. « Au cœur de cette démarche, il y a l'idée que l'apprentissage est le produit d'une activité personnelle de l'élève et que le rôle de l'enseignant est d'organiser les situations d'apprentissage pour qu'elles deviennent instructives et éducatives.

On y considère l'élève comme acteur et l'aide apportée par le maître n'est qu'une aide provisoire.

Au-delà de la dépendance ou de la fusion, il existe une peur non pacifiée, qui inquiète tout autant les parents que les enseignants. Elle fait naître une forme de défiance de part et d'autre. Elle n'a guère sa place au sein de la relation éducative car elle la corrompt dans ses objectifs les plus nobles.

#### **4. Le risque de dérive pédophile, une phobie sociale actuelle ?**

Il y a dans notre société actuelle, une véritable peur entretenue et exacerbée autour de la question de la pédophilie.

En conséquence, l'affectivité, le corps, les émotions, l'amour des enfants sont perçus comme des éléments dangereux de la relation asymétrique Maître-élève, car le risque de dérive pédophile ne serait jamais bien loin.

Et les enseignants sont rendus frileux quant à établir une relation affective avec les élèves dont ils ont la responsabilité.

Le médecin et pédagogue J. Korczack, ayant fait le choix de l'enfance, soulevait déjà cette question dans un de ces écrits où il se demande « jusqu'où aimer un enfant ? » (Houssaye, 1999, p. 108). Il en appelle à la conscience et à la prudence de l'éducateur, ou de l'enseignant.

Il est indispensable que tu prennes bien conscience de la nature du sentiment que tu portes aux enfants ; que tu contrôles sans cesse ce sentiment, n'oubliant jamais que tu es autant éducatrice qu'éducateur et qu'un enfant, par surprise, peut te corrompre (*Ibidem*).

Les quatre murs d'une maison, d'une école, d'un internat, recèlent de nombreux secrets. Parfois un scandale de mœurs les dévoile au grand jour, le temps d'un éclair. Et puis ce sont de nouveau les ténèbres. Là où un certain système d'éducation moderne autorise ces violations des âmes enfantines ; là où un pouvoir despotique confine les êtres dans un servage dissimulé... là sont tapis la licence et le vice (*Ibid.* p. 109).

Car en effet, dans le cadre de la relation pédagogique et éducative, les dangers d'une relation affective non apprivoisée existent.

Et si en France, la peur excessive et exagérée autour des violences sexuelles sur mineur s'apparente à une véritable phobie sociale, Lelièvre et Lec (2005) avancent l'idée d'une « hystérie collective », elle repose malgré tout sur des faits réels et établis.

Sans vouloir faire de cet aspect le centre de notre réflexion autour de la relation pédagogique et éducative, les différents commentaires et affaires avancés sur ce sujet nous poussent à tenter d'y faire le jour. Car, « [...] qu'il s'agisse de liaisons dangereuses, ou de sordides affaires de pédophilie [...] » (Lelièvre et Lec 2005), on ne peut nier leur existence, même si celles-ci sont régulièrement surexposées par les médias.

Eclairer la relation, c'est aussi prendre ce risque-là, d'évoquer ce qui fait froid dans le dos, ce que tout le monde essaie de taire, mais ce qu'au fond chacun redoute.

Il est possible d'avancer aujourd'hui, que l'établissement de ces faits constitue un véritable « risque du métier » pour les enseignants (*Ibid.*).

La France est devenue assez récemment le pays d'Europe où les accusations et la répression d'actes de violences sexuelles sont les plus élevées.

Les auteurs décrivent comment, après une vague de crimes pédophiles révélés par la presse,<sup>37</sup> paraît ce qu'on a appelé la « circulaire Royal » d'août 1997<sup>38</sup> adressée aux agents du service public de l'éducation nationale afin de lutter contre la pédophilie.

Cette circulaire impose de révéler, sans délai, tout faits de pédophilie connus, sous peine de poursuites... Ce qui a eu le mérite de mettre fin à une certaine tendance à l'étouffement des

---

<sup>37</sup> L'affaire d'Outreau, puis « ADO 12 » et le démantèlement de tout un réseau pédophile auquel appartenait un nombre certain d'enseignant

<sup>38</sup> La ministre déléguée à l'éducation nationale, Ségolène Royale étant à l'origine de cette publication Circulaire n° 97-175 du 26 août 1997 *B.O.* hors-série n° 5 du 4 septembre 1997

affaires de ce genre au sein des institutions scolaires, mais au détriment de la présomption d'innocence, avec une forme de sacralisation de la parole de l'enfant. Les enseignants accusés à tort en subissent les conséquences dramatiques (*Op.cit.* p. 230).

Selon Lelièvre et Lec, (*Ibid.*) se dessine ainsi une véritable menace qu'aucun enseignant ne peut ignorer et dont il doit apprendre à se protéger.

Les auteurs font valoir que certains enseignants sont plus exposés que d'autres, comme les enseignants d'éducation physique et sportive : « Un certain nombre de situations, de circonstances ou de secteurs d'activité scolaires apparaissent plus que jamais comme particulièrement propices à des mises en examens suivies ou non de condamnations effectives. » (*Ibid.* p. 223)

Dans ce contexte alarmant, l'école maternelle n'est plus épargnée par ces folles accusations. On voit apparaître des « plaintes, le plus souvent injustifiées contre des professeurs des écoles et des aides maternelles, qui conduisent la communauté éducative à s'engager dans un processus de défiance » (*Ibidem*). « Les enseignantes ou les aides maternelle, peuvent désormais être accusées, elles aussi, d'attouchements sexuels envers les enfants, ce qui était par le passé inconcevable. » (*Ibid.* p. 225)

Cet aspect nous interpelle particulièrement quand nous souhaitons valoriser la mise en place d'une relation affective de qualité en maternelle.

Les mises en examens et les suspensions provisoires qui s'en suivent sont loin d'être sans conséquences sur les enseignants qui les subissent à tort. Et l'on peut comprendre que dans un milieu où l'enfant a besoin de soins, d'accompagnement et d'une présence souvent proche et affective de la part des adultes, ce phénomène soit très dérangeant, déroutant et insatisfaisant dans la relation à mettre en place avec le jeune enfant de maternelle... (*Ibidem*)

Il est intéressant de noter par ailleurs, la création d'une loi visant les atteintes aux mœurs dans le système scolaire<sup>39</sup>, qui relève d'une nécessité, mais qui vient confirmer le stress environnant autour de cette question qu'il nous incombera d'éclairer plus précisément afin d'accéder à la concrétisation d'une relation affective de qualité.

Cette nouvelle directive de 2016 vient encore raviver ce sentiment et de manière encore plus insidieuse, selon nous, puisqu'elle appelle à établir une distance relationnelle avec l'enfant pour éviter des faits qui eux ne sont pas qualifiés en tant que crime, mais qui pourraient constituer de mauvaises postures et font naître la suspicion.

---

<sup>39</sup> *Instruction de politique disciplinaire concernant les faits portant atteinte à l'intégrité physique ou morale des mineurs*  
NOR : MENH1610908J instruction n° 2016-071 du 20-4-2016 MENESR - DGRH B2 circulaire sur les mesures disciplinaires à l'encontre des auteurs d'actes portant atteinte aux mœurs

Il arrive que l'on constate chez certains personnels des comportements répréhensibles à l'égard des élèves, tant sur le plan du langage que de la proximité physique. Il peut s'agir de propos déplacés à connotation sexuelle, échangés dans le cadre scolaire ou sur les réseaux sociaux, de gestes ambigus ou encore de manœuvres de séduction. Sans préjudice d'une éventuelle qualification pénale, de tels comportements ne sont pas acceptables et doivent être sanctionnés de façon proportionnée dès les premiers constats afin d'éviter que ne s'installent de mauvaises postures. (Instruction n° 2016-071)

Que ce soient des faits anciens ou de récents crimes pédophiles commis au sein de l'institution scolaire ou encore de l'église ou des multiples lieux où l'on accueille des enfants ou des adolescents, ils viennent hélas trop souvent nous rappeler que le danger existe bien et que c'est la société tout entière qui doit penser et repenser cette relation à l'enfant.

Si ce point est justifié par le surgissement de nombreux événements dénoncés, elle nous semble prendre ses racines dans notre histoire de l'éducation et détermine sans aucun doute une part de la conception que nous avons de la relation maître-élève.

Le lièvre et Lec (2005, p. 313) soulèvent d'ailleurs que « la pleine conscience de notre présent dépend manifestement, pour une part, de la saisie correcte de notre passé, autant le passé qui « ne passe pas » que celui qui est « dépassé ».

La judiciarisation des actes de crimes pédophiles date du XIXe, le lien entre la peur viscérale du passage à l'acte et la pédagogie peut être appréhendé au regard de l'éducation dans la Grèce Antique.

## CHAPITRE 2 : DES ORIGINES DU TABOU DE L'AFFECTIVITÉ EN PÉDAGOGIE

La relation pédagogique souffre d'une double influence. D'une part, elle est l'héritière d'une histoire jalonnée par les violences physiques dispensées aux enfants au nom de la pédagogie et de la discipline, et d'autre part, elle souffre d'un héritage antique. En outre, pour des raisons qui mériteraient d'être plus longuement analysées, la place centrale et ambivalente accordée à l'enfant aujourd'hui, fait peser sur la relation, le soupçon permanent de la dérive pédophile.

### **1. Aspect violent de l'histoire de l'éducation. Conception de l'enfant et violences éducatives.**

Ce survol de la conception de l'enfant dans l'histoire de l'éducation ne se veut point exhaustif, il n'a pour but que d'éclairer les peurs et les tabous de notre société dans son

rapport à l'enfance afin de mieux éclairer la relation et faire place à un aspect affectif épanouissant de la relation pédagogique pour l'ensemble des acteurs scolaires.

Nombreux sont les auteurs qui ont exploré l'histoire de l'éducation et qui ont souligné les violences et méfaits commis à l'encontre de l'enfant dans le dessein de l'éduquer et d'en faire un « bon citoyen », respectueux des normes, des règles et des conventions.

La conception de la notion d'enfant a évolué avec les grandes périodes de l'histoire, entraînant des changements dans les pratiques éducatives qui semblent aujourd'hui plus favorables à l'enfant.

Pierrehumbert (2003, pp. 25-30) évoque cinq conceptions de l'enfant au cours des grandes périodes de l'histoire, déterminantes de la place de l'enfant dans la famille et la société :

- L'encombrant nourrisson de l'ancien régime
- Le charmant bébé rousseauiste
- Le bébé destiné à repeupler les pays et les armées en guerre
- Le bébé qu'il faut dresser qui est le bébé de la puériculture et de l'apogée du discours médical sur la maternité au milieu du XXe siècle
- Le « merveilleux bébé » et sa « divine maman » dès la fin du XXe, ou encore le « fœtus prophète » et ses « parents disciples » ...

(Delaisi de Parseval et Lallemand 1998, in Pierrehumbert, 2003, p. 25)

Que ce soit sous l'ancien régime (Ariès, 1973) ou à notre époque, la relation à l'enfance et à ses représentations a été bien étudiée dans ses dérives.

Avec la naissance de l'école à l'âge classique (V siècle avant J-C), jusqu'à la fin de l'antiquité, dans les sociétés grecques et latines, se manifestent à la fois les premiers soucis d'éducation organisée et les premières violences pédagogiques institutionnalisées faites aux enfants qui vont s'étendre et se perpétuer.

Legras (2008), nous montre que la sandale, le bâton, la fêrule et le fouet ont été fort utilisés dans les écoles grecques et romaines où se pratiquait ouvertement une pédagogie du châtiment corporel.

De cette période de l'Antiquité (- 3000 à 476), nous héritons d'une image de l'enfant, misérable et ingrat que beaucoup d'auteurs attribuent à Saint Augustin (354-430).

La pensée de Saint Augustin va beaucoup influencer l'occident à la fin de l'Antiquité et véhiculer une pensée négative à l'égard de l'enfant, inspirant une pédagogie « répressive traditionnelle » (Vergnioux, 2000, p. 25) qui va imprégner tout le moyen âge et persister jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle de notre ère et s'étendre jusqu'au XIX<sup>e</sup>.

Selon l'historien J. Delumeau (1983, p. 295), cité par Lamarre (2000, p. 75), les conceptions de Saint Augustin et particulièrement celle du « péché originel » ont dominé la culture occidentale. C'est un fait historique majeur.

Pour Lamarre, la notion de « péché originel » décrite par Saint Augustin est reprise et intégrée par les pédagogues chrétiens du début de la modernité, dans une interprétation erronée (*Ibid.* pp. 77-78), comme traduisant la perversité naturelle de l'enfant qu'il faut à tout prix corriger. Cette interprétation va justifier des pratiques éducatives et pédagogiques basées sur les châtiments corporels et la peur, les réprimandes et récompenses :

Les pédagogues chrétiens des débuts de la modernité ont trouvé dans l'idée du péché originel selon Saint Augustin une légitimation de leur passion d'éduquer et une justification des pratiques pédagogiques nouvelles d'isolement de l'enfant, de surveillance et de disciplines (*Ibid.* p.75).

L'ouvrage de Jean-Claude Caron (1999)<sup>40</sup>, sur les châtiments et sévices pratiqués dans l'institution scolaire jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, vient nous révéler de manière très documentée que l'école a toujours été un lieu où s'expriment de nombreuses violences en termes de pratiques pédagogiques.

Le XIX<sup>e</sup> siècle est celui de la judiciarisation des affaires de l'école et la reconnaissance de l'enfant en tant que victime des agissements des pédagogues, en matière de violences et atteintes aux mœurs. Caron cite les nombreux procès ayant eu lieu à cette époque.

« L'enfant est-il mauvais par nature »<sup>41</sup> questionne Caron (1999, p. 63) ? Il nous montre que de nombreux auteurs de l'époque pointaient le penchant de l'enfant à se tourner naturellement vers le mal,<sup>42</sup> comme s'il s'agissait d'une compétence innée et inhérente à sa condition, et qui appelait le châtiment.

---

<sup>40</sup> L'ouvrage de Caron est une référence en matière de l'histoire sur les violences éducatives et scolaire, observées dans le contexte du XIX<sup>e</sup> siècle.

<sup>41</sup> Titre d'un paragraphe de Caron dans son chapitre sur l'inventaire de la punition de l'enfant.

<sup>42</sup> Par exemple, en 1885, Frédéric Leplay, affirme que le décalogue et l'autorité paternelle sont les deux fondements de l'édifice social et qu'il faut donc châtier l'enfant qui est naturellement attiré par le mal.

Citant Pierre Giollito (1986, p.289)<sup>43</sup>, il soulève qu'en effet, pendant longtemps, l'enfant est considéré « comme un être dépourvu de raison, simple enveloppe de chair, naturellement enclin à la faiblesse et à la faute. » (Caron, 1999, p. 64).

Cet enfant, méchant et violent par nature, est assujéti à une forme de cruauté, de perversion naturelle, et l'absence de sens moral (*Ibidem*).

De plus, le châtimeht corporel se justifie, car à cette époque, le corps de l'enfant, cette enveloppe charnelle, n'est pas tabou, au contraire, il est le vecteur par lequel les lois, règles et comportements attendus du bon citoyen de la société de l'époque vont s'ancrer. (*Ibidem*)

Toute une période de l'histoire a été ainsi marquée par une éducation autoritaire où « aimer les enfants » c'est les corriger à bon escient.

Ce type d'éducation a été qualifiée par Alice Miller (1923-2010) de « pédagogie noire » lorsqu'elle décrit les agissements des éducateurs au sein de la société protestante allemande.<sup>44</sup>

Alice Miller cite de nombreux textes du milieu du XVIII concernant l'éducation à dispenser « dont le discours pédagogique est fondé sur la nécessité de maintenir l'ordre par la soumission absolue de l'enfant dès le plus jeune âge, ainsi que la représentation de l'enfant qui en découle ». Celui-ci est en effet le « reflet des peurs sociales, objet d'amour et de peur, l'enfant apparaît comme un danger et une menace pour le salut d'une société [...] » (Caron, 1999, p. 33).

Il est vrai que la violence pédagogique contenue dans ces textes, et réservée à l'éducation de l'enfant, sont redoutables et sinistres :

[...] A l'école en particulier, la discipline doit passer avant l'enseignement [...] Le fait que dans l'œuvre de l'éducation, l'établissement d'une saine discipline ne pourra jamais se passer du châtimeht corporel ressort de la définition même de notion de punition. Son emploi précoce et énergique, mais ménagé, est le fondement même de toute discipline, car c'est avant tout le pouvoir de la chair qui doit être brisé [...] (*Enzyklopädie des gesamten Erziehungs*, 1887, citée dans Miller, A, 2011, p. 48)

Si le châtimeht corporel est d'abord utilisé par les pédagogues chrétiens, qui s'occupent en grande majorité de l'éducation des jeunes garçons (les congrégations), il le sera aussi à la naissance de l'école laïque, à la fin du siècle, encore largement empreinte de la tradition

---

<sup>43</sup> Dans son ouvrage, Giollito (1986) retrace la philosophie de la pédagogie, depuis la Bible (*Abécédaire et férule. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*).

<sup>44</sup>. Caron (1999, pp. 32-33) explique que « La théorie d'Alice Miller est de montrer comment le dressage éducatif, par des violences physiques infligées au nom du respect de l'ordre, entraîne des névroses graves qui sont génératrices de désordres politiques faisant le lit des totalitarismes. »

biblique dont elle a du mal à se défaire, mais aussi parce qu'elle souhaite faire respecter l'ordre social dont elle a la charge avec convictions (Caron, 1999, p. 34).

Lelièvre et Lec (2007) soulèvent de même que l'école de la troisième république et de la quatrième république reste fort attachée au modèle religieux de l'école, par son désir d'ordre social et d'ordre moral.

Cependant, la représentation de l'enfant évolue et s'épanouit, ainsi que sa place dans la famille et dans la société.

Caron (2000, p. 65) expose qu'en parallèle de la vision de la perversité naturelle de l'enfant émerge celle de son « innocence » et de sa pureté naturelle. L'éducation de l'enfant devient un enjeu primordial et la dénonciation des actes de violences à son encontre va se faire aussi au nom de la morale (XIX<sup>ème</sup> siècle).

Philippe Ariès (1914-1984), historien de l'enfance, met en avant que l'émergence du « sentiment de l'enfance, apparue tardivement au XVII<sup>e</sup> siècle, ne s'épanouira finalement qu'au XIX<sup>e</sup> siècle » (Vergnioux, *Op-cit.* pp. 24-26).

Pour d'autres auteurs, comme Georges Snyders (1917-2011), ce n'est qu'au XVIII<sup>e</sup> qu'émerge la notion d'enfant pur et vulnérable, en référence à « l'Emile » de Rousseau, annonçant les prémices du « sentiment de l'enfance » (Vergnioux, 2000, p. 24-26).

Cette nouvelle conscience de l'enfant, jusque-là considéré comme un adulte miniature, permet d'accorder une place et une protection particulière au statut de l'enfant et par extension à celui de l'élève.

Les premières interdictions de châtiments corporels, d'actes jugés barbares sur l'enfant se mettent en place et « la discipline menée par le maître doit se faire par son charisme et à sa parole » (Caron, 2000, p. 66).

Mais il faudra tout compte fait attendre longtemps (fin du 2<sup>nd</sup> empire et début de la troisième république) pour que les officiels commencent à dénoncer le système disciplinaire appliqué dans les écoles (Caron, 1999, p. 87).

Mais dans les pratiques, les châtiments subsistent. Bien que la place de l'enfant dans la famille soit devenue plus importante, c'est aussi en son sein que s'exercent de fortes violences à son encontre. L'auteur signale que le couple famille-école est complice de cette violence et que « des méthodes éducatives coercitives » sont souvent justifiées pour lutter contre des enfants mal élevés et refusant d'obéir (*Ibid.* p. 67).

Le XIX<sup>e</sup> siècle est l'héritier d'une véritable violence envers l'enfant à éduquer, mais il est aussi le siècle de la science et de la rationalisation avec lesquelles la violence ne va pas de pair et qui se pose enfin les questions de son éradication de la sphère familiale et scolaire. Les



punitions corporelles, qui sévissent encore entre 1830 et 1880 deviennent intolérables et appartiennent à « l'ancien régime disciplinaire ».

Il y a au XIX<sup>ème</sup> siècle un véritable questionnement qui se fait sur les « rapports sociaux fondés sur la violence » notamment en ce qui concerne les actes « pédagogiques » (*Ibid.*, p. 60).

Parallèlement aux châtiments corporels, Caron fait état aussi au sein des écoles et particulièrement des congrégations, de pratiques violentes sexuelles à l'encontre des enfants.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, et bien sûr au cours des siècles antérieurs, la parole blessante, la main, ou la fêrule appliquée avec vigueur, l'intrusion parfois d'une sexualité refoulée sur le corps de l'enfant font partie, à des fréquences et à des degrés divers, du quotidien éducatif. Mais un quotidien de plus en plus réprouvé, y compris dans une approche « scientifique » et non plus seulement morale. (Caron, 2000, p. 21)

Au cours de la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle se produira aussi une forte augmentation des affaires de violences sexuelles commises par des enseignants, portées devant les tribunaux.

Caron (2000, p. 69) y examine ainsi les crimes sexuels effectués par les maîtres à des fins pédagogiques commis sur les enfants de l'époque (second empire)<sup>45</sup>.

A la suite d'un changement de discours sur la sexualité des enfants et des violeurs, ces affaires surgissent en grand nombre de telle sorte de Jacquet-Francillion (2000, pp. 2-3) évoque une véritable ignominie.

Jusque-là, la notion de crime de pédophilie était inexistante, ce qui est répréhensible c'est la pédérastie (Caron, 2000, p. 69).

Avant d'accéder au statut de victime, l'enfant est d'abord pervers, consentant, cofondant et coupable. C'est lui qui doit prouver son innocence (*Ibid.* p. 70). C'est donc avec peine que ce crime sera reconnu comme tel, comme le montre Caron (1999) dans son ouvrage.

Certains auteurs des faits en faisaient même l'apologie de manière à se disculper. Caron (2000. p. 71) cite le cas d'un instituteur sous la monarchie de juillet, qui invoque à son secours le but pédagogique de ces actes en s'appuyant sur les relations existantes entre le maître et l'élève dans la Grèce Antique.

---

<sup>45</sup> Caron a étudié plus de 110 dossiers d'affaires judiciaires pour la période du second empire.

Aujourd'hui, les crimes et abus sur le corps de l'enfant sont proscrits et punis par les lois de nos pays occidentaux, des textes spécifiques et protecteurs de l'enfance comme la C.I.D.E. ont vu le jour au cours du XX siècle.

« Le sentiment de l'enfance » a pris toute sa place, mais les crimes et atteintes aux mœurs sur l'enfant n'ont pas pour autant disparu et comme nous l'avons évoqué plus haut, le XXème siècle a vu surgir de nombreux faits et accusations.

Il semble qu'il est aujourd'hui communément admis que ces types d'atteintes sont préjudiciables au développement de l'enfant que cela « détruit » et que cet aspect prend une place considérable aujourd'hui (Lelièvre et Lec, 2005)

Le déni ou tabou pesant sur la relation affective au sein de la relation pédagogique pourrait bien être attaché à cette crainte de l'acte pédophile, justifiée mais exacerbée, qui trouve aussi ses racines dans l'histoire de l'éducation et qui aurait donné vie, à une forme « d'inconscient collectif professionnel » (Bouchard, 2000, pp. 32-33) que viennent raviver les dernières affaires de crimes pédophiles mises en exergue par les médias.

## **2. Construction d'un « inconscient collectif professionnel » autour de la question pédophile**

L'enseignant ne peut parler d'amour ou d'affect, il doit se restreindre à la transmission de connaissances, car « la perversion est au cœur de la relation pédagogique comme la perversité est au cœur de l'enfant » (Marcelli, 2000, p.52).

Pour comprendre cela, plusieurs auteurs nous invitent à regarder du côté de la Grèce antique (Marrou, 1981 ; Marcelli, 2000 ; Lelièvre et Lec 2005)

L'éducation hellénique semble pouvoir éclairer les soubassements, voir l'inconscient ou encore le « secret de famille » (Lelièvre et Lec, 2005), qui nourrit, dans un refoulement, l'ensemble des relations maître-élèves, ainsi que la phobie de la dérive pédophile qui en découle.

Il nous semble difficile d'accepter la « perversité naturelle » évoquée par Marcelli (2000) qui connote la relation pédagogique et dont elle a un besoin inexorable de se défaire.

## 2.1. La Grèce Antique et l'éducation

Comme le souligne Henri-Irénée Marrou (1904-1977)<sup>46</sup> historien de l'Antiquité, nos pratiques pédagogiques prennent leurs racines dans l'histoire de l'Antiquité. L'essentiel de notre civilisation provient de la civilisation Gréco-latine.

L'auteur développe tout un chapitre sur l'éducation et Antiquité sous le titre de : « La pédérastie comme éducation » (Marrou, 1981, pp. 61-74), dans lequel il montre que l'amour masculin a tenu une grande place et s'est imposé par la suite comme un modèle d'éducation et de pédagogie.

Marrou commence par indiquer qu'il n'est pas toujours aisé d'aborder cette question sans craindre de se voir reprocher une forme de « curiosité malsaine » et c'est la raison pour laquelle peu d'historiens s'y risquent, avec beaucoup de prudence, ainsi qu'une tendance à nier les faits concrets « en parlant d'une pédérastie pure ». Or, comme le soulignent Lelièvre et Lec (2005, p. 172) « Il faut prendre en effet la mesure de la prégnance de l'initiation pédérastique Antique, qui n'était nullement de l'ordre du mythe, de la métaphore ou de la légende. » Pour ces auteurs, « cette filiation-là exige une attention particulière et même exceptionnelle, car ce qu'on y découvre se révèle culturellement et émotionnellement déroutant, dérangeant voire confondant. » (*Ibid.* p.169) et qu'on ne peut s'y dérober.

« On ne peut échapper ici au troisième volet du tryptique dont nous sommes les héritiers orphelins, par-delà « l'obsession de la pureté » de l'Eglise post-tridentine et « le refoulement sexuel » de l'école de la troisième République, à savoir la maïeutique socratique (ou l'art d'accoucher les idées) » (*Ibidem*)

En effet, dans la société grecque, la pédérastie n'est pas condamnée mais contrôlée. Sa pratique est attestée par les iconographies érotiques de l'époque. Entre éducation et séduction, il n'y aurait pas de limites. La relation « sexuelle éducative » entre le maître et l'élève (l'éraсте et l'éromène) est institutionnalisée tel un mariage. Elle n'est pas une déviance, bien au contraire, elle est fondatrice des relations pédagogiques (Marcelli, 2000 p. 54).

Pour Marrou (*Op.cit.*), la question sexuelle, sous-tendue dans ce type de relation avancée, n'est pas ce qui devrait être retenu en premier lieu, car elle empêche de considérer ce qui animait toute la culture grecque antique autour de sa conception de l'amour.

L'amour liant l'Éraсте, l'adulte, à l'Éromène (adolescent entre 12-18 ans) est entendue comme « la forme la plus noble de l'amour » (*Ibid.*). Il fait partie intégrante de la tradition et de la culture hellénique.

---

<sup>46</sup> Partie 1, chapitre III : De la pédérastie comme éducation.

« L'essence de la pédérastie ne réside pas uniquement dans les relations sexuelles, elle est d'abord une certaine forme de sensibilité, de sentimentalité, un idéal mysogine de virilité totale » qui a influencé toute la pratique de l'éducation et de la pédagogie classique, lui léguant « son milieu et sa méthode » (*Ibid.* p. 66).

Marrou insiste sur le fait que « pour les grecs, l'éducation résidait essentiellement dans les rapports profonds et étroits qui unissaient personnellement un jeune esprit à un aîné qui était à la fois son modèle, son guide et son initiateur » (*Ibid.* p. 69). De ce fait, la relation pédérastique éducative de l'époque est considérée comme la plus parfaite, la plus belle forme d'éducation.

Par la suite, le rapport de maître à disciple se situera toujours sur une relation du type « d'amant à aimé » (*Ibid.* p. 67).

Platon lui-même déclarait que cette liaison particulière entre les deux amants, était « une communication beaucoup plus étroite que celle qui lie les parents à l'enfant » (*Ibid.* p. 69).

Lelièvre et Lec (2005) en s'appuyant sur les travaux de Michel Foucault et Michel Autiquet (2000), insistent plus particulièrement sur la maïeutique socratique ou l'art d'accoucher les idées et la désigne comme faisant partie de la formation des enseignants.

Et c'est ainsi que la maïeutique (la relation pédagogique archétypique présente dans la formation des enseignants) repose sur la référence –historique et mythique- d'une relation pédérastique « sublimée » (en langage freudien), « platonique » (en langage platonicien) ; c'est à dire une relation homosexuelle qui ne passe pas à l'acte pour tendre plus fort et plus haut vers la beauté en soi, les idées, la connaissance (*Lelièvre et Lec, 2005, p.176*).

Celle-ci suppose en effet une relation homosexuelle « platonique », c'est à dire épurée de l'acte sexuel (« contrairement d'ailleurs à ce qui était couramment pratiqué dans les actes initiatiques éducatifs destinés aux élites grecques de l'époque ») (*Ibid.* p. 170).

Selon Autiquet (2000, cité dans Lelièvre et Lec, 2005, p. 171) « Platon considère que l'éducation doit être pensée comme une fécondation : « Eduquer, est un désir de fécondité spirituelle, mais somme toute, provoquée par la beauté et en premier lieu celle de des beaux jeunes gens. »

C'est la raison pour laquelle Socrate, en tant qu'éducateur, s'entourait de jeunes et beaux garçons. Car dans un premier temps, c'est la beauté physique attirante qui prime. Mais elle devient rapidement insuffisante, elle est un piège de l'âme et cette aspiration doit être rééduquée : « Que ce soit pour le maître ou les élèves, les émois amoureux ont besoin d'un véritable dressage pour être purifiés. » (*Lelièvre et Lec, 2005, p.171*)

Marrou relève que Socrate était homme à ne pas confondre désir sexuel et relation passionnelle. Autrement dit, le désir ne doit pas porter sur l'Eraste lui-même, mais sur « la perfection supérieure » qu'il incarne. L'Eraste doit séduire l'Eromène qui lui voue une admiration sans borne et le pousse à accéder à un savoir supérieur. Selon Marrou (1981, p. 69) Socrate retenait ses élèves par la pratique de la « glu de la passion amoureuse ».

Il nous semble, que le danger d'une telle relation serait judicieusement éclairé par la « rivalité mimétique » de René Girard, si le modèle, l'Eraste, reste l'objet à atteindre de l'Eromène, en atteste peut-être, comme le rappelle Marrou, les nombreux crimes passionnels commis par des amants jaloux à cette époque.

Selon Lelièvre, Platon décrit dans ses œuvres (le Phèdre et le Banquet) un chemin de la purification qui part du désir des beautés terrestres (les beaux corps, des beaux jeunes gens) et se termine par l'aspiration à une beauté supérieure, la beauté en soi. Cette purification commence dans une éducation à l'amour des jeunes gens par laquelle on s'élève à quelque chose de beaucoup plus grand (*Ibid.* pp. 171-172).

Evoquant le récit du « Banquet », Lelièvre nous montre comment Socrate se place en tant qu'éducateur en réorientant les désirs de ses élèves, l'amour de ses élèves, vers une « beauté que lui-même ne possède pas » et qui le dépasse (*Ibid.* p. 175). Il entretient donc avec ses élèves une relation platonique.

Socrate n'est donc pas un « pédophile » au sens où il est entendu aujourd'hui, mais un grand séducteur de la jeunesse, attiré par les beaux jeunes gens, inspirant un amour devant lequel il se dérobe afin de laisser place à la connaissance (*Ibid.* p. 176).

Pour Pascal Bouchard (*Op.cit.*), dans ce contexte historique, le philosophe et pédagogue Socrate aurait pu être un modèle de pédagogie et de relation à l'élève, il est évincé, « refoulé » à cause de son trop grand attrait pour la jeunesse : « Socrate faisait profession de ne rien savoir, mais d'aimer ses disciples. Il est fondateur de toute pédagogie, et le modèle à ne pas suivre. » (Bouchard, 2000, p. 38).

Claude Lelièvre (2005, p. 176), quant à lui, s'interroge et se demande si : « le rapport pédagogique moderne, ne s'inscrirait pas dans la « sublimation » de rapports homosexuels (la relation platonique), redoublée par le « refoulement » (l'oubli, l'occultation) de cette même « sublimation » initiale et initiatique ? »

C'est bien la question que nous soulevions au début de ce chapitre, en énonçant la notion d'inconscient professionnel qui, selon nous, pétrit la relation maître élève, lui donne son caractère pervers et inquiétant d'une relation asymétrique pouvant à tout moment, si elle n'est pas maîtrisée, basculer dans la violence et/ou l'agression sexuelle. Ne pas aborder ces problématiques ouvertement, c'est le risque de ne pas pouvoir parler ouvertement de relation affective proche et chaleureuse avec les élèves actuels.

Nous ne l'aborderons pas pleinement ici, mais la « séduction » est peut-être un élément néfaste de la relation pédagogique qu'il faudrait évincer pour un cadre plus contenant et rassurant.

Entre violences, crimes et séduction dénoncés au sein de l'école et de la pédagogie, le refus d'éduquer n'est pas loin et la question de l'amour des enfants indicible.

Il nous semble que les peurs développées autour de l'histoire de l'éducation nous ont fait perdre de vue (engendré aussi par une formation à la transmission) les liens affectifs indispensables à créer avec le jeune enfant et les élèves en général pour son bon développement et son épanouissement à l'école.

Cependant, la question pédophile subsiste, ainsi que la peur qui y est associée. Elle est aussi liée à une nouvelle conception de l'enfant.

## 2.2. De nos jours, l'« enfant proie » ?

La manière de concevoir l'enfant a beaucoup évolué. Nous sommes passés « du bébé encombrant de l'ancien régime, au bébé prophète et sa divine maman » (Pierrehumbert, 2003 p. 26).

L'enfant a pris une grande place dans notre société, il est placé au centre, érigé inévitablement en modèle, engendrant une peur liée au désir de l'enfant. « Le respect de l'intégrité du corps infantile est érigé en dogme » (Caron, 2000, p. 72).

Vergnioux (2000, pp. 23-30) nous expose comment, aujourd'hui, l'enfant est simultanément perçu comme « idéal et irréel », « objet sacré », « enfant sacrifié » et « petit dieu d'amour ».

Nous avons atteint l'ère de l'avènement de l'enfant roi et de l'enfant sacré avec le risque inévitable associé de l'enfant proie et du sacrifice de l'enfant.

Dans le dernier quart du XXème siècle, la question pédophile devient prépondérante. C'est une question de sens commun, voire une focalisation. Georges Vigarello (1998, cité dans Lelièvre et Lec 2005, p. 15) nous amène à prendre en compte le fait que « La cruauté première sur l'enfant n'est plus désignée par la violence physique comme elle l'était encore au début du siècle, mais par la violence sexuelle. »

L'enfant roi, c'est l'enfant idéalisé, l'enfant pur et innocent, la beauté de l'enfance, son dynamisme, autant de valeurs préconisées et embrassées par la société tout entière dans une course au « jeunisme » qui entraîne une indifférenciation des générations et vient fortement perturber les rapports de l'enfant et de l'adulte au sein de la relation pédagogique (Martinez, 2005).

Aujourd'hui, la dérive de cette révolution sentimentale transformerait *l'enfant roi* en *enfant proie* avec d'un côté l'aspect positif qui est l'intérêt porté aux droits, au respect, à l'éthique de la personne qu'est l'enfant et le versant négatif qui érige l'enfant en modèle à posséder et qui en fait une proie pour les prédateurs tels que les pédophiles [...] (*Ibid.* pp. 63-64)

Notre société de consommation n'est pas innocente dans l'utilisation qui est faite de l'enfant. Elle exploite très largement le principe de l'enfant pur et idéal, qui trouve un écho certain chez l'espèce humaine. L'enfant est donc exposé, telle une offrande, sur la place publique par les médias et la publicité comme vecteur de consommation.

Vergnioux se demande alors :

Les crimes pédophiles ne seraient-ils pas l'envers, odieux, d'une société par ailleurs (honteusement, inconsciemment) incestueuse et pédophile ?

[...] une société qui développe, comme actuellement, une phobie de la pédophilie, est une société qui est en fait fascinée par ce sujet et qui est victime du désir qu'elle a elle-même créé sur l'enfance et la consommation de l'enfance [...] (Vergnioux, 2000, p. 27).

Les pratiques culturelles éducatives des pédagogues de la Grèce antique, les agissements des pédagogues chrétiens du début de la modernité (et ceux des maîtres de l'école de la république) et l'hyper technicité et scientificité du début du XXe siècle, mettant l'enfant sous d'énormes contraintes productives scolaires déshumanisantes, ont imposé à l'enfant de nombreuses violences.

Entre violences, crimes et séduction au sein de l'école et au nom de la pédagogie, le refus d'éduquer devient compréhensible et la question de l'amour des enfants indicible.

L'histoire de l'éducation semble avoir influencé l'éviction des notions de plaisir, désir, affects, émotions, corps et relations dans l'école actuelle, comme de véritables tabous.

La relation éducative et pédagogique s'est entourée d'une grande méfiance et les enseignants, à travers leur formation, sont attachés à la transmission, par peur d'établir des liens trop étroits avec leurs élèves, nous faisant perdre de vue les liens affectifs indispensables à créer avec le jeune enfant et l'élève en général, pour son bon développement et son épanouissement.

De plus, la place essentielle qui lui est aujourd'hui accordée est poussée à l'excès, l'exposant aux prédateurs.

La question de l'enfance est une question sans fin. Elle sera sans cesse à revisiter, à éclairer en fonction des époques et de leurs pratiques sociales et culturelles, avec cette condition indispensable qui est de protéger l'enfance dans un acte de responsabilité, à l'égard d'un être vulnérable et en développement.

C'est l'idée que développe Lamarre (2000), qui pointe la CIDE (Convention internationale des droits de l'enfant) et son interprétation quelque peu « libéraliste » parfois, qui amènerait à penser que l'enfant est un citoyen à part entière et donc une personne autonome.

Il insiste sur le fait qu'une telle conception de l'enfant n'en fait pas un être à protéger et constitue un véritable « déni d'enfance, un déni de l'irresponsabilité et de la faiblesse de l'enfant. »

Il évoque un nouvel amour de l'enfant qui soumet celui-ci « à une injonction tyrannique : sois responsable ! Sois autonome ! » et qui traduit vraisemblablement un malaise général de notre société qui ne sais plus comment appréhender la faiblesse, la vulnérabilité, la souffrance et le mal. (Lamarre, 2000, p. 74).

Il conclue que « Pour nous, qui historiquement ne croyons plus au péché originel, seule la prise en compte de la faiblesse de l'enfant peut légitimer l'éducation » et que l'amour des enfants est un amour de responsabilité face à un être vulnérable et en devenir. (*Ibid.* p. 84).

Une fois l'ensemble des dangers susceptibles d'être soulevés par la nature de la relation éducative et pédagogique pris en compte, il paraît possible de proposer un autre modèle de réflexion autour du lien affectif pouvant se mettre en place entre l'enfant et l'enseignant.

Il devrait être en mesure de pacifier cette tension perceptible autour des relations pédagogiques entre maîtres et élèves, en prenant en compte l'existence des affects et émotions qui jalonnent la communication et la relation humaine, ainsi que la compréhension de la relation affective qui sécurise l'enfant et lui permet de construire ses capacités relationnelles et scolaires.

### CHAPITRE 3 : LA DIMENSION AFFECTIVE

Dans ce chapitre, nous verrons que la dimension affective est prépondérante dans l'ensemble de nos relations et qu'elle a donc un rôle essentiel à jouer si elle est prise en compte dans les interactions pédagogiques scolaires.

Nous tenterons tout d'abord de définir les affects et les émotions, puis de considérer l'importance de leur présence au cours des apprentissages de l'enfant, et enfin, nous proposerons l'idée d'une relation affective de qualité à mettre en place à l'école.



## 1. Affects et émotions

Les affects et les émotions sont des termes aujourd'hui très utilisés et banalisés pour lesquels il semble utile de donner une définition et de concevoir l'importance primordiale de leur rôle dans la construction de l'individu.

### 1.1. Définitions et distinction

Les termes semblent recouvrir un champ assez large et souvent mal déterminé qu'il faut pouvoir cerner afin d'évoluer dans un cadre un peu plus précis.

Dans son introduction sur la psychologie des émotions et sentiments, Jacques Cosnier (2006) souligne cette difficulté : « Le champ affectif de la vie quotidienne est vaste mais difficile à définir. Quelles en sont les unités constitutives : les émotions ? Les affects ? Les sentiments ? Les passions ? Sans parler des émois, humeurs et autres « thymies » (*Ibid.* p. 3).

La dimension affective recouvre des termes à la fois proches mais différents qui ne sont pas toujours employés avec discernement et dont l'interprétation prête à confusion.

Dans le dictionnaire de la psychologie, les affects sont définis comme les « [...] sentiments élémentaires, variables dans leur tonalité affective, qui précèdent l'aperception de l'image et de la représentation ; ils sont à l'origine des émotions et constituent ce qu'on appelle généralement l'humeur d'un individu. » (Delorme, 2005, pp. 72-74)

Dans le dictionnaire de la philosophie (Durozol et Roussel, 1997, p. 11), le terme d'affectivité recouvre l'ensemble des affects, l'ensemble des émotions, sentiments, passions, etc., relevant du même individu.

Dans son glossaire, Cosnier (2006, pp. 148-150) donne les définitions suivantes :

- *Affects* : « ou éprouvés affectifs sont les faces subjectives des états émotionnels. Certains caractérisent les émotions basales et leurs dérivés, certains autres sont durables et caractérisent les sentiments (sympathie, haine, jalousie, amour).

Il donne le lien existant entre affects, états affectifs et émotions.

- *Émotions* :
  - « Au sens restreint (dans la communauté scientifique): les émotions basales primaires ou modales, de 6 à 10 (pour les dérivés ou émotions mixtes) sont des phénomènes phasiques avec un début et une fin causés par un événement précis et inattendu. Elles

sont contagieuses (joie, colère, tristesse sont des bons inducteurs d'empathie d'affects.) »

- Pris au sens large, « tout état affectif est dans ce sens un état émotionnel ».

Affects et émotions semblent être liés, voire même imbriqués et peuvent parfois être confondus.

Les émotions, terme très utilisé, sont tout aussi complexes et difficiles à définir correctement. Pour l'auteur, quiconque parle d'émotion, parle de soi, de ses propres émotions, ce qui expliquerait la profusion de propos à leur égard. Cosnier (*Ibid.* p. 5) montre qu'il existe presque autant de définitions des affects qu'il existe de recherches car cela nécessite une subjectivité et une empathie développées du chercheur.

Parler d'émotion ramène forcément les auteurs à eux-mêmes et à leur propre ressenti des émotions et à l'inévitable notion d'empathie (*Ibidem*) : « Cela traduit le postulat empathique qui est nécessairement à la base de toute tentative d'étude des phénomènes affectifs. » (*Ibid.* p. 6).

Cosnier (2006), nous rappelle que les philosophes se méfiaient des émotions (*Ibid.* P. 7), par contre, pour Darwin (1872), elles sont des outils à part entière de l'adaptation et de l'évolution des espèces et pour Sartre, « un mode d'existence de la conscience. » (*Ibidem*).

Les émotions dites basales passent essentiellement par l'expression de mimiques faciales, déjà Darwin en 1872, mais surtout Eckman (1971, cité dans Cosnier 1987) avaient montré que celles-ci étaient universellement reconnues.

Il existe par ailleurs d'autres états affectifs à prendre en compte : les épisodes émotionnels qui persistent dans le temps (deuil), les sentiments (amour, angoisse, haine, vécus même en absence des objets.), les sentiments excessifs s'exprimant lors d'états de dépendance affective et les humeurs (états affectifs connotant la vie quotidienne) (Cosnier, 2015, p. 7).

Il y a dans l'observation des émotions une part objectivable du comportement, ainsi qu'une part subjective qui renvoie à des expériences personnelles.

Toutes les émotions peuvent conduire ou être associées à un sentiment, c'est à dire à une représentation dans différentes régions du cerveau – ce qu'on pourrait appeler le « théâtre de l'esprit - des émotions et des modifications qu'elles impliquent dans le « théâtre du corps. »

En ce sens les sentiments sont toujours privés, alors que les manifestations des émotions sont plutôt publiques (postures, rougeur). Les émotions deviennent sentiments par le biais de grandes cartes neuronales qui présentent en temps réel ce qui se passe dans les viscères et dans les muscles... Avoir un sentiment, c'est

éprouver ce qui se passe dans ces cartes, que cela soit fidèle ou non à ce qui se passe dans le corps. (Damasio, 2003).

Affection et émotions représentent respectivement les faces subjectives et objectives de la personne.

L'affectivité, le champ affectif d'une personne recouvre donc les termes d'affects, de sentiments, d'éprouvés affectifs et d'émotions, mais ils ne correspondent pas aux mêmes faces de l'individu, ils s'organisent de façon logique entre les faces subjectives et objectives.

Nous retiendrons donc que les affects sont la part la plus significative du subjectif de la personne et qu'ils se traduisent à travers la corporéité par l'expression physique et visible des émotions, que nous nous proposons d'observer dans le cadre d'interactions ayant lieu dans une relation pédagogique visant à résoudre un problème.

Nous retiendrons aussi et essentiellement pour notre recherche, l'aspect relationnel et interactionnel de l'expression des affects. *La relation affective*, relation privilégiée et chaleureuse, directement liée aux interactions entre les individus, soulève les affects de chacun des acteurs. Elle prend, pour l'enfant, ses origines dans les interactions sociales précoces.

Tout au long de cette recherche, nous utiliserons le terme d'affects pour parler d'émotions au sens large, comme le préconise Cosnier (2006), le terme *émotion* étant réservé au sens restreint.

Nous voyons bien que l'affectivité n'est pas une notion anodine pour l'être humain, elle a une place et un poids considérables dans les interactions humaines inévitables.

« L'affectivité est bien plus qu'une simple composante de la vie psychique, elle en est la base. C'est par elle que l'être humain se situe dans le monde et dans ses relations à autrui. C'est elle qui fonde la personnalité dans ce qu'elle a de plus intime. Même une fonction abstraite comme la pensée est sous tendue par une certaine manière de sentir et affectée par les émotions. » (Delorme, 2005, p. 73).

Il semble que notre souci de prendre en compte et d'observer la relation affective au sein de la relation pédagogique et éducative ne soit pas sans intérêt. Notre propos est de concevoir cette affectivité comme nécessaire au sein de la relation éducative pour les élèves autant que pour les enseignants.

Dans la relation pédagogique, il est nécessaire de parvenir à établir une relation affective maîtrisée avec l'élève afin de pouvoir le sécuriser et l'autonomiser, en la distinguant des relations affectives du milieu familial. Il y a des émotions positives (joie, bonheur) qui facilitent et favorisent le développement cognitif et affectif de l'élève humain, alors que

d'autres, à connotation plus négative (tristesse, peur, angoisse), peuvent gêner son épanouissement au sein de l'institution scolaire.

Concevoir la réalité de l'affectivité au sein des relations et interactions, c'est peut-être concevoir aussi que certains enfants n'ont peut-être pas bénéficié d'une relation affective de qualité et qu'il faudrait pouvoir y remédier.

## 1.2. Notion de carences affectives

*Carence affective*, cela sonne presque comme une injure, une incapacité, *la faute aux parents* qui n'auraient pas su donner d'amour à leurs enfants. Pourtant, voilà encore une notion réelle ! Tous les enfants ne sont pas égaux dans l'amour qu'ils reçoivent au sein de leur milieu familial et les causes sont très diverses (nous ne les aborderont qu'en partie). À partir de quand peut-on parler de carence affective, qu'est-ce que cela signifie et quels en sont les effets ?

Les premiers travaux de René Spitz (1947) sur l'hospitalisme montrent que l'absence de relation affective chez le tout petit enfant est à l'origine de troubles graves, de carences.

Nous reprenons ici une définition donnée par Lemay (1993, p. 15 cité dans Delorme, 2005, p. 33).

« La carence est un processus morbide qui risque d'apparaître lorsqu'un enfant de moins de trois ans a subi une rupture dans ses premiers investissements avec les personnes significatives de son entourage, sans que cette rupture n'ait pu être réparée. Cette discontinuité entraîne non seulement une blessure narcissique (...) mais du fait de la structuration encore incomplète du MOI, elle provoque de graves perturbations dans la construction de la personnalité. ».

Mais la carence n'existe pas uniquement quand la mère disparaît mais aussi quand, pour diverses raisons, l'enfant ne peut être investi par celle-ci (*Ibidem*).

Cette définition correspond à certaines situations extrêmes vécues par les jeunes enfants au sein de leur famille, comme le deuil, la maladie, mais il peut s'agir aussi d'une forme d'incapacité de la mère et de son entourage, et/ou d'un environnement précaire et très défavorisé. Il se peut aussi que les interactions se fassent mal à cause des histoires personnelles de chacun et que se développe une relation affective de « mauvaise qualité » comme nous pourrons l'étudier ultérieurement à travers les différents styles d'attachement.

Les effets de la carence affective sont délétères, et quand la privation de relations affectives est chronique, tous les domaines du développement de l'enfant sont touchés : cognitifs, socio-émotionnels et linguistiques (ce qui explique vraisemblablement les retards de langage considérables que l'on peut observer chez les enfants des quartiers très défavorisés). L'aspect chronique signifie que « rien ni personne n'est venu à aucun moment pallier les différentes

carences » (Bouteyre, 2008, p.78). Cela pose bien évidemment la question du rôle de l'enseignant et de l'école dans la prise en charge de ces enfants carencés qui auront bien du mal à traverser le système scolaire d'une manière paisible et enrichissante. Le positionnement de l'enseignant et sa capacité à créer avec l'enfant une relation affective pouvant pallier *temporairement* les incapacités du milieu familial devient nécessaire. Il a la possibilité d'être « un tuteur de développement », voire « un tuteur de résilience » (Cyrulnik 2007). Contrairement à ce que pensait J. Bowlby, aujourd'hui comme le montrent les très nombreux ouvrages de Boris Cyrulnik, on considérerait plutôt que cette carence affective n'est pas irrémédiable. L'enfant peut aussi s'attacher à d'autres personnes que sa mère et poursuivre son développement.

La notion de carence nous renvoie à celle des besoins. Pour Jean-Pierre Pourtois (1997), la question des besoins est fondamentale, car ne pas répondre à un seul des besoins nécessaires au développement serait une *forme de maltraitance*.

Les travaux de Pourtois et Desmet (1997) montrent que les besoins de l'enfant, présentés selon le paradigme des « douze besoins psycho-sociaux » se répartissent selon quatre dimensions : affective, cognitive, sociale, et éthique.

L'axe affectif est incontournable au même titre que les autres : sans attachement affectif l'enfant ne peut se développer.

Un enfant laissé seul devient « débile » parce que tout l'apprentissage devient angoissant. N'étant pas sécurisé, il n'éprouve pas le plaisir de la découverte. Le fait de penser devient angoissant puisque pour comprendre, il faut créer une représentation nouvelle. Alors tout changement angoisse l'enfant. Privé de routines affectives, il s'empêche de penser pour ne pas souffrir. (Cyrulnik, 2003a, p. 40)

Nous plongeons directement sur ce qui lie affectif et cognitif et qui intéresse particulièrement la relation pédagogique, car sans satisfaction des besoins affectifs il est peu probable d'accéder correctement au cognitif, de même, le cognitif interfère avec le développement affectif.

Pourtois et Desmet (*Op.Cit*) posent aussi la question du lien entre affectif et cognitif, mais ils présentent la notion d'affectivité comme une possible compétence relationnelle : *l'affectif apprivoisé* permet de développer des compétences relationnelles et sociales chez l'enfant-élève carencé dans ses interactions précoces.

Nous en revenons à ce qui est fondamental. Tout enfant a besoin de continuer à développer des relations affectives de qualité à l'extérieur du milieu familial. Il convient aujourd'hui de faire confiance à l'adulte responsable et compétent qu'est l'enseignant, à sa capacité réflexive qui peut lui permettre de s'engager pleinement et respectueusement dans ce type de relation.

Mais il est important que par une formation avertie, il en connaisse les dangers et les moyens de les éviter pour mettre en place cette relation affective bienveillante, dont on peut beaucoup attendre.

Tout d'abord, précisons que nous n'étudions pas les affects sous-jacents d'une communication de la vie quotidienne, mais des interactions pédagogiques. Il s'agit d'un contexte particulier où les buts de chacun sont affichés et connus. Mais au cours de ces interactions, il est clair que les soubassements affectifs sont extrêmement présents.

Qu'est-ce qui nous empêche, dans la relation d'enseignement, de les considérer ouvertement ?

## **2. L'affectif au cœur des apprentissages**

L'importance du domaine affectif à l'école, réside dans le fait qu'affects et émotions semblent être directement liés à la construction cognitive de l'enfant. De plus, les affects sont mobilisés durant différentes phases de la construction de l'enfant, facilitant ou nuisant à ses capacités cognitives.

### **2.2. Prendre en compte l'aspect affectif relationnel des apprentissages**

Il est aujourd'hui établi que l'affectif et le cognitif sont liés, les neurobiologistes et éthologues, l'ont bien démontré.

Les progrès importants de l'imagerie cérébrale ont permis de faire apparaître visuellement les traces de la *déprivation affective* qui se traduit par une atrophie du système rhinencéphalique, qui n'est autre que le cerveau des émotions et de la mémoire. Cette découverte faite par Hubel et Wiesel<sup>47</sup> (cités dans Cyrulnik, 2003b), montre bien qu'un enfant qui est carencé affectivement, car élevé dans un milieu hostile, un monde sans autre, ne pourra pas apprendre. Dans cette même optique, Spitz et Anna Freud avaient eux aussi tenté de démontrer ce type de phénomène avec la description de comportements anormaux chez l'enfant hospitalisé et laissé seul (Cyrulnik, 2005b).

Des auteurs de sciences de l'éducation comme Favre (2010) dénoncent aussi ce déni des affects dans l'apprentissage et montre comment, sur le plan neurologique, émotions et apprentissages sont étroitement liés, indissociables et que de les séparer est en fait une véritable hérésie qui ne semble pas être encore constatée, ou du moins appréciée à sa juste valeur.

---

<sup>47</sup> Prix Nobel de médecine en 1981

Il souligne aussi l'importance de la prise en compte des affects mis en jeu par les apprentissages et rejoint en cela les réflexions de Giordan (1998).

Apprendre est le moment par excellence où se déploient les émotions, le désir, l'angoisse, l'envie, l'agressivité, la joie, le dégoût, le plaisir (Giordan, 1998, p. 40.).

Toute intervention pédagogique doit tenter de réconcilier le cognitif avec sa base affective sous corticale. Dans un environnement enrichissant et chaleureux, un apprenant se sentira stimulé. Il ne s'agit pas de rejeter l'émotionnel mais d'apprendre à nous en servir pour comprendre comment il fonctionne, connaître les limites qu'il introduit et envisager les horizons qu'il ouvre. (*Ibidem.*)

Mais, s'il est admis à l'heure actuelle, que l'affectif et le cognitif sont fortement liés, ne serait-ce que sur le plan neurobiologique, il est toujours plus difficile d'accepter l'idée que l'enseignant puisse *entrer en relation affective avec ses élèves*.

Pourtant ce lien a été éclairé par les travaux des éthologues (Lorenz, 1978, Harlow 1958) qui ont pu observer que l'être animal et humain ne pouvaient se développer cognitivement et psychiquement en l'absence de relations affectives partagées avec un parent, un éducateur proche du jeune.

Le concept d'attachement élaboré par Bowlby (1978), à partir des observations faites par les éthologues, vient rompre avec la notion d'affectivité en psychanalyse. La théorie de l'attachement éclaire les fondements de l'affectivité naissant dans la toute petite enfance et la décrit comme un besoin primaire au même titre que l'alimentation, permettant la survie et l'adaptation de l'enfant, notamment par l'activation de systèmes motivationnels dont celui de l'exploration du milieu (Gédeney, 2010) et donc par extension de l'apprentissage. Les liens affectifs sécurisants, établis avec un adulte de référence, permettent à l'enfant de se développer et d'apprendre par l'exploration qu'il va faire de son environnement.

### 2.3. Trois niveaux à prendre en considération

Il semble possible de dégager alors trois niveaux différents, mais imbriqués, de l'expression des affects en lien avec le processus d'apprentissage, au cours de la relation pédagogique et éducative

- *L'état affectif de base* de l'enfant, développé dans son milieu familial au cours des interactions précoces. Cet état, ce type affectif est explicité par la théorie de l'attachement que nous avons utilisée dans le protocole d'observation, la théorie de Bowlby (1978). Il permet entre autres de comprendre la relation différente que chaque enfant entretient avec les apprentissages.

*L'affectif provoqué directement par la situation d'apprentissage*, reconnu et accepté aujourd'hui par de nombreux auteurs et acteurs de l'éducation, et dont l'aspect est renforcé par les énormes progrès de l'imagerie cérébrale et de la neurobiologie actuelle (Favre, 2010).

- Et enfin, ce que nous souhaitons mettre en avant, *la relation affective* se mettant en place entre l'enseignant et son élève et qui vient renforcer l'étayage averti (Bruner, 1983) et le rôle de médiateur de l'enseignant (Vygotski, 1985). Cette relation affective devrait permettre de faire le lien entre la condition affective de l'enfant (son type d'attachement) et l'affectif soulevé par l'apprentissage.

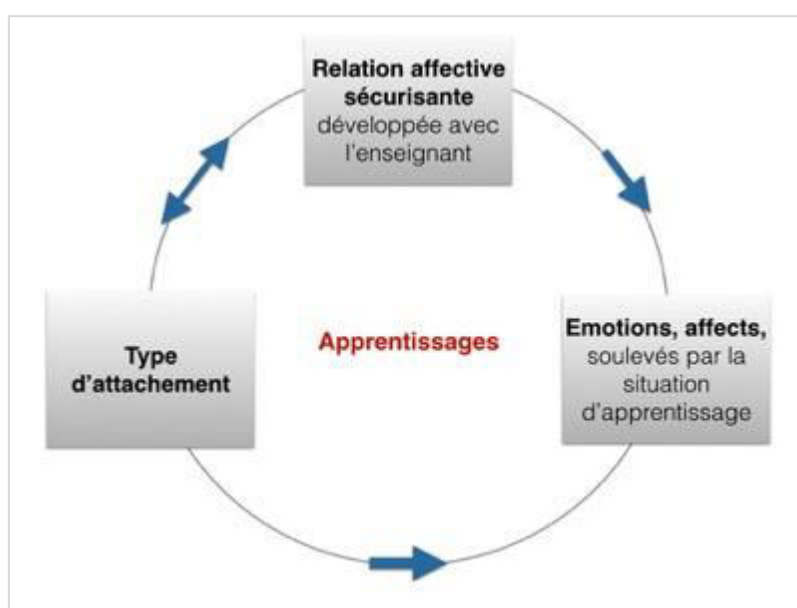


Fig. 2 : Les apprentissages, au centre de la relation et des émotions

Dans cette approche, nous espérons nous distancier d'une représentation trop restrictive d'un affectif cognitiviste et behavioriste, principalement lié à la notion d'apprentissage et non pas au sujet de relation (Meyor, 2002) pour le considérer dans une dimension véritablement relationnelle.

Il nous paraît important de pouvoir considérer les affects dans une dimension véritablement relationnelle. Apprendre à reconnaître ce qui s'exprime dans les interactions humaines afin de les améliorer serait un moyen de créer du lien. On peut y voir à terme, la possibilité de lutter contre la formation de l'individu hyper-autonome, dénué d'affects et incapable d'intersubjectivité, que notre société post-moderne aurait tendance à générer et qui s'apparente à une forme d'autisme moderne.



### 3. La relation affective de qualité ou comment aimer les élèves ?

Si la question de l'amour des enfants reste difficile à envisager d'un point de vue éducatif et scolaire, celle de la relation affective et positive entre le maître et l'élève est très largement mise en avant, dans tous ses aspects positifs pour l'élève, dans la littérature étrangère.

#### 3.1. La question de l'amour des enfants

Lorsque l'on évoque l'amour des enfants dans la relation éducative et pédagogique, on oscille parfois entre l'évidence et l'hérésie.

Il peut en effet paraître évident que pour enseigner, il faut aimer les enfants, tel un lieu commun, et que tout acte d'éducation, ou de transmission, se fait sur fond d'une relation affective. Cet aspect est parfois soulevé par certains acteurs de terrain, qui, lorsque l'on évoque cette question, parlent d'« enfoncer des portes ouvertes ». Pourtant cette évidence est loin d'être réellement questionnée, et par les enseignants, et par la formation qu'ils ont reçue. Certains auteurs nous montrent au contraire la difficulté qu'il peut y avoir à aimer les enfants, tout en les respectant et Stanislas Tomkiewicz (2006), réfute aussi cette fausse idée d'évidence.

Si aimer l'enfant paraît un truisme, une banalité, la chose la mieux partagée au monde (et il faut une réflexion douloureuse et une longue expérience pour accepter que c'est très loin d'être toujours vrai), respecter l'enfant n'est absolument pas évident. (Tomkiewicz, 2006, p. 393).

Georges Snyders (1980) nous fait part dans un de ses ouvrages, combien il est difficile d'aimer ses enfants.

Pour Houssaye (1996), l'amour est une vieille histoire en matière d'éducation. Tout le courant de pensée pédagogique des « pédagogues du cœur » attachés à la notion d'amour inconditionnel (Houssaye, 1996 ; Virat, 2014, p. 49), ont placé au cœur de la recherche en éducation l'amour, l'affection et le respect de l'enfant. Ils ont fait émerger une relation pédagogique différente, sans laquelle ils considèrent que l'apprentissage n'est point possible : « le cœur seul conduit au savoir »<sup>48</sup>

Aimer l'enfant est ainsi pensé comme étant un élément constitutif de la transmission.

---

<sup>48</sup> Article de Jean Houssaye, paru sur le site du laboratoire du CIVIIC, Université de Rouen : *Autorité : traditions pédagogiques et formes contemporaine*.

Pourtant, le métier d'enseignant ou d'éducateur est souvent l'occasion d'expérimenter combien il est difficile d'aimer tous les enfants et de les aimer pareillement car l'être humain va naturellement avoir une préférence pour certains enfants (Houssaye, 1999, p. 36) et qu'il y a d'autres enfants qu'on ne peut parfois réussir à aimer. Malgré tout, il faut pouvoir tout de même enseigner à tous sans conditions.

Korczack énonçait bien tous les pièges et difficultés en ce domaine et les effets négatifs, si on n'y prend garde, que cela peut produire sur les enfants. Même les plus grands pédagogues, comme Pestalozzi, s'y sont laissé prendre (*Ibid.*, pp. 109-110).

Il y a vraisemblablement un équilibre à trouver entre l'amour inconditionnel des « pédagogues du cœur » et l'absence totale de relation affective en matière de pédagogie.

La véritable question est peut-être bien celle posée par le médecin polonais Janusz Korczak (1878-1942), grand pédagogue du cœur, ayant donné sa vie à l'enfance et aux orphelins : « comment aimer un enfant ? » (Korczack, 1978).

En fait on ne peut pas préconiser ou exiger l'amour, « par contre on peut et on doit exiger le respect (...) » (Tomkiewick, 2006, p. 7) de l'enfant, de l'enfance en ce qu'elle contient d'humanité et de spécificités.

« Korczack l'avait bien compris lorsqu'il affirmait que l'enfant n'est pas qu'un être en devenir, mais qu'il est une personne à part entière avec des droits et des besoins qui doivent être pris en considération » (*Ibid.* p. 9).

Il faudrait donc considérer qu'aimer c'est aussi et d'abord respecter l'enfant dans toutes ces dimensions... pour eux-mêmes, de manière à ce qu'ils accèdent à leurs propres possibles, et non pas dans la recherche d'une satisfaction personnelle, même s'il on sait que ce peut être le cas.

Tomkiewick (2003) affiche ainsi l'amour qu'il porte aux adolescents en grande difficulté dont il s'occupe et pointe même l'aspect narcissique de cet amour. Cependant il conclue que dans la mesure où cela n'est pas néfaste à l'enfant et même au contraire que cela est positif, il n'y a pas de mal à cela.

Mael Virat (2014) reprend ce thème, souvent invoqué par les détracteurs de la relation affective.

C'est la raison pour laquelle la question de l'affection et de l'amour des enfants doit être pensée clairement afin que chacun puisse être conscients des pièges et des dangers des phénomènes affectifs, que nous avons déjà développés, et de permettre à terme le détachement nécessaire au bon développement de l'enfant.

Il est « nécessaire d'aimer et il n'est pas suffisant d'aimer, il faut savoir et sentir comment aimer un enfant pour lui permettre de faire l'acte le plus douloureux pour nous ... pour lui permettre de nous quitter. » (Tomkiewisc, 2006).

Il est donc possible alors de se demander si aimer les enfants est une condition véritablement nécessaire à l'éducation et à l'enseignement.

D'autres pédagogues, et nous pensons ici à Fernand Deligny, ont au contraire refusé l'idée de la nécessité d'une relation affective afin que l'élève puisse être pleinement lui-même (Houssaye, 1992).

Sans évincer radicalement la notion d'amour en éducation, on peut se demander, comme le soulève Venet et al (2008), si la relation enseignant-élève, peut se réduire à une simple affaire de cœur.

S'il ne peut s'agir seulement d'amour, la relation maître-élève reste d'une importance incontestable. Quand elle est positive et affective, elle semble pouvoir être un véritable moteur de la réussite scolaire.

### 3.2. Importance de la relation positive et affective maître-élève

De nombreuses études (Fortin et al 2011), bien qu'elles ne concernent pas toutes le milieu de la maternelle, montrent aujourd'hui l'importance de la qualité de la relation enseignant-élève. Une relation positive aurait des répercussions directes sur la manière dont l'élève va appréhender l'école, sur ses capacités et son engagement dans les tâches scolaires et sur son bien être au sein de l'institution. Elle permettrait aussi de réduire les problèmes de comportements et faciliterait le passage du primaire au secondaire (*Ibid.*, pp. 10-14).

Si dans leur formation les enseignants sont plus souvent appelés à adopter une distance règlementaire, sur le terrain, il semble qu'ils reconnaissent l'importance de la dimension affective de leur travail, face à des élèves en demande et de plus en plus difficiles (Virat, 2014a).

Cette relation prendrait une importance encore plus grande quand il s'agit d'élèves en grande difficulté (Anaut, 2006) et les études en ce domaine se tournent de plus en plus vers la théorie de l'attachement.

#### 3.2.1. Etat de la recherche : la relation positive maître - élève

M. Venet et al (2008) présentent de nombreux travaux, qui viennent montrer l'importance de la relation positive à l'enseignant sur les conséquences scolaires (Fredericksen et Rhodes, 2004 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997).

En effet, une relation de qualité avec l'enseignant est associée à la motivation de l'élève (Baker, 1999 ; Davis, 2001 ; Poulsen et Fouts 2001), elle favorise son attention (Howes, 1999), et elle permettrait à l'élève d'acquérir une meilleure estime de lui-même (Fredericksen et Rhodes, 2004 ; Pianta et Steinberg, 1992).

Enfin, si la qualité est associée à la relation d'attachement sécurisante avec l'enseignant cette relation est alors un facteur positif pour l'apprentissage (Baker, 1999).

Dans une recension d'écrits sur la relation enseignant-élève, Fortin et al (2011, pp. 10-13) font état que la relation positive maître-élève influence plusieurs domaines, comme par exemple l'engagement et la réussite scolaire, le bien être psychologique et émotionnel de l'élève, les problèmes de comportements et d'habiletés sociales, la transition primaire secondaire (*Ibid.*, p .4).

Ainsi, la relation enseignant-élève est ressortie unanimement dans les écrits scientifiques comme une variable prépondérante ayant des répercussions à de multiples niveaux et venant jouer un rôle déterminant sur le lien que l'élève aura avec l'école, sur son rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial. (*Ibid.*, p. 5)

Plusieurs de ces études citées dans cette recension relèvent donc la présence d'un lien entre une bonne relation enseignant-élève et de meilleurs résultats scolaires (Crosnoe et al., 2004 ; Niebuhr et Niebuhr, 1999 ; Howes et al., 1994, Pianta, Steinberg et Rollins, 1995, dans Kennedy et Kennedy, 2004 ; Bowen et Bowen, 1998 ; Hudley et al., 2003 ; Fraser et Walberg, 2005).

De même, cette relation semble renforcer l'intérêt des élèves pour leur rendement scolaire (Bernstein-Yamashiro, 2004) et favorise la réduction des risques d'échec (Davis, 2003.).

La relation positive avec l'enseignant favorise le bien être de l'élève à l'école ainsi que son engagement sur les tâches lui permettant une meilleure réussite scolaire (Zimmer-Gembeck et al. 2006) (*Ibid.*, p. 11).

Par contre, inversement, l'enseignant désengagé sur le plan relationnel influencerait négativement le rendement scolaire de l'élève (Klem et Connell, 2004).

Les élèves à risques élevés, profiteraient quant à eux plus largement de cette relation de qualité, tout particulièrement lorsqu'ils arrivent « avec de faibles attentes face à l'école et un historique de problèmes au primaire » (*Ibid.*, p. 12).

La relation à l'enseignant est donc fortement liée au décrochage scolaire des élèves à risques (Fallu et Janosz, 2003).

Par le fait qu'elle procure un meilleur bien être psychologique et émotionnel de l'élève (*Ibidem*), la relation positive influence les problèmes de comportements et les habiletés

sociales. Ainsi, les élèves ayant une bonne relation avec leur enseignant auraient moins de problèmes de comportements à l'école (Birch et Ladd, 1997 ; Pianta, 1994 ; Pianta et Steinberg, 1992 dans Murray, 2002 ; Howes et al., 1994, Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 dans Kennedy et Kennedy, 2004) (*Ibid.*, p. 13).

Desrosières et al (2012) dans une étude sur la relation positive entre l'élève et l'enseignant, pointe le fait qu'entretenir une bonne relation avec son enseignante facilite l'adaptation scolaire et sociale des enfants (Greenberg, Spelz et Deklyen, 1 ; Pianta, 1999 ; Pianta et Stulman, 2004) (*Ibid.*, p. 1) ; ils ont de meilleurs résultats et sont plus motivés en classe (Hamne et Pianta, 2005). Ces mêmes auteurs citent d'autres études montrant que la relation avec l'enseignante influence l'adaptation comportementale et affective de l'enfant et leur investissement dans les apprentissages scolaires : (Connell et Wellborn, 1991 ; Pianta, 1999 ; Sameroff et al, 1998 ; Yates, Engeland et Sroufe, 2003.) (*Ibidem*)

Ainsi, les auteurs insistent sur le fait *qu'une relation chaleureuse et positive* entre l'élève et son enseignante serait bénéfique sur le plan social, affectif et scolaire de l'enfant, à l'inverse d'une relation conflictuelle (Baker, 2006 ; Fortin et all, 2004 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Ladd et Burgess, 2001 ; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 ; Pianta et Stuhlman, 2004 ; Venet, Schmidt et Paradis, 2008 ; Venet et all, 2009) (*Ibid.* p. 2).

La relation affective de qualité ou positive entre l'enfant et l'enseignant est donc celle permettant au jeune enfant de poursuivre un développement harmonieux au sein d'une sphère sociale, cognitive et affective.

En effet, il semble que cette relation positive de qualité avec l'enseignant favorise de nombreux domaines. Elle agit selon l'ensemble des études sur :

- La scolarité des enfants : motivation, attention, apprentissages
- La réussite scolaire : rendement scolaire, mais aussi adaptation au milieu et amélioration des comportements, prévient le décrochage scolaire
- Le bien-être scolaire, l'estime de soi, bien être psychologique

La relation positive a donc de nombreux effets bénéfiques pour l'élève, contrairement à une relation conflictuelle ou l'absence de relation.

Comme le mettent en avant Fortin et al (2011), si toutes les études évoquées dans ces différents rapports, recensions, revues de littérature, concernent le secondaire, il est tout de même possible d'avancer que l'importance de la relation est à considérer dès la maternelle, le plus tôt possible, afin que l'enfant intègre la possibilité de la relation positive avec

l'enseignant comme une réalité... Le phénomène de l'abandon scolaire peut être l'aboutissement d'un long processus débutant même dès les premières années de scolarisation. À cet égard, il importe donc de questionner le vécu scolaire des élèves et ce, dès le début du primaire

### 3.2.2. Définir la relation affective de qualité

Maintenant que l'on sait l'ensemble des effets de la bonne relation enseignant-élève, il faut chercher à savoir ce que l'on entend vraiment à travers ces termes ?

Robert Pianta, cet auteur, très souvent cité lorsque l'axe de la relation maître-élève est abordée pour les jeunes enfants, a effectivement, comme ceci est mentionné dans le rapport Venet et al (2008), beaucoup étudié les différents aspects de la relation enseignante-élève et leurs effets sur le développement de l'enfant.

Comme le reprennent Venet et Schmidt (2009) dans leur ouvrage, il a pu préciser les différents axes de cette relation (Pianta 1994 ; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 ; Pianta et al., 1997 ; Pianta, 1999 ; Pianta et Stuhlman, 2004) :

- Proximité physique
- Absence de Conflits
- Favoriser l'autonomie de l'enfant

En s'appuyant sur la *proximité physique* et le *développement de l'autonomie*, deux composantes proposées par Pianta (2001), les résultats de l'étude empirique proposée par Venet et al (2008) mettent en avant les différents comportements qui révèlent la sensibilité de l'enseignante (étude de trois enseignantes du primaire) à assurer la proximité sur le plan socio-affectif et à répondre aux besoins cognitifs de l'enfant.

Il est possible de relever certains de ces aspects de la relation et de la sensibilité de l'enseignante et de conclure que la relation positive de qualité décrite dans cette étude, et citée par de nombreuses autres, s'établit *dans une certaine forme de proximité physique et affective* (Venet, Schmidt, Paradis et Ducreux, 2010).

## Les dimensions de la relation positive de qualité entre l'enseignant et l'élève

- Proximité affective
- Proximité et contacts physiques
- Créer un contact visuel
- Attitude empathique
- Protection de l'estime de soi
- Réconfort
- Humour
- Absence de conflits
- Renforcements positifs
- Valorisation de la tâche

Venet et al (2010) préconisent que pour établir une relation de qualité avec l'élève, il est nécessaire que l'enseignante adopte une proximité affective ainsi qu'une attitude empathique inspirée de la relation d'aide (écoute sensible).

Sur le plan intra-personnel, on est en présence d'un enseignant conscient de la relation qu'il met en place avec l'enfant, tout en conservant un véritable engagement relationnel et affectif.

Il ne s'agit pas pour la personne qui a la garde professionnelle de jeunes enfants de chercher à reproduire la relation maternelle ; il s'agit plutôt d'offrir une expérience de nature différente. Le respect de l'individualité de l'enfant sur le plan des actions et des émotions constitue un élément clé de cette approche ; l'adulte entre dans une vraie relation affective stable mais consciemment contrôlée, dans laquelle il évite de faire peser sur l'enfant ses attentes et sa propre affectivité (Pierrehumbert, 2003).

Pour établir cette relation affective de qualité, l'enseignant ne peut être dans le déni de ses propres émotions, mais au contraire, dans une prise de conscience et de contrôle de celles-ci et de son affectivité dans l'intérêt de l'enfant.

L'enseignant s'efforce donc de ne pas bloquer ses émotions, ses affects, et d'offrir à l'enfant la possibilité de créer une interaction avec un adulte disponible qui répond de manière chaleureuse mais sans rien attendre de gratifiant pour lui-même en retour. Et ceci afin de l'amener à vivre des expériences positives, tant sur le plan relationnel, que sur le plan de ses apprentissages. Il invite ainsi le jeune enfant à apprécier l'école en assurant sa sécurité :

- Au niveau de la régulation de ses affects et émotions
- Au niveau de sa relation aux autres
- Au niveau de ses apprentissages

Cette relation se doit d'être chaleureuse sans être étouffante, affective sans être maternante.

*La relation affective de qualité s'apparente à la relation sécurisée de la théorie de l'attachement.*

Nous sommes partis de la notion de risques scolaires et risques d'inadaptation des enfants issus des milieux précaires, pour en arriver enfin à ce que la littérature scientifique nous montre bien, et particulièrement les recherches étrangères, que les relations positives avec l'enseignant sont un facteur de protection, en particuliers pour les élèves dits à risques ou à besoin éducatifs particuliers.

« Il convient de souligner que la qualité de la relation n'est pas seulement fonction des habiletés relationnelles de l'enseignante mais aussi le résultat d'un processus interactif entre celles-ci et les caractéristiques de l'élève » (Sameroff, 2010, *in* Desrosières et al, 2012, p. 2).

En accord avec ce qui est avancé ici, nous proposons de regarder les caractéristiques de l'enfant sous l'angle de l'attachement et des conséquences que celui-ci peut avoir sur son comportement social, affectif et cognitif en milieu scolaire. Qu'est et ce que cela produit sur le plan interactif avec son enseignante et les capacités relationnelles propres de celle-ci, ainsi que ses compétences sur le plan de l'étayage pédagogique ? Quels liens ces deux axes sont-ils susceptibles d'entretenir ensemble : est-ce qu'une enseignante chaleureuse, positive et engagée relationnellement est plus aidante et soutenante pour ses élèves en difficulté ?

Nous allons de ce fait, trouver dans la théorie de l'attachement les fondements de ce lien entre relation positive et « facteur de protection » sur le plan personnel et sur le plan scolaire.

Le cadre méthodologique que nous proposons, est utilisé par de nombreux chercheurs (Dumont et Moss, 1992, Venet, 2008, 2010 ; Bacro, 2007) pour les questions relevant de la réussite scolaire à l'éclairage de la théorie de l'attachement. Il associe les théories socioconstructivistes et la théorie de l'attachement comme deux modèles explicatifs, proches et complémentaires.

## CHAPITRE 4 : ASPECT RELATIONNEL ET NOTION DE SÉCURITÉ AFFECTIVE EN ÉDUCATION

« La théorie vygotkienne n'est pas un temple mais un chantier » (Rocheix, 2003, p. 4), chantier auquel nous ne nous attaquerons pas, survolant seulement les grands principes de cette théorie et les liens qu'elle entretient avec d'autres comme la théorie de l'attachement et



celle développée par le psychanalyste D. Winnicott. Nous verrons comment la médiation scolaire peut encore s'enrichir de la notion de sécurité affective.

## **1. Médiations et étayage avertis**

Les théories de Vygotski (1985) nous réconcilient avec l'aspect relationnel de la situation pédagogique et celles de Bruner, permettent un « enrichissement du paradigme de médiation. » (Martinez, 1996, p.138)

### **1.1. Vygotsky, la révolution médiatique**

Les socioconstructivistes remettent au goût du jour la relation en reprenant à l'encontre de Piaget et de la notion d'égoïsme les critiques avancées par Henry Wallon et surtout Lev Sémionovitch Vygotski (1896-1934) (*Ibid.* p. 129).

La théorie historico-culturelle de Vygotski vient créer une rupture avec les conceptions cognitivistes et constructivistes (Piaget) ne concevant la construction de l'apprentissage qu'à travers les interactions de l'enfant avec son environnement et le monde des objets.

Avec Vygotski, on reconnaît enfin la réalité et l'importance des rapports intersubjectifs qui permettent à l'enfant de se développer. Les relations interpersonnelles structurantes pour l'enfant sont internalisées et deviennent intrapersonnelles. C'est ainsi que se construisent la pensée et l'intelligence de l'enfant, par la transformation de processus mentaux élémentaires en processus mentaux supérieurs grâce à une transposition de l'interpersonnel au plan intrapersonnel (Vygotski, 1985) grâce à la médiation humaine de l'enseignant, à condition qu'il éprouve du plaisir à interagir avec celui-ci.

Vygotski, dans une approche développementale, pointe l'apprentissage scolaire comme une aide au développement de l'enfant, par l'acquisition des concepts scientifiques (en interaction avec les concepts empiriques), alors que chez Piaget, le développement de l'enfant est indépendant de ce qu'il apprend à l'école. L'enseignement s'oriente alors sur la base de ce que l'enfant sait déjà, alors que pour Vygotski une telle attitude semble stérile et inefficace. L'exemple le plus frappant est celui des enfants déficients vers lesquels Vygotski s'est beaucoup tourné. Au sein d'une telle conception, ces enfants ne pourront jamais progresser, ne dépassant pas leur incapacité naturelle. (Donnadieu et al, 1998, p. 57).

Vygotski considère que l'apprentissage précède le développement. Il revalorise ainsi le rôle et la place du maître, ainsi que la relation pédagogique, au centre de laquelle se déroulent des rapports intersubjectifs pour la construction du savoir.

Dans la théorie de Vygotski, l'enfant acquiert d'abord ses capacités cognitives dans les interactions avec un adulte expert qui régule son activité en situation de résolution de problème. Ses fonctions émergent ensuite au plan intrapersonnel sous forme de fonctions psychologiques internes (Kozulin, 2003, p. 12) sous le contrôle de l'enfant.

La systématique de l'apprentissage scolaire et la médiation adulte, deux piliers de la théorie, se situent aux abords de « *la zone proximale de développement* » de l'enfant.

La zone proximale de développement, concept majeur de la théorie, représente la capacité de développement de l'enfant pouvant s'actualiser, et devenir zone effective de développement grâce à l'aide de l'adulte expert en milieu scolaire : « Ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui en collaboration, il sera capable de le faire en toute indépendance demain. » (Vygotski 1985, p. 211 cité dans Chaiklin, 2003, p. 35)

Agir dans la zone de développement proximale, c'est permettre à l'enfant de réaliser un apprentissage qu'il n'aurait pas pu faire s'il avait été « autonome », et d'accélérer l'accès aux fonctions supérieures.

Martinez y voit « le lieu sensible et effervescent de la relation » qui « permet de mesurer l'efficacité même de la relation sur l'apprentissage. » (*Op.cit.* p. 134)

L'intérêt de la Zone proximale de développement est bien qu'il s'agit, dans son fonctionnement, d'une dynamique relationnelle de l'enfant avec son environnement, construit par l'adulte expert et avec le guidage de celui-ci.

Elle rend au maître la possibilité de reprendre sa place, bienveillante et rassurante, pour l'enfant, comme une figure forte, exempte d'autoritarisme et de censure dans le guidage soutenant et structurant.

Jusqu'à aujourd'hui, les pratiques traditionnelles transmissives et constructivistes n'ont pas réussi à favoriser l'accès à la culture et aux savoirs des enfants issus des milieux populaires (Rocheix, 2003, p. 6). La théorie relationnelle de Vygotski vient rompre avec cette fabrique d'inégalités face aux chances de réussite grâce à la médiation, au rapport médiatisé enseignement apprentissage. La médiation vient permettre l'accès et la compréhension de la culture en vigueur et aux apprentissages par l'intériorisation, l'internalisation de processus interpersonnels de qualité, parce que l'enfant ne découvre pas son environnement de manière autonome (concepts empiriques), mais par la médiation adulte et l'étayage approprié au sein de la Zone proximale de développement.

L'épistémologie socioconstructiviste de l'apprentissage et du développement de l'enfant (Vygotsky, 1985) :

[...] s'oppose à une vision de remédiation, inspirée du modèle médical, qui situe la ou les difficultés chez l'élève et le rendant seul responsable des problèmes observés. Cette perspective repose sur le postulat que l'individu se développe en interaction avec son milieu et que la construction des connaissances et des savoirs passe par l'interaction constante entre les caractéristiques de l'individu, les ressources et les contraintes offertes par son environnement. (Schmidt, 2009)

Van Oers (1999, pp. 23-39) conclut qu'il n'y a pas d'enfant incapable d'apprendre, mais seulement de mauvaises interactions et médiations. Kozulin (*Op.cit.* p. 14), quant à lui, constate à partir d'études, l'absence de médiation spontanée chez l'enseignant, préférant rester sur un mode transmissif, traditionnel. Il y a donc urgence à permettre aux enseignants l'entraînement à une médiation, à l'étayage constructif pour l'enfant.

C'est ici que s'impose la notion de *savoir-faire pédagogique de l'enseignant*, pouvant donner confiance à l'enfant, qui peut accepter de se lancer dans une tâche difficile se sentant bien accompagné. Ce savoir faire pédagogique a été étudié et développé par J. Bruner.

## 1.2. Bruner : l'étayage, un savoir-faire pédagogique

Comme Vygotski, Jérôme Bruner (1915-2016) accorde au langage une importance capitale dans la formation de la pensée et de l'intelligence. Il a travaillé à l'élaboration d'une psychologie du sens, de la signification et de la culture qui donne forme à l'esprit. Pour Bruner, anthropologue et psychologue, la médiation est associée au savoir-faire dans la relation éducative, qui permet d'augmenter les compétences cognitives et langagières et donc permet une réussite, une meilleure intégration des enfants en échec sur le plan scolaire, lui faisant vivre des expériences scolaires positives et facilitant l'augmentation de la confiance et de l'estime de soi (Bruner, 1983).

« Il dégage les caractéristiques d'une attitude relationnelle éducative susceptible d'étayer la confiance en soi chez l'élève. » (Martinez, 1996 p. 135). Bruner va s'appuyer sur le concept de zone proximale de développement et élaborer des catégories de gestes et actions pédagogiques de guidage et d'étayage de l'activité de l'enfant (Bruner, 1983). L'adulte exerce une action de tutelle qui s'organise grâce à un savoir-faire autour de la fonction d'étayage qui va s'exprimer dans la relation éducative. Cette intervention de l'adulte va permettre de faire progresser plus activement les enfants dans leurs compétences langagières et cognitives, en leur permettant d'accéder et d'intérioriser « la marche à suivre ».

Dans l'étayage, l'adulte, l'enseignant, prend en main, « dans une forme de rituel interactif » (Martinez, 1996), ce qui dépasse les capacités de l'enfant, afin de réduire les difficultés du problème à résoudre. Ce rituel qui se met en place au cours des activités dites de tutelle se

caractérise par six actions différentes (Bruner, 1983, pp. 277-279). Les six fonctions de l'étayage qui s'exercent à la fois sur un plan perceptif, cognitif et émotionnel :

- *Enrôlement.* L'enseignant fait en sorte d'obtenir l'adhésion de l'enfant sur la tâche
- *Réduction des degrés de liberté.* L'enseignant prend à son compte les aspects de la tâche qui seraient trop compliqués pour l'enfant, afin que celui-ci puisse se concentrer sur ce qu'il peut faire, ce qui revient à réduire le nombre d'actes pour parvenir à la solution finale.
- *Maintien de l'orientation.* L'adulte fait en sorte que l'enfant reste concentré sur les buts et objectifs de la tâche. Bruner n'hésite pas dans ce contexte à préconiser l'entrain et la sympathie dégagés par l'adulte afin de motiver l'enfant.
- *Signalisation des caractéristiques importantes.* L'adulte dirige l'enfant vers les actions importantes à effectuer pour la réalisation de la tâche.
- *Contrôle de la frustration.* Une fois encore Bruner préconise l'utilisation de moyens détournés afin que l'enfant trouve tout compte fait la situation agréable et sympathique. Il soulève le danger d'une possible dépendance à l'égard du tuteur.
- *La démonstration.* Il s'agit de réaliser sous les yeux de l'enfant ce qu'il faudrait faire en partant de ce qui a déjà été mis en place par l'enfant, plus qu'une simple démonstration, l'adulte doit suivre la logique de l'enfant.

L'étayage demande un ajustement de l'adulte expert à l'enfant afin que celui-ci, avec ses compétences propres, puisse parvenir à la réussite, à la résolution du problème. L'adulte gère l'accès à la relation et au savoir. Bruner permet de se pencher sur une relation dyadique et pédagogique où l'adulte gère les exigences du milieu pour les adapter et permettre les conditions de la réussite. L'enfant intègre ainsi les conduites à tenir pour résoudre un problème, ainsi que confiance en ses capacités et estime de soi. Cela n'est pas sans rappeler les relations mère-enfant au cours d'activités plus spontanées sur lesquelles Bruner (1983) s'est beaucoup appuyé.

L'intentionnalité de l'enseignant a une importance capitale dans la médiation, mais elle ne suffit pas, c'est la qualité de l'action de tutelle qui va permettre à l'enfant de pouvoir s'engager avec confiance dans une activité qui le dépasse un peu.

La médiation obéit donc à un principe *d'engagement*, d'organisation du geste et paroles pédagogiques afin d'obtenir *l'adhésion* complète de l'enfant. Bruner (1983) le soulève quand il détaille les fonctions d'étayage : la posture, la sympathie, le côté agréable de la relation éducative ne sont pas écartés, ils sont même préconisés (*Ibid.* pp. 271-274).

Martinez (1996), nous fait remarquer que si l'aspect relationnel humain dans la construction de l'intelligence et des apprentissages était encore quasi absent des théories piagésiennes, il prend ici tout son essor.

Bruner ne nous permet pas d'éclairer la notion de *relation affective*, mais la qualité relationnelle et la dimension intersubjective contenues dans les actes d'étayage et de la médiation.

### 1.3. Médiation scolaire, relation et affectivité

Les travaux et réflexions de ces deux grands psychologues viennent éclairer l'avancée de la relation dans les apprentissages, ce qui permet à notre avis d'y intégrer la notion d'affectivité dans un sens interpersonnel et non plus individuel comme chez Piaget. C'est la place faite à l'intersubjectivité de la relation pédagogique qui permet l'émergence d'une relation affective entre l'enseignant et l'apprenant. L'affectivité et ses effets sur le plan interpersonnel lors des interactions de tutelles n'est pas celle conçue par les cognitivistes et constructivistes pour lesquels elle n'existe que d'un point de vue du cognitif, elle facilite ou entrave le processus d'apprentissage.

De l'association traditionnelle social-cognitif, on peut passer à une triple association : social, affectif et cognitif (Dumont et Moss, 1992). On ne parle pas seulement d'affectivité, d'émotions isolées, mais d'une construction, d'un contexte socio-affectif (de relations affectives) pouvant avoir une influence sur le cognitif au sein de l'institution scolaire.

La qualité attendue des relations au sein d'une médiation cognitive nous permet de reposer la question de la relation affective au sein de la relation éducative.

Elle se pose à deux niveaux, relation affective avec l'enseignant, et relation affective construite dans d'autres milieux.

Nous avons ici la nécessaire prise en compte d'un double lien qui est celui, d'une part des relations affectives construites dans le milieu familial et qui détermine l'ensemble des autres relations, et d'autre part, la relation affective pouvant se mettre en place avec l'enseignant,

comme un autre modèle relationnel et pouvant palier les manques de certains enfants, entravés dans l'établissement des relations sociales et entravés sur le plan cognitif.

Ce schéma est parfaitement illustré par la théorie de l'attachement de Bowlby qui montre que les relations établies au cours des interactions précoces et de la petite enfance ont des conséquences directes sur le développement cognitif de l'enfant et sur le développement des relations sociales futures.

Ainsi, le principe de médiation de qualité dans les interactions pédagogiques, est fortement lié au principe de relation affective de qualité. La médiation proposée par l'enseignant sera influencée par la qualité de la relation affective développée dans l'enfance et internalisée par celui-ci.

Selon le type d'attachement de l'enfant, la médiation scolaire se fera plus ou moins difficilement. Une relation de mauvaise qualité, ainsi qu'une médiation de mauvaise qualité internalisées durant la petite enfance peuvent venir faire obstacle à l'aide et à la médiation proposée dans le cadre scolaire.

#### 1.4. Relations éducatives triangulaires similaires et complémentaires

La théorie de l'attachement et celle de l'apprentissage de Vygotski, socio-historico-culturelle, font partie de la psychologie développementale. Elles font intervenir de manière nécessaire un tiers médiateur dans le développement de l'enfant ouvrant celui-ci aux apprentissages, au monde extérieur, aux relations humaines avec cette idée d'un passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel.

Nous sommes en présence de deux relations triangulaires de nature similaire (figure 3).

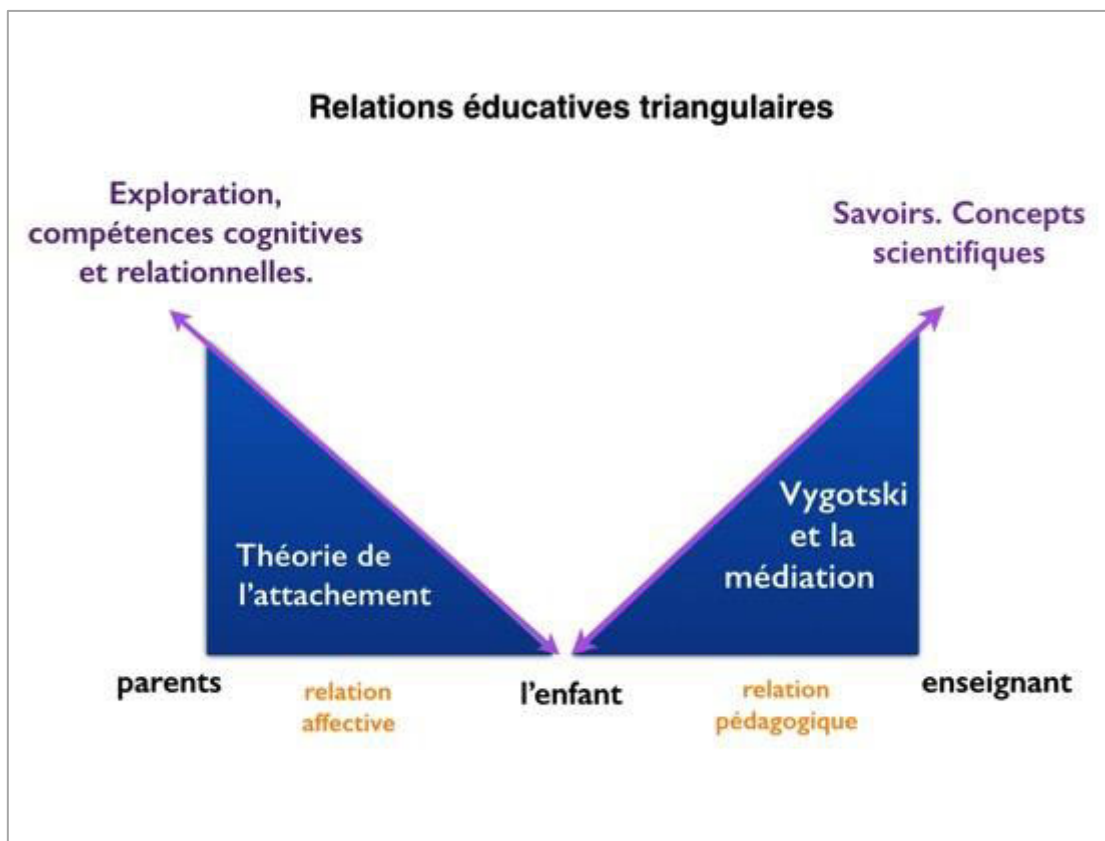


Fig. 3. Relations triangulaires : théorie de l'attachement et médiation scolaire

« L'examen des similarités entre ces deux modèles largement étudiés isolément fournit une base utile dans la conceptualisation de l'interdépendance développementale entre les processus socio-affectifs et cognitifs. » (Dumont et Moss, 1992, p. 385)

Dans les deux cas, l'attitude du tiers médiateur est primordiale. L'attitude sécurisée de la figure d'attachement tient essentiellement à la disponibilité et à la cohérence des réponses en fonction des besoins de l'enfant. L'attitude du maître médiateur est à concevoir à travers les fonctions de l'étayage de Bruner prenant en compte l'affectif et le cognitif de la situation. Nous devrions pouvoir trouver des similitudes avec la figure d'attachement sécurisée.

Les théories de Bowlby (1978) et Vygotski (1985) montrent que « les modèles internalisés des premiers contextes d'étayage mère-enfant influenceraient le développement des habiletés d'autorégulation ainsi que l'efficacité à utiliser les adultes comme ressources cognitives » (Dumont et Moss, 1992, p. 389). Le bébé qui a expérimenté des soins consistants et répondant à ses besoins sera davantage capable d'équilibrer l'exploration autonome de son environnement et la dépendance envers les adultes. Similairement dans la théorie vygotkienne, les enfants qui acquièrent en premier les habiletés de résolution de problème dans les activités avec un adulte, acquièrent graduellement la capacité à exécuter des fonctions cognitives de façon indépendante.

Le climat socio-affectif de la maison va peser sur celui de l'école dans les relations avec les pairs mais aussi avec l'enseignant.

## **2. Influence de l'attachement sur les fonctions affectives, cognitives et sociales de l'enfant**

Notre résumé de ce qu'est la théorie de l'attachement pourra paraître extrêmement succinct à côté de la richesse et de la complexité qu'elle contient. Nous avons souhaité nous centrer sur les rapports que cette théorie peut éclairer entre l'enfant, son développement affectif et les exigences scolaires.

### 2.1. La théorie de l'attachement : origines, définitions et principes de base

La *théorie de l'attachement* élaborée par le psychiatre anglais John Bowlby (1907-1990) est fondée sur le fait que les perturbations du domaine cognitif et comportemental de l'individu sont liées à ses gènes, mais plus encore aux défauts et aux manques de l'environnement affectif au cours de la petite enfance : l'environnement d'un individu a une influence sur son développement psychologique (Leblanc, 2007).

Cette théorie est née d'une confrontation entre la psychologie cognitive et l'éthologie animale (Main, 1998a, p. 14). C'est une théorie éthologico-évolutive (Ainsworth, 1983, p. 7).

Après les travaux de Bowlby, de nombreux auteurs, et à commencer par son élève directe, Mary Ainsworth, puis par la suite Mary Main, la théorie de l'attachement a été, et est très utilisée et fait l'objet de nombreuses études et recherches dans le domaine du développement de l'enfant.

Il apparaît ainsi que l'attachement à la mère a une fonction adaptative et protectrice du tout petit. L'enfant met en place des comportements (comportements d'attachement) pour assurer la présence de sa figure d'attachement et l'utilise comme base de sécurité afin de pouvoir s'ouvrir au monde extérieur. Chaque fois que l'enfant est en détresse ou perçoit un danger, il active ses comportements d'attachement.

Ces comportements sont très actifs jusqu'à la troisième année de l'enfant et visent à assurer la proximité de la figure d'attachement.

Sans toutefois disparaître, ils s'atténuent, car en grandissant l'enfant n'a plus besoin de la présence perpétuelle de sa figure d'attachement, une simple représentation de ses rapports avec elle suffit, appelés MIO (modèle interne opérant ou internalisation des rapports vécus avec la figure d'attachement) (Miljkovitch, 2001, pp. 57-59).



Dans nos pays occidentaux, le rôle de la figure d'attachement principale est souvent tenu par la mère<sup>49</sup> et quelle que soit son attitude, sa manière de donner les soins, sécurisante ou pas, l'enfant adaptera son comportement de manière à recevoir le plus de protection et d'attention possible.

Ainsi se dessinent les *différents styles d'attachement*, et les notions de sécurité et d'insécurité, mises en évidence par la psychologue canadienne Mary Ainsworth (1983), à travers la *Situation étrange*, que nous détaillerons dans notre partie méthodologie.

C'est donc l'attitude de la figure d'attachement qui va déterminer le style d'attachement.

## 2.2. Les types d'attachement et l'attitude de la figure d'attachement

Afin d'exposer les caractéristiques des différents types d'attachement ainsi que les différentes attitudes de la figure d'attachement, nous nous appuyons sur plusieurs travaux très riches en ce domaine (Guedeney et Guedeney, 2002, 2009 ; Gueddes, 2012 ; Pierrehumbert, 2003 ; Miljkovitch, 2001) et notamment sur la thèse de Stéphanie Leblanc (2007), qui tous décrivent très bien les différents comportements de la mère, puis de l'enfant en fonction des caractéristiques des types d'attachement.

L'attitude de la Figure d'attachement était pour nous essentielle, dans l'analyse de nos observations de terrain.

Quand la figure d'attachement répond de manière adéquate à ses besoins, l'enfant est en confiance et en sécurité : c'est *l'enfant de type secure*.

La mère sécurisante est disponible et prévisible, elle est sensible aux signaux de l'enfant. Ses attitudes et sa conception du rôle de parent ne sont pas figées et de manière générale elle est positive et réaliste quant aux réels dangers qui pourraient menacer l'enfant. Lorsqu'elle est en relation avec une tierce personne, elle est capable de maintenir le contact avec son enfant.

Si, en revanche, l'enfant voit ses stratégies échouer, car la figure d'attachement ne répond pas ou répond de manière inadéquate, il sera anxieux : c'est *l'enfant de type insecure*.

Soit il va inhiber son système d'attachement : type *anxieux évitant*. Soit il va au contraire exacerber, hyper activer ses comportements : type *anxieux ambivalent*. (Miljkovitch-Hérédia, 1997, cité dans Leblanc, 2007, p. 59).

---

<sup>49</sup> Cela tend à être de moins en moins vrai et certains auteurs montrent en effet l'importance de l'attachement au père.

*La mère de l'anxieux-évitant* rejette les contacts physiques et la proximité avec son enfant. Elle aurait à cet égard des attitudes menaçantes et de la colère. Elle penserait que son enfant n'est pas en détresse mais capricieux et rejette ses demandes. Elle est dans le « déni des émotions » de son enfant (Pierrehumbert, 2003, p. 124). Comme elle refreine ses propres émotions, son visage a peu d'expressions (Main, 1981, in Leblanc, 2007, p. 61).

*La mère de l'anxieux-ambivalent* souhaite le garder auprès d'elle et tend à limiter son autonomie. Elle se sent concernée, non pas quand l'enfant la sollicite, mais lorsqu'il souhaite explorer l'environnement. Elle interfère donc dans son exploration pour le rendre dépendant. Elle est très sensible au sentiment de peur chez son enfant. Elle a besoin de se sentir importante à ses yeux et de s'assurer qu'il a besoin d'elle, d'où la nécessité de le rendre immature.

Un quatrième type d'attachement a été découvert plus tard par Mary Main et al (1985) : l'enfant de type *désorganisé/désorienté*.

Il est principalement lié à la maltraitance ou à un événement traumatisant survenu au cours de la vie du parent. On peut observer chez cet enfant des manifestations claires d'appréhension par rapport au parent. (Guedeney et Leblanc, 2009, p. 199) Les enfants de ce type d'attachement seraient ceux présentant le plus de difficultés sur le plan social et scolaire.

*La mère de l'enfant désorganisé/désorienté* est effrayante pour l'enfant (Grossman et Grossman, 1998, p. 50) ce qui active ses besoins d'attachement, auxquels elle ne peut pas répondre. Elle se sent incapable d'assurer la sécurité de son enfant et de le rassurer quand il a peur.<sup>50</sup>

Elle provoque par son comportement même une alarme pour l'enfant qui va activer ses comportements d'attachement, sans que ceux-ci puissent aboutir (Leblanc, 2007, p. 63).

Ces différentes attitudes de la figure d'attachement ne sont pas sans conséquences pour l'enfant.

### 2.3. Les conséquences sur l'attitude de l'enfant

*L'enfant de type secure* a confiance en ses propres capacités de réponses et de contrôle sur ce qui lui arrive, il développe la patience car il est capable de gérer ses désirs, souffre moins de

---

<sup>50</sup> Il s'agit ici du « paradigme du parent effrayant/parent effrayé » décrit par Main et Hesse (1990) et cité par Guédeney et Leblanc, 2009, p. 200)

la frustration et exprime moins de colère. Il est d'une manière générale, plus positif. C'est un enfant sociable, il a beaucoup d'amis (dans un groupe, c'est le plus populaire), il est capable d'empathie.

*L'enfant de type évitant* sait qu'il sera repoussé et évite sa mère visuellement et physiquement. Il fait en sorte de peu exprimer ses émotions et sa détresse, en grandissant, il devient « compulsivement autonome » (*Op.cit.*). Avec les autres enfants, il a tendance à être agressif et peu compréhensif face aux demandes de réconfort, il est donc peu apprécié.

*L'enfant de type ambivalent* n'est pas certain d'obtenir le réconfort nécessaire en cas de besoin et il est donc angoissé par la séparation et par l'exploration de l'environnement. Il a tendance à se cramponner au parent, à exagérer ses demandes d'attention et à se focaliser sur les situations effrayantes de son environnement.

Il est plus facilement en colère contre son parent. Il se concentre sur les affects au détriment de ses acquisitions cognitives. Il fait difficilement la différence entre soi et les autres et quand un enfant est en détresse, il peut demander à être lui-même consolé.

Il est toujours en recherche de contacts physiques.

*L'enfant désorganisé/désorienté* : Il est souvent qualifié dans ses comportements de bizarre et inhabituel car il a des réactions conflictuelles et incohérentes. « Ces manifestations sont considérées comme le reflet de l'incapacité de l'enfant à maintenir une stratégie cohérente et prévisible, comportementale ou cognitive, pour faire face au stress, en fonction des réponses habituelles du *caregiver*. » (Guédeney et Leblanc, 2009, p. 195)

#### 2.4. Le style d'attachement et les apprentissages en milieu scolaire

La théorie de l'attachement permet de lier développement affectif et capacités cognitives, capacités d'adaptation scolaire et capacités relationnelles qui ont été étudiées par de nombreux chercheurs aujourd'hui.

L'une des plus importantes études en ce domaine est l'étude du Minnesota, menée par Alan Sroufe (1974), élève de Mary Ainsworth (Guédeney et Guédeney, 2002, p. 8), et qui va mettre en avant le lien entre l'attachement *secure* de l'enfant et ses capacités à entrer en relation avec ses pairs, mais aussi et surtout ses capacités d'adaptation et de réussite au sein du milieu scolaire

En 1983, dans une autre étude majeure, Alan Sroufe (cité dans Geddes 2012, p. 56), va clairement montrer l'aspect prédictif de l'attachement sur le comportement social et scolaire de l'enfant de maternelle.

Depuis, de nombreux autres travaux poursuivent cette recherche autour de l'attachement et de la scolarité, et plus particulièrement autour des difficultés scolaires (voir les écrits de Pianta et ses collaborateurs, (1992, 1997, 1999, 2001, 2004, 2008, *in* Schmidt, 2009).

Nous avons pu ainsi dégager des « vignettes cliniques » du comportement des enfants en classe, ainsi que de leur rapport aux apprentissages.

Sur le plan du développement cognitif, les enfants avec un attachement *secure* et les enfants avec un attachement *insecure*, s'opposent comparativement. Les premiers obtiennent des résultats positifs, alors que les seconds sont, le plus souvent, en difficulté. Cette différence de réussite n'a aucun rapport avec le niveau de QI des enfants, mais avec les compétences académiques de chacun. Les enfants *insecure* utilisent moins bien leurs capacités. (Leblanc, 2007 ; Dumont et Moss, 1992 ; Geddes, 2012 ; Moss et Saint Laurent, 2001)

*Les enfants de type secure* ont moins de problèmes d'attention, ils sont plus motivés et engagés cognitivement. Ils ont une bonne estime d'eux-mêmes et, il semblerait que la confiance en soi joue un rôle important dans l'effet que procure l'attachement sur le fonctionnement cognitif. Ils s'appuient sur leurs capacités et se perçoivent comme étant compétents, ils s'engagent dans la tâche et sont capables d'utiliser plusieurs stratégies métacognitives.

*Les enfants de type insecure* sont moins adaptés aux apprentissages scolaires. Ils ont de la difficulté à rester concentrés sur une tâche et ils ne sont ni confiants, ni motivés par les apprentissages. Leur estime d'eux-mêmes est plus faible que celle des enfants de type *secure* et ils ont peu confiance en leurs propres capacités. En langage et communication, ils obtiennent des résultats plus faibles. Ils peuvent aussi être tentés d'éviter la tâche lorsque se présente une difficulté, afin de ne pas se mettre en échec. Ils sont plus nombreux à être en difficulté scolaire et ont de faibles résultats académiques.

Ces enfants sont moins motivés, moins intéressés, et moins investis car ils comprennent moins bien ce qu'ils font en classe.

De plus, ils ont une faible capacité de décentration cognitive, ce qui induit souvent des problèmes de concentration et de mémorisation.

## 2.5. La relation avec l'enseignante et la tâche scolaire

Les capacités des enfants en classe s'associent à la relation qui s'installe plus ou moins bien avec leur enseignant et qui est liée au type d'attachement que l'enfant a développé auparavant.

Un enfant d'attachement *secure* devient capable de rendre bonne mère (ou bon éducateur) n'importe qui, en moins de deux minutes, mais un enfant ayant appris un attachement *insecure* devient capable de rendre difficile l'éducation qui lui est indispensable. (Cyrulnik, 2005a, p. 26)

Le style relationnel de l'enfant va influencer les réactions de l'enseignant à son encounter (Pirrehumbert, 2003, p. 136). L'attitude de l'enfant envers l'enseignant va être en partie déterminée par la manière qu'il a de considérer et d'être considéré par sa figure d'attachement.

*L'enfant de type secure* perçoit l'adulte comme un être disponible et sensible, il se sent soutenu et devient capable de réguler ses émotions et sa relation à l'autre. Il a acquis une représentation de l'autre comme étant attentionné et fiable et une image de lui-même comme étant une personne digne d'intérêt. Il fait confiance à l'adulte et le considère comme une personne capable de le soutenir dans la difficulté.

En conséquence, les enseignants auraient plus de facilité à adopter envers eux une attitude chaleureuse. Il se met en place une coopération naturelle entre l'enfant de type *secure* et l'enseignant qui l'accompagne.

*L'enfant de type insecure* se comporte au contraire, par rapport à l'adulte étranger, de manière prudente et avec la peur d'être rejeté. Il aura, hélas, toutes les « chances » de reproduire ce modèle de relation avec son enseignant. Cela se manifeste par de l'évitement et de l'anxiété.

*L'enfant de type évitant* évite et esquive l'enseignant et n'est pas satisfait du soutien qu'il reçoit, « il se méfie des personnes qui pourraient l'aider » et c'est pour cela qu'à l'école, ce style d'enfants ne demandent pas d'aide aux enseignants et peuvent paraître très indépendants (Geddes, 2012, p. 70).

Face à la difficulté, ils ne reconnaissent pas qu'ils sont en détresse et en cas de besoin, montrent une certaine « emphase sur l'autonomie » (Leblanc, 2007, p. 85).

Geddes (2012, p. 74) avance que l'enfant évitant se sert de la tâche scolaire comme d'une « barrière de sécurité émotionnelle ».

Geddes, (*Ibid*, p. 75) souligne que l'enseignant est porté à croire à l'indépendance de l'enfant, qualité valorisée à l'école, car celui-ci se centre sur la tâche. Cette attitude est trompeuse pour l'enseignant, mais a un aspect facilitateur dans une classe difficile.

Certains enseignants par contre peuvent se comporter de manière contrôlante et rejetante à l'égard des enfants évitants, car ils les perçoivent comme arrogants (Pierrehumbert, 2003, p. 136). Ceci est vraisemblablement dû à leur manière maladroite d'attirer l'attention et d'entrer en relation avec l'adulte.

*L'enfant de type ambivalent*, au contraire, veut être aidé et accorde de l'importance au soutien apporté. Il a une franche tendance à exacerber ses demandes d'aide et de soutien.

« Erickson et al (1985) disent que ces enfants ont deux types distincts de réaction en situation scolaire. Ils peuvent être soit impulsifs et tendus, ou désespérés et craintifs. » (Geddes, 2012, p. 84)

L'enseignant se conduit avec lui, soit de manière hyper indulgente car il le perçoit comme un être immature et adopte envers lui un comportement infantilisant (*Ibid*. p. 137), soit au contraire, il peut être très agacé par son comportement.

L'enfant, quant à lui est plus préoccupé par la relation avec l'enseignant que par la tâche scolaire (Geddes, 2012, p. 90).

*L'enfant de type désorganisé/désorienté* (Geddes, 2012, pp. 103-104) peut se placer dans le contrôle et la toute-puissance (anxiété) au sein d'une classe. Il a du mal à accepter l'autorité de l'enseignant ainsi que ses interventions pédagogiques.

Le travail scolaire, le met face à la possibilité d'être incompetent, ce qu'il supporte très mal. Il n'accepte pas de ne pas savoir. La relation avec l'enseignant est vécue comme menaçante, à l'identique de celle qu'il connaissait avec sa figure d'attachement.

Ce type d'enfant présente souvent des comportements qualifiés par Geddes (*Ibid*. p. 95) de graves et provocants, qui mettent l'enseignant en grande difficulté.

Il est donc primordial que les enfants de type désorganisé puissent être pris en charge et le plus tôt possible, par les différents professionnels travaillant avec l'école, tout en sachant, qu'ils font souvent échouer bon nombre de prises en charge.

Les observations faites pour les attachements anxieux évitant et ambivalent conduisent à penser que les enseignants auraient tendance à renforcer les comportements d'attachement de leurs élèves et à les enfermer dans leur style d'attachement (Sroufe, 1974, 1983, 1986).

Pourtant ce sont justement ces enfants, de type *insecure*, qui ont le plus besoin d'attention auxquels les adultes, les enseignants et les éducateurs, répondent de manière inappropriée.

C'est pour cette raison qu'il est urgent de penser la possibilité pour l'enseignant de réagir consciemment et de manière à établir une relation de sécurité affective avec l'enfant en difficulté, laissant espérer une meilleure adaptation au milieu scolaire.

De nombreux auteurs avancent aujourd'hui que l'attachement n'est pas exclusif mais qu'il en existe une pluralité au cours de la vie de l'enfant et de l'individu. Un enfant insécurisé par ses parents peut très bien vivre une relation sécurisante et structurante avec un autre adulte, comme l'enseignant par exemple. Il s'agit de la flexibilité de l'attachement qui se construit au cours du processus de développement en interaction avec les différents milieux rencontrés.

L'évolution actuelle de la famille, le travail des femmes, et les différents modes de garde de l'enfant l'amènent beaucoup plus et beaucoup plus tôt à interagir avec d'autres adultes et d'autres milieux que son milieu familial cellulaire. L'attachement est élargi sur le plan social grâce à la fréquentation des crèches et de l'école.

La part de l'enseignant prend alors toute son importance. Il a la possibilité de créer avec l'élève un attachement *secure* par ses actions au quotidien à l'école, en assurant une médiation scolaire de qualité et un étayage satisfaisant, permettant à l'enfant de vivre des expériences positives à l'école et d'augmenter son estime de soi, par un sentiment de compétence. Il est important de faciliter l'attachement *secure* de l'enfant à son enseignant pour la poursuite de son développement, ainsi qu'à la structure école, qui par des règles communes et démocratiques, joue un rôle « paternisant et sécurisant » (Zaouche-Gaudron, 2010) pour l'enfant, le terme « paternisant » n'évoquant pas à notre sens l'idée d'une relation affective non maternante.

Les élèves en carences affectives, pour maltraitance ou défaillance parentale, en manque d'affiliation, les enfants dits à risques (soumis à des conditions de vie fragilisantes et ne facilitant pas leur construction, empêchant cette construction) nécessiteraient un accompagnement basé sur une véritable relation avec l'enseignant.

Un apprenant en difficulté a besoin d'être comblé dans ses besoins de réconfort et de courage, et l'attachement est un processus qui se construit tout au long de la vie et des rencontres que la personne peut y faire.

Il est souvent demandé à un enseignant de rester sur un modèle relationnel neutre dans ses activités de médiation. Mais la relation soulève des affects, contre notre gré, elle n'est pas neutre. Il vaut mieux parler de relation affective consciente et contrôlée, apprivoisée et sécurisante.

Nous nous proposons d'examiner plus exactement la notion de relation affective de qualité permettant l'autonomisation de l'enfant.

### 3. Relation affective et autonomisation de l'enfant

Il est possible aujourd'hui d'affirmer qu'une relation affective stable, de qualité permet à l'enfant de s'autonomiser et non de le rendre dépendant. À côté de la notion de mère *secure* et de base sécurisante, nous ferons intervenir les réflexions du psychiatre D. Winnicott, toutes deux permettant de comprendre le lien entre attachement et autonomie.

#### 3.1. La mère *secure*

La notion de *base sécurisante*, rôle tenu par la mère *secure*, point central de la théorie de l'attachement, est directement liée à la notion d'autonomie.

Si l'enfant peut se référer à sa base de sécurité en toute sérénité quand il en a besoin, alors l'attachement ne produirait pas de *dépendance*, mais au contraire, il mettra l'enfant sur la voie de l'autonomisation et de l'exploration du monde (Pierrehumbert, 2003).

Quand l'enfant se sent en sécurité, il a la possibilité d'explorer son environnement et de s'éloigner de sa figure d'attachement. Si à cet instant survient un événement angoissant, les comportements d'attachement sont activés, l'enfant émet des signes de stress, mais le retour vers la figure d'attachement permet le retour au calme, et l'exploration peut reprendre (*Ibid.* p. 93).

Deux types de comportements se répondent en miroir : les comportements d'attachement et les comportements d'exploration. Il se met en place une forme de « balance dynamique » (*Ibidem*) entre les deux, qui assure l'équilibre et l'indépendance et plus tard l'autonomie de l'individu, fort de ses modèles internes opérants basés sur une relation sécurisante.

Cette relation qui s'est établie entre l'enfant et sa figure d'attachement n'est pas dénuée de sentiments. La relation d'attachement se déroule véritablement dans l'expression du sentiment affectueux (Dumont et Moss, 1992, p. 393) et cela sans effets néfastes.

Nous l'avons vu, l'enfant *secure*, ayant pu bénéficier d'une base de sécurité dans son développement socio-cognitivo-affectif, a intégré un bon nombre de qualités sociales et relationnelles, un fort potentiel d'adaptation et des compétences cognitives solides lui permettant d'intégrer et d'évoluer parfaitement dans le milieu scolaire.

Si l'école semble si bien adaptée à l'accueil des enfants *secure*, ne pourrait-elle pas faire un effort pour qu'une majorité d'insécurisés puissent finalement y trouver une place ?



Dans les chiffres, 15% des enfants en grande difficulté se sentent, à nouveau, sécurisés par l'école, les autres sont humiliés (Cyrulnik, 2005a, p. 28).

De ce point de vue, on peut espérer, comme Geddes (2012, p. 12), que l'aide et l'éclairage sur la théorie de l'attachement, apportés aux enseignants, puissent favoriser les expériences positives chez des enfants jusque-là « maltraités » dans leur rapport à l'école. On pourrait en attendre plus d'espoir et plus de résilience.

### 3.2. La mère suffisamment bonne

La mère suffisamment bonne de D. Winnicott (2006, pp. 42-53) est sûrement la mère *secure* de la théorie de l'attachement.

Cette notion de suffisamment bonne n'est pas simple à interpréter, elle va de la notion de mère parfaite à mère complètement banale. Dans l'esprit de Winnicott, cette « *good enough mother* » n'a rien de parfait, toute mère est naturellement bonne, bien qu'il reconnaisse l'existence d'une « haine maternelle » et toute la violence que cela engendre.

Pour Winnicott, la mère suffisamment bonne est la mère *normalement dévouée*, celle qui grâce à sa constitution biologique, sera dans la fusion complète nécessaire au nourrisson, puis qui saura ensuite répondre à ses besoins propres en étant capable de se mettre à sa place, puis acceptera de lui laisser suffisamment d'espace pour qu'il puisse petit à petit s'individualiser, s'autonomiser. En d'autres termes, ce sont les mères qui font bien et simplement, ni trop peu, ni pas assez...

*La mère suffisamment bonne* de Winnicott est celle qui sait écouter, d'une écoute sensible et empathique, avec intelligence du cœur et intelligence pratique.

Il n'existe pas de mère parfaite, chercher à l'être serait nuire à l'enfant et lui enlever toute forme d'obstacles matériels et psychologiques, le mettant automatiquement dans une situation de fusion et de dépendance extrême.

*La mère suffisamment bonne* de Winnicott n'est pas non plus dénuée de toute affection.

Comme la mère *secure*, elle permet à l'enfant d'évoluer dans un environnement propice et sécurisant où celui-ci peut se développer selon sa ligne de vie : « La mère suffisamment bonne répond de manière adéquate, cohérente et sur la durée aux besoins de l'enfant en lui donnant du sens. » (*Op.cit.* p. 105) L'enfant pourra ainsi croire en la sécurité de son environnement et aura lui aussi internalisé cette mère qu'il sera capable de recréer, dans des espaces où elle ne sera pas présente.

*La mère suffisamment bonne* sera par moments défaillante, permettant à l'enfant de gérer la frustration et de devenir créateur de sa propre vie. Il y a là aussi une dérive à éviter qui est de se faire défaillante afin que l'enfant accède à tout prix à l'autonomie, créant ainsi une autre forme de déséquilibre. La « défaillance » pour Winnicott, ne peut se concevoir que si l'enfant évolue déjà dans un milieu social, psychologique et psychique équilibré, dans un environnement stable, que la mère suffisamment bonne a créé avec lui un environnement affectif et sécurisé.

Alors l'autonomisation se réalise par l'expérience du manque, de l'absence de la mère, forçant l'enfant à développer son potentiel d'adaptation et de création. Si l'enfant a évolué dans un espace favorable à son développement, il peut palier la défaillance ponctuelle de sa mère, son absence. Il ne s'agit nullement d'un développement dans la solitude, le bébé, l'enfant seul n'existe pas, de même que l'élève seul n'existe pas.

Winnicott nous parle alors de la « nécessaire présence de l'absence » :

Pouvoir être seul en présence de la mère, c'est le début de l'autonomie. Métaphoriquement, il s'agit d'une forme d'incorporation de la colonne vertébrale maternelle, qui, après maturation, devient introjection structurante permettant de se tenir debout seul (Winnicott, 2006).

La capacité d'être seul dépend d'un phénomène d'intériorisation de la mère.

De manière similaire, lors de la séparation au cours de la *Strange situation*, l'enfant *secure*, va mieux s'adapter à la situation, parce qu'il a une représentation de sa mère *secure* qui lui permet d'avancer seul (Les modèles internes opérants).

L'absence ou la présence de l'objet, de la mère, n'est en vérité pas un obstacle à relier ses deux théories, la psychanalyse se centrant surtout sur l'absence et les attachementistes sur la présence de la mère. Il y a pour Golse (2009) « une nécessaire complémentarité entre ces deux types de processus. »

Nous retrouvons aussi, aux abords de la zone proximale de développement, un processus similaire. L'enfant acquiert par la médiation adulte et l'étayage assuré, une représentation des conduites à tenir qui le rendront autonome dans une prochaine situation similaire, en l'absence du maître médiateur.

### 3.3. Un enseignant tuteur de développement

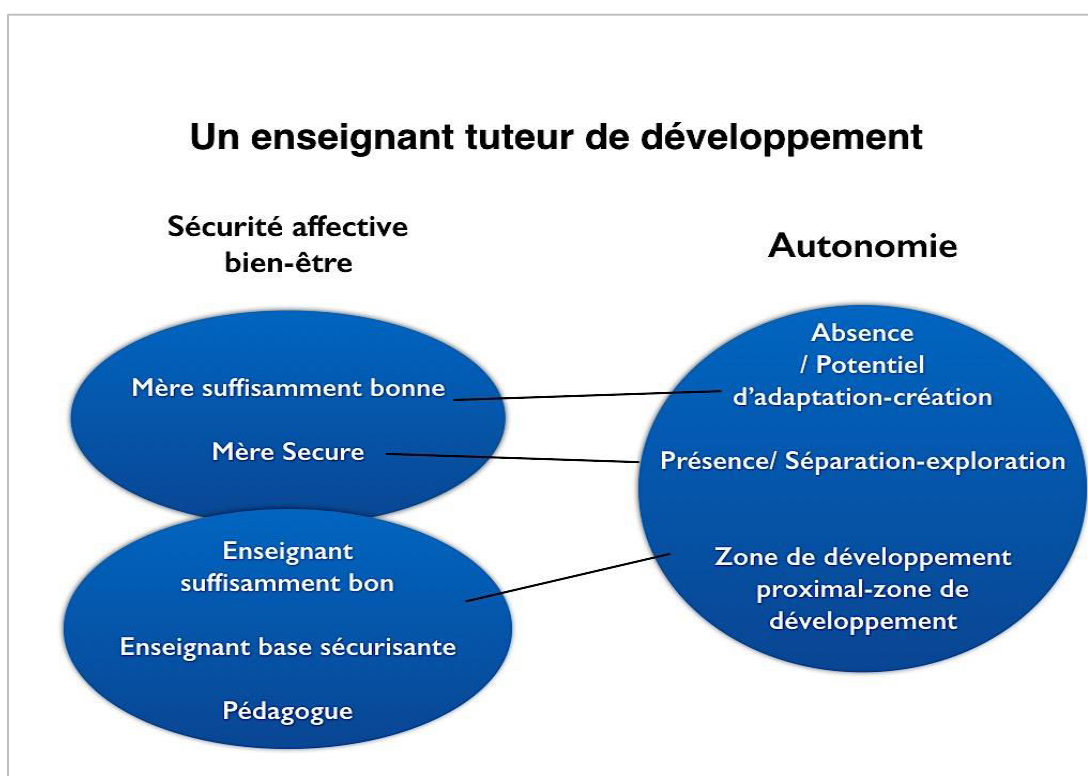


Fig. 4 : Un enseignant tuteur de développement

Nous voyons bien que pour l'enfant, tout se situe aux abords d'un espace de *solitude* nommé zone proximale de développement, espace transitionnel ou encore séparation. C'est dans cet espace, grâce à l'attitude juste de l'adulte dans la relation, à la médiation de l'adulte *secure* et suffisamment bon, que se définit la relation affective de qualité, permettant à l'enfant de se libérer petit à petit de la présence effective et corporelle de l'adulte.

L'enfant est placé sur une voie d'autonomisation par l'intériorisation des processus relationnels.

Reporté dans la classe, au sein du système scolaire, c'est un peu comme s'il pouvait exister un « enseignant quasi idéal » ayant une bonne capacité d'étayage pédagogique dans la mise en place de la médiation scolaire, tout en créant un climat affectif sécurisant avec ses élèves facilitant son accès à sa propre autonomie.

### 3.4. Elaboration d'un « carré dynamique » de l'autonomisation

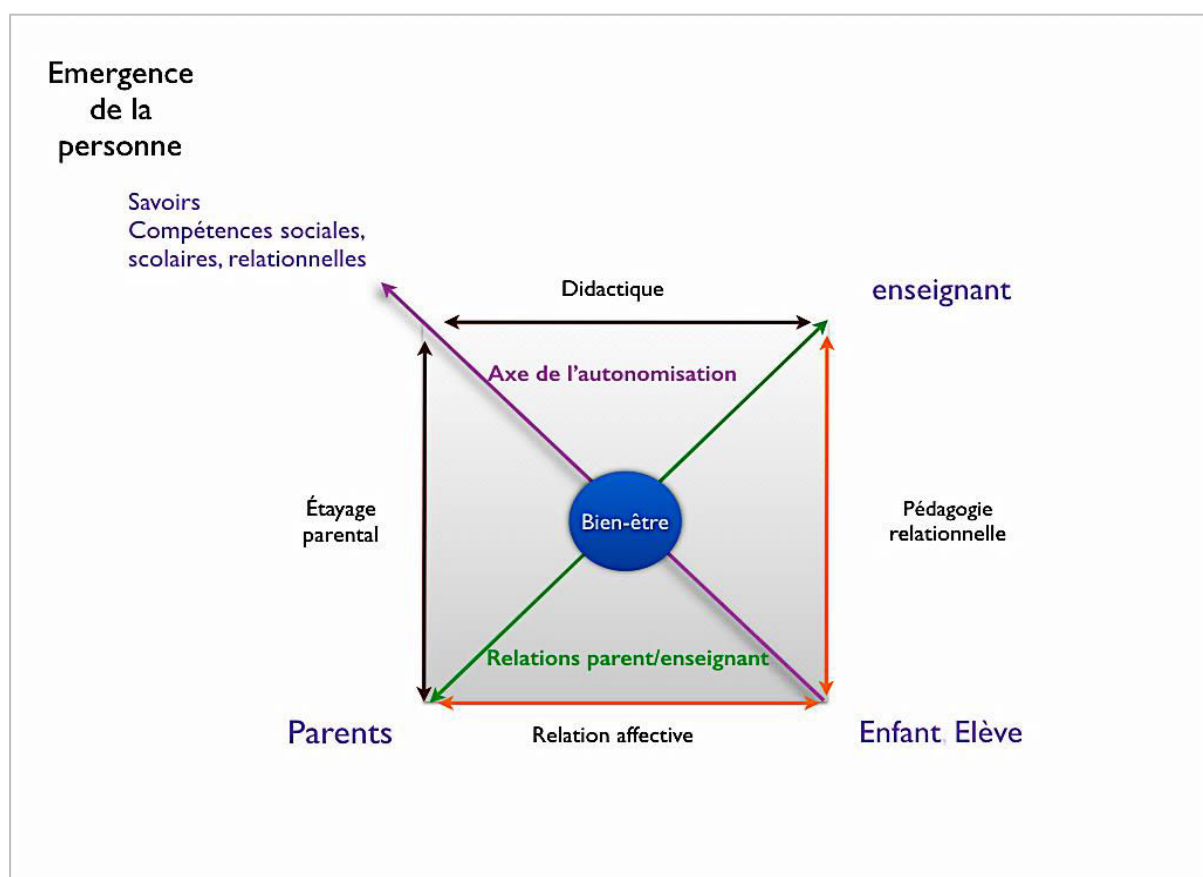
Nous sommes en présence de deux triangles pouvant donner naissance à un carré, dont les deux médiatrices seraient les relations parents-enseignants et l'axe de la *voie de l'autonomisation* pour l'enfant, le menant vers les compétences diverses dont il aura besoin

pour s'insérer dans notre société et le monde actuel, ce carré étant reproductible à l'infini dans diverses situations. (Bernard, 2006)

Ce cadre théorique nous permet d'envisager le bien-être de l'enfant au *centre clé* de son développement familial et scolaire.

La place du bien être scolaire de l'enfant se situerait donc à l'intersection de la relation affective sécurisante et du guidage pédagogique (médiation scolaire). Nous avons là un *cadre socio-cognitivo-affectif scolaire* mettant en lien théorie de l'attachement et théories socioconstructivistes et veillant à conserver ou établir des rapports humains de qualité, laissant la place nécessaire à un affectif conscientisé.

Le bien-être s'inscrit alors sur un axe central menant au processus d'autonomisation et à l'émergence de la personne, grâce à l'association de deux théories fonctionnant en miroir.



**Fig. 5. : Le carré de l'autonomisation**  
(Inspiré du carré de Bernard (2006))

Nous souhaitons concevoir la possibilité pour l'enseignant de permettre à certains enfants insécurisés d'accéder à un espace d'autonomie en devenant, temporairement, figure d'attachement, maître suffisamment bon, tuteur de développement.

La relation affective, nous paraît être une possibilité, une fois dépouillée de ses aspects dangereux, d'apporter un soutien aux plus démunis, en évitant le passage fusionnel non gérable en collectivité.

De manière sécurisante, l'enseignant suffisamment bon, doit pouvoir accompagner l'élève dans des situations jusque-là trop difficiles.

C'est ce que nous avons tenté de mettre en évidence à travers l'observation de dyades, enseignant-apprenant.

## **DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE**

Cette deuxième partie est composée de quatre chapitres.

Le premier chapitre s'attachera à définir et décrire l'ensemble de la méthodologie utilisée, les différentes approches épistémologiques, prenant ainsi en compte son aspect complexe.

Le deuxième chapitre montrera comment nous avons, en amont, procédé à une enquête ethnographique sur le terrain scolaire. Celle-ci sera présentée de manière chronologique et seront montrées et détaillées les différentes actions faites, et les outils utilisés.

Le chapitre 3 présentera la méthode éthologique dans laquelle nous nous inscrivons pour notre dispositif d'observation.

Enfin, le quatrième et dernier chapitre de cette partie, détaillera, dans tous ses aspects, l'ensemble des différentes phases du dispositif de recherche mis en place autour des relations maître-élève. Les différents outils méthodologiques utilisés au cours de chaque phase seront présentés. Ils permettent d'atteindre les objectifs fixés et de répondre aux questions de recherche.

### **CHAPITRE 1 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Notre ancienneté sur le terrain, nous a amenée à prendre conscience des divers paramètres importants, voire incontournables du développement de l'enfant, à prendre en compte, afin de tenter de comprendre les difficultés que celui-ci peut connaître à l'école et dans ses divers apprentissages, ceci bien sûr, en croisant les regards avec les autres professionnels de l'éducation.

Considérer la globalité de l'enfant et non pas uniquement ses résultats ou son comportement est pour nous une base de la compréhension.

C'est la raison pour laquelle, nous abordons notre recherche à travers une méthodologie complexe. Aussi, dans ce chapitre, nous expliciterons nos différents choix méthodologiques pour l'observation des différents acteurs, enfants, enseignantes et parents.

L'observation éthologique, que nous utilisons, nécessitant une forte contextualisation, nous passons par la description détaillée du terrain de recherche et des acteurs observés.

## 1. Problématique méthodologique

Notre recherche a été menée en grande section de maternelle, (puis en cours préparatoire), dans les quartiers très défavorisés, auprès d'enfants présentant des difficultés scolaires (acquisitions et comportement).

Les enfants sont au nombre de 19 et sont observés au cours d'interactions pédagogiques avec leur enseignante respective. Chaque enseignante est étudiée dans ses relations d'enseignement avec 5 enfants de sa classe.

L'objectif majeur de cette recherche est d'éclairer la relation maître-élève en situation d'apprentissage et de visiter comment cette relation, observable en situation d'expérimentation (protocole expérimental), a pu se mettre en place et est influencée par ce que l'enfant a construit dans son milieu familial et au sein de sa classe.

Il s'agit d'éclairer l'existence des affects liés à la relation d'enseignement ou de « soutien » ainsi que ses impacts sur les acteurs de la relation dans leurs différentes capacités : capacités empathiques et affectives de l'enseignant ; capacité dans l'aide apportée ; capacités cognitives et état affectif de l'enfant, afin de sensibiliser les enseignants et pouvoir ainsi augmenter les facteurs de protection de ces élèves dits à risques.

Nous avons donc été amenée à construire notre méthodologie en utilisant plusieurs méthodes. Avant de contextualiser et détailler les différentes étapes de notre recherche empirique, il nous est apparu opportun d'explicitier son cadre méthodologique, du fait de la complexité dont elle semble relever, dans la compréhension des mécanismes relationnels en milieu scolaire.

### 1.1. Recherche et complexité

La complexité de notre méthode relève du thème qu'elle cherche à couvrir, celui de l'affectivité et de la relation affective maître-élève dans la relation pédagogique.

Cette relation pédagogique est par essence complexe dès lors que l'on considère, comme l'avancent Weiganz et Hess (2007, p. 12), tous les différents champs auxquels elle peut se référer. De même, les outils méthodologiques sont susceptibles d'appartenir à des disciplines différentes.

Bernard Charlot (1995) mettait en avant l'idée d'un « cubisme épistémologique » inhérent à la recherche en sciences de l'éducation :

Une quatrième position, inlassablement propagée par Jacques Ardoino et ceux qui se sentent proches de lui, tout au moins sur ce point, défend l'idée de multiréférentialité. Les sciences de l'éducation traitent de l'homme, c'est-à-dire d'un objet "opaque", "complexe", porteur d'un pouvoir de "négativité". Un tel objet ne peut être appréhendé par une seule science ; il ne peut pas non plus être découpé en "dimensions" prises en

charge par diverses disciplines et totalisées, de façon "multidimensionnelle", par les sciences de l'éducation. Un tel objet requiert la mise en œuvre croisée de plusieurs approches, croisement qui produira une intelligibilité nouvelle et spécifique sans pour autant amener cet objet à la transparence. C'est en ce sens que j'ai caractérisé cette position comme un "cubisme épistémologique" (Charlot, 1995).

Il y aurait donc une nécessité, dans le champ de l'éducation et de la relation à emprunter le chemin de la complexité, et à adopter, comme nous y invitent aussi Pourtois et Desmet (2007, p. 98), une méthodologie qui privilégierait :

- L'analyse des interrelations entre les individus
- L'examen de la subjectivité de l'acteur et de l'observateur
- La recherche du particulier et du sens, la prise en compte de la dynamique des événements, de l'histoire des individus et de la complexité des phénomènes

Ce type de recherche, s'apparente à la systémique (école de Paolo Alto) ainsi qu'à l'écologie de Bronfenbrenner (1977) précédemment citée et met en avant la nécessité d'adopter la perspective de la complexité, c'est à dire à refuser de considérer l'individu détaché de son milieu et à s'écarter de la pratique morcelée en sciences humaines (Pourtois et Desmet, 2007, p. 99). En effet, « l'homme n'est pas un isolat » (*Ibidem*).

Nous avons souhaité conceptualiser schématiquement l'ensemble de notre démarche épistémologique afin de pouvoir visualiser cette complexité scolaire qui entoure les relations maître-élèves.



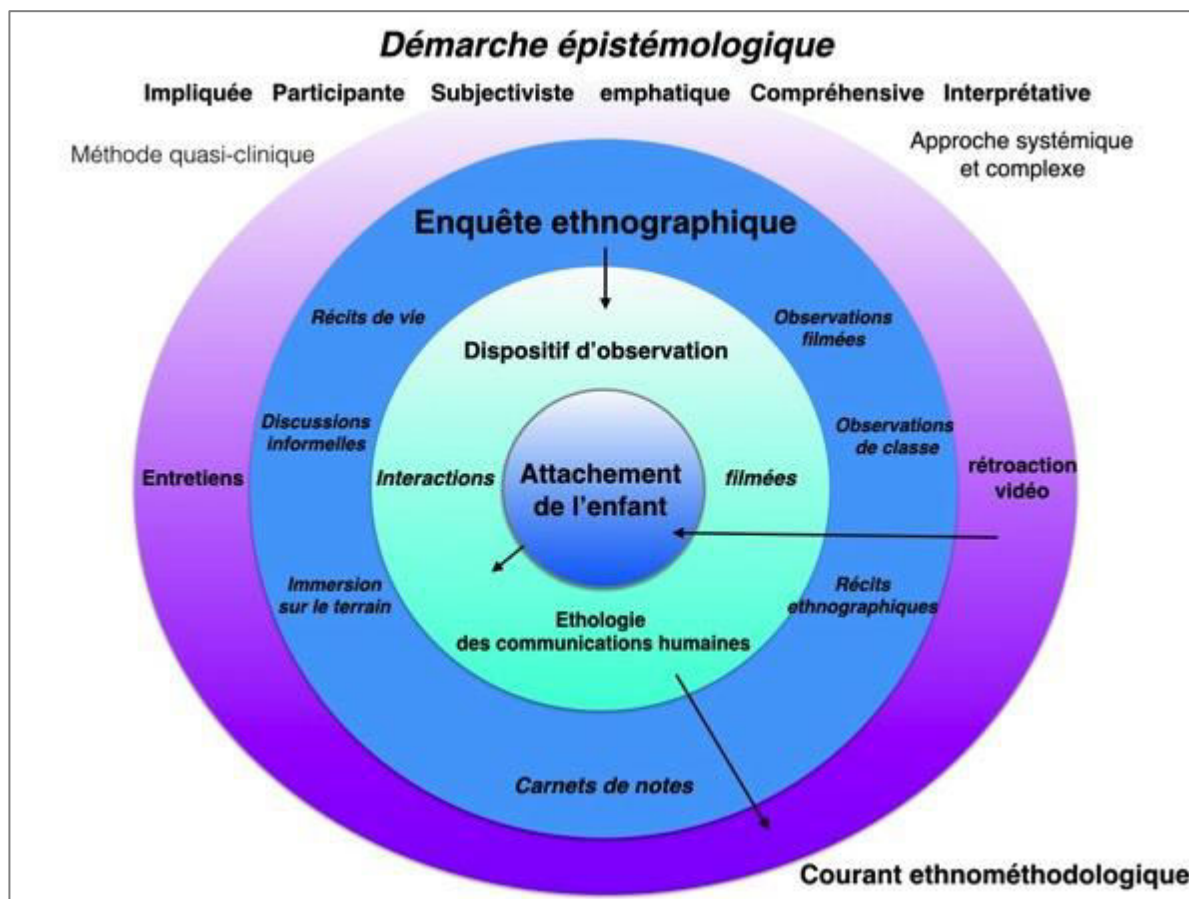


Fig. 6 : La démarche épistémologique

Cette complexité épistémologique s'illustre comme ci-dessus, par des cercles concentriques, représentant les différents systèmes (ou méthodes) imbriqués dans la compréhension des phénomènes relationnels et affectifs en pédagogie.

## 1.2. Les différentes méthodes

Partant de notre expérience de terrain, il nous est paru intéressant d'entourer ces interactions pédagogiques, de ce qui les anime à un niveau plus large, le vécu professionnel des enseignantes, le contexte familial, social et scolaire des enfants, des ambiances de classes, les impressions des enseignantes et d'adopter une méthode ethnographique venant encadrer notre situation expérimentale.

- Notre méthode centrale est basée sur une situation expérimentale, puisque celle-ci est calquée sur la « *strange situation* » de la théorie de l'attachement, directement issue de la méthode éthologique et appliquée au domaine scolaire. L'objectif associé est d'observer et de dégager des profils d'enseignantes et d'enfants et de les observer dans leurs interactions. La situation expérimentale ou le dispositif d'observation des

interactions est construit en fonction de la théorie de l'attachement et la méthode éthologique. Les interactions sont analysées selon les principes de « l'éthologie des communications humaines » (Pléty, 1993). L'observation éthologique ou communication multimodale doit pouvoir être contextualisée : définir le terrain sur lequel elle va s'exercer, les interactions qu'elle va concerner.

- L'enquête ethnographique englobe ces deux étapes : elle fait le contexte de la situation expérimentale et encadre aussi l'attachement de l'enfant et son comportement...
- Pour permettre de connaître la perception qu'ont eu les enseignantes sur l'expérience des interactions avec les enfants, nous avons utilisé les entretiens de rétroaction vidéo : un retour sur l'expérience qu'elles ont vécue ; elles pourront justifier, confirmer ou infirmer certains de leurs actes et attitudes par le biais de ces entretiens.
- Comprendre les influences réciproques qui vont se jouer entre les profils des enseignantes et les réactions et actions de l'enfant.
- Amorcer, une réflexion sur la relation ; susciter une posture réflexive de l'enseignante.

Par la suite, nous avons pensé qu'il serait possible de mettre en place une méthode reconductible et pouvant être utilisée dans le champ de la formation, au titre d'intervention relationnelle.

### 1.3. Démarche épistémologique

La démarche que nous avons suivie s'inscrit dans une méthodologie quasi-clinique, ainsi que dans le courant de l'ethnométhodologie.

#### 1.3.1. Une méthode quasi-clinique

La démarche utilisée s'inscrit dans une méthodologie quasi-clinique et « expérimentale ». Tout en ne concernant que quelques sujets, elle s'appuie sur la construction d'un dispositif expérimental.

Dans l'interprétation de l'observation et des outils utilisés, notre démarche est essentiellement clinique et qualitative puisqu'elle s'applique à comprendre les comportements de sujets en particulier, pris dans leur subjectivité et dans leur intimité. Que ce soit dans le cadre de leur

vie familiale et scolaire ainsi qu'au cœur des relations éducatives et pédagogiques vécues au sein de l'école.

Elle est sans aucun doute participative, impliquée, subjectiviste, empathique, compréhensive et interprétative.

Notre recherche, qui s'appuie essentiellement sur l'observation éthologique, tente de comprendre les individus de l'intérieur et non pas simplement dans des rapports linéaires.

L'appréciation, la compréhension et l'observation des émotions de l'autre au travers de l'observation du comportement non-verbal expressif nécessitent de fait une capacité empathique (Cosnier, J. 2006), ainsi qu'une capacité d'interprétation toujours prudente des affects sous-jacents des acteurs.

Nous ne pratiquons pas l'écoute sensible (Barbier, 1997) mais l'observation empathique cognitive et « distanciée » (Cosnier, 2006) des enseignants et des enfants pendant presque une année entière.

Malgré un dispositif de recherche complexe et rigoureux et de nombreuses données quantitatives, l'absence évidente d'effectifs suffisants (19 dyades interactionnelles) ne nous permettra pas de tirer des conclusions généralisables à partir de statistiques scientifiques, mais nous obligera à rester réservée quant aux résultats.

Nous resterons dans une optique d'interprétation, mais pouvant soulever des questions intéressantes quant aux différentes attitudes et capacités relationnelles des enseignants et leurs conséquences sur l'expérience vécue par l'enfant de maternelle, au cours d'une situation problème.

### *1.3.2. Le courant de l'ethnométhodologie*

Dans cette démarche de recherche, nous cherchons aussi à éclairer et à comprendre les comportements « affectifs » d'un groupe, celui des enseignantes, au nombre de quatre, et les conséquences sur les comportements affectifs des enfants-élèves en situation d'apprentissage. Nous nous intéressons donc à la communauté enseignante et à certaines de ses pratiques en situation d'apprentissage et plus exactement ses pratiques en situation de « soutien ».

En cela, il nous est possible de nous situer dans le courant de l'ethnométhodologie en tant qu'« étude du sens que produisent les acteurs en interaction. » (Coulon, 1994. P. 66).

L'ethnométhodologie, courant de la sociologie américaine, avec lequel elle rompt complètement (*Ibid.* p. 65), est considérée comme une science des ethnométhodes (Garfinkel, 1974). « L'objet de l'ethnométhodologie est bien évidemment de comprendre les rapports sociaux qui se nouent entre les individus : elle est aussi une science du relationnel » (Coulon,

1994, p. 69). L'ethnométhodologie adopte et accepte différentes sortes de méthodes : qualitatives et/ou cliniques (*Ibid.* p. 71).

Elle concerne le plus souvent des recherches de terrain, où peut se pratiquer une démarche ethnographique appliquées aux sociétés modernes (*Ibid.* p. 67). Rappelons que l'ethnométhodologie n'est pas une méthodologie de l'ethnographie, mais qu'elle emprunte ses méthodes à l'ethnographie.<sup>51</sup>

En effet, Coulon (1987, p. 77) pointe le fait que l'ethnométhodologie adopte les outils de l'ethnographie, et il fait une référence particulière à H. Mehan et ses travaux en ce domaine. Mehan utilise l'ethnographie constitutive, « approche inspirée de l'ethnométhodologie », appliquée au domaine de l'éducation (*Ibid.* p. 78). Cette approche, est, selon Coulon, caractérisée par quatre grands principes, qu'il nous semble bien avoir appliqué à notre propre recherche et démarche :

- Disponibilité des données qui sont consultables
- L'exhaustivité du traitement des données
- La convergence entre le chercheur et les participants sur la vision des événements : utilisation de dispositifs de vérification qui sont entre autres la demande de confirmation auprès des enquêtés, que les cadres d'analyses sont corrects.
- L'analyse interactionnelle qui évite à la fois la réduction psychologique et la vérification sociologique.

(Coulon, 1987. p. 79)

Il nous semble intéressant de soulever de même, que Coulon insiste sur les nombreux outils utilisés par l'ethnométhodologie et l'ethnographie, que nous utilisons aussi dans leur ensemble :

---

<sup>51</sup> Alain Marchive (2012), nous invite à consulter « l'excellent ouvrage dirigé par M. de Fornel, A. Ogien et L. Quéré, L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale, 2001.

- Observation directe dans les classes
- Observations participantes
- Entretiens
- Enregistrements vidéo des cours
- Projection des enregistrements aux acteurs eux-mêmes
- Enregistrements des commentaires faits au cours de ces projections

(Coulon, 1987. P. 79)

Nous notons aussi, que certains de ces outils, comme les enregistrements vidéo et leur analyse interactionnelle, sont ceux de l'observation éthologique des relations enseignants-enfants, que nous décrirons plus loin. L'éthologie des communications humaines, s'insère, elle aussi, parfaitement dans le courant ethnométhodologique.

Cette démarche que nous avons adoptée, d'une manière naturelle au départ, n'est pas sans conséquences sur notre posture de chercheuse et nous nous appuyerons pour la définir, sur la posture du chercheur en ethnographie.

#### 1.4. Posture du chercheur

Le fait d'appartenir pleinement à la communauté observée, peut avoir un aspect facilitant pour l'immersion sur le terrain, mais engendre une posture particulière du chercheur qui doit impérativement la définir et pouvoir malgré tout opérer un changement de statut de membre à chercheur.

##### *1.4.1. Une démarche participative et impliquée : questions d'éthiques ?*

En tant que membre à part entière du groupe observé, *les enseignantes de grande section de maternelle du réseau ECLAIR*, j'ai une position intermédiaire de chercheur utilisant l'observation participante interne (Abernot et Ravenstein, 2009).

Je mets en effet à profit l'opportunité d'un statut déjà acquis pour enquêter du dedans et sur des scènes du quotidien dans la durée, sur un terrain que je connais bien en tant que membre. En même temps que j'observe, j'interviens sur le terrain, dans les situations observées. Je partage l'expérience des professionnels et fais la collecte systématique de données, note des observations, participe à des conversations occasionnelles. Je suis témoin et retranscris des entretiens, j'étudie des documents officiels et personnels (Lemoine 2005, p. 50).

Cette position permet une implication étroite avec le milieu et beaucoup d'auteurs s'accordent pour dire que cela soulève un problème de distanciation par rapport aux sujets observés et par rapport à l'objet de la recherche ; de même, la question de l'éthique est mise à mal (Guigue 2012, p. 60).

L'orientation ethnographique suppose des choix théoriques, méthodologiques et éthiques assez forts.

L'ethnographie est inconcevable sans une proximité plus ou moins étroite entre le chercheur et les personnes auprès desquelles il mène son enquête, avec lesquelles il passe une grande partie de son temps et partage, de manière plus ou moins engagée, les activités de la vie quotidienne. L'ethnographie est sans doute la science (de l'homme et de la société), où le chercheur est le plus étroitement impliqué dans le monde qu'il étudie, et où il est amené à établir les relations les plus étroites avec les personnes auprès desquelles il mène l'enquête. Quelle que soit la nature de ces relations (plus ou moins amicales, plus ou moins distantes), elles ne peuvent pas ne pas influencer sur le déroulement et constituent une donnée incontournable de la recherche. (Marchive, 2012)

La question qui se pose à nous, au regard de cette posture particulière, est celle des conséquences sur la recherche elle-même et sur la présentation de ses résultats. En effet, que dire et ne pas dire, dans la mesure où les acteurs du terrain nous ont accordé leur confiance ?

La position de l'observateur dans cette situation, qui plus est lorsqu'il a établi des relations de confiance avec un professeur « sympathique et ouvert, n'est pas des plus confortables. Donner à voir les pratiques effectives constitue, certes, le but de toute observation ethnographique. Mais l'ethnographe est-il prêt à en payer le coût, autant pour le professeur (mise en question publique de ses compétences professionnelles), que pour lui-même (conséquences sur les relations interpersonnelles, sur la poursuite de la recherche) ? (Marchive, 2012, p. 83)

Aussi malgré nos notes sur des carnets, effectuées à plusieurs moments de la journée, nous n'avons pas toujours souhaité les utiliser. Elles entrent dans la description du climat de classe général et nous nous servons de quelques remarques pouvant se raccorder par la suite aux observations filmées enfant-enseigné.

Nous avons principalement gardé les observations faites à propos des enfants concernés par notre étude, prenant en compte que c'est justement ce biais qui a facilité notre entrée dans les classes ; Une des enseignantes me dira : « au début j'avais un peu peur, mais j'ai vite compris que tu étais là pour les enfants seulement et j'ai eu confiance. » Si de plus, nos observations doivent pouvoir permettre de favoriser la formation à la relation, la confiance de base est la seule chose à retenir et à exploiter.

C'est aussi la raison pour laquelle, il était primordial de rendre à chaque enseignante son image et lui donner le droit de parole, quitte à ce qu'elles s'engagent dans une auto critique, ce qu'elles n'ont pas manqué de faire devant la véracité et la force des images.

Nous ne nous permettons aucune critique sachant le poids de l'image pour le professionnel en action, mais une description gestes par gestes, en nous appuyant sur l'éthologie des communications humaines et en dressant des profils généraux.

Ces images, bien pratiques (certaines enseignantes, nous ont donné le droit de les montrer dès qu'il s'agit de formation) doivent être amenées avec le plus grand respect et la plus grande humilité. La force des images, si elle est persuasive, peut aussi être déstabilisante et appeler la critique extérieure. De ce fait, le choix de ce qui est montré est réfléchi quant à ses conséquences sur les acteurs.

Si nous avons aussi choisi l'anonymat, dans la description des enseignantes (anonymat très relatif vu le nombre de quatre enseignantes), nous ne nous permettons pas de divulguer les traits de caractères observés, les difficultés sous-jacentes perçues, nous restons dans le champ du travail pédagogique de soutien. C'est cette même raison, même si cela aurait en effet été très pertinent, qui ne nous a pas permis de rechercher le type d'attachement des enseignantes, trop facilement reconnaissables.

Je pense avoir fait le choix d'une position définie par Marchive (2012, p. 91) qui :

[...] consiste à s'en tenir au respect des personnes observées, sur la base d'une égale considération de chacun. Ce qui ne signifie pas partager ou accepter tout ce qu'elles font ou disent, ni refuser de décrire les situations ou de restituer les propos pour des raisons morales (c'est bien / c'est mal), mais seulement ne pas dire ou écrire quelque chose qui pourrait – intentionnellement ou non – leur nuire, tant au plan personnel que professionnel.

Il préconise, face à la rigueur méthodologique et épistémologique de toute recherche ethnographique, « *un principe éthique minimaliste de non-nuisance à autrui* » (*Ibidem.*).

#### 1.4.2. *Effectuer un changement de posture*

Le fait d'être une enseignante en recherche parmi les enseignantes, demande aussi un changement de statut, pas toujours évident : être dedans et extérieur à la fois.

Cette position me demande en permanence d'avoir une attitude réflexive sur ma profession et mes pratiques quotidiennes ainsi qu'un regard tolérant et renseigné sur mes collègues enseignants. Mais cela n'est pas suffisant, il faut aussi pouvoir passer d'acteur du terrain à chercheur sur le terrain. Il est donc nécessaire, d'assumer pleinement sa subjectivité, tout en trouvant le recul nécessaire par rapport aux sujets d'observation. Cette distanciation est importante, afin que les affinités existantes et créées dans ce milieu, qui est aussi le mien, ne viennent pas empêcher de voir autre chose que ce que je connaîtrais déjà.

Il s'agit aussi, outre l'aspect facilitateur, d'un défi qui n'est pas des moindres : devenir chercheuse et faire en sorte de rester la praticienne que je suis au même titre que les autres et développer l'humilité.

Cette posture oblige au dialogue et au partage afin de faire participer les enseignants à la réflexion qui est la mienne aujourd'hui, mais qui pourrait bien les impliquer aussi dans leurs

pratiques. L'inquiétude qui est la leur face à ce qu'ils savent de certains enfants et de leurs difficultés à les canaliser, le souci de bien faire, leur questionnement, leurs doutes transmis entre deux portes, me fait poser la question de l'intérêt à terme d'une « recherche collaborative. » (Degagné, 1997)

Nous espérons pouvoir faire de cette observation un outil réutilisable par les enseignants. Un outil de formation.

L'observation participante demande de développer des qualités d'écoute et d'observation, en se faisant le moins dérangeant possible et en évitant les jugements. La subjectivité et la sensibilité deviennent pour moi des qualités engageantes dans la recherche et la compréhension du fonctionnement des autres.

Cette approche est permise, tout en gardant la distance et le recul nécessaires, par la méthode d'observation scientifique éthologique.

## **2. Contexte de recherche**

Décrire le contexte de la recherche, nous demande de préciser un certain nombre de caractéristiques sur le terrain et sur les acteurs.

### **2.1. Le terrain, le milieu**

Nos observations se sont déroulées en 2013 au sein de deux écoles maternelles appartenant au programme ECLAIR (2011), situées dans des quartiers très défavorisés. A la rentrée 2015, l'une est passée en REP (réseau d'éducation prioritaire) et l'autre en REP+ (réseau d'éducation prioritaire +). Les écoles appartenant à ces programmes très spécifiques, répondent à certains critères.

Selon les critères donnés par la circulaire du 28 décembre 1981<sup>52</sup>, les écoles appartenant aux zones d'éducation prioritaire :

- Sont situées sur des territoires où se concentrent les plus grandes difficultés (grandes villes, banlieues, zones rurales).
- Ces zones sont touchées par des difficultés et insuffisances multiples convergeant à l'échec scolaire : travail, loisir, sécurité

---

<sup>52</sup> Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981 *B.O.* spécial n° 1 du 21 janvier 1982 *R.L.R.* : 510-1 ; 520-7



Il est demandé, dans la sélection de ces zones particulières, d'avoir une approche globale prenant en compte les analyses des caractéristiques économiques, sociales et culturelles.

Les objectifs liés à l'éducation prioritaire ont été l'objet de nombreuses évaluations et relances au fil des années.

L'objectif principal et majeur restera tout au long des évolutions du programme initial (1981), la réussite scolaire des enfants les plus exposés et les plus en difficulté.

En 2012, 18% des écoliers sont scolarisés en éducation prioritaire, soit 2096 écoles (951 maternelles et 1145 élémentaires).<sup>53</sup> A partir de la rentrée 2012, une nouvelle carte de l'éducation prioritaire, basée sur des critères transparents, sera mise en place<sup>54</sup> :

- Pourcentage d'élèves issus des catégories sociales les plus défavorisées
- Pourcentage d'élèves issus de la ZUS (zone urbaine sensible)
- Pourcentage d'élèves en retard à l'entrée en sixième
- Taux de boursiers

La première de ces écoles maternelle est placée le long d'une voie ferrée et accueille des enfants provenant de deux cités, dont l'une est une immense « barre » située à l'entrée de l'autoroute, ainsi que des enfants du quartier situé le long de la voie ferrée.

La population d'enfants accueillie dans cette école est caractérisée par les difficultés scolaires, les difficultés langagières, les difficultés de concentration et d'attention, l'absence de repères éducatifs et la souffrance pour certains enfants.

Nous l'avons choisi parce qu'elle était mon école d'origine et que cela facilitait l'ensemble des différentes démarches à entreprendre sur le terrain. De plus, une enseignante nouvellement arrivée avait envie de participer à la recherche.

La deuxième école est une école du centre-ville, accueillant de nombreux enfants en difficulté dont les conditions de vie sont aussi très précaires.

Elle nous a été proposée par l'inspecteur de circonscription pour la solidité de son équipe éducative, son ouverture d'esprit et sa volonté d'avancer, dans le souci de faciliter ma recherche. Ces qualités sont d'ailleurs aussi celles de la première école citée.

---

<sup>53</sup> Source : MEN, éducation prioritaire, repères historiques CANOPE.

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/.../reperes-historiques.html>

<sup>54</sup> Source : MEN, éducation prioritaire, comprendre CANOPE

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles/une-carte-de-leducation-prioritaire-revisee-a-la-rentree-2015.html>

Les enseignants de cette école sont habitués à participer à des expériences pédagogiques et à accueillir des personnes extérieures dans leur classe.

Nous serons accueillie par deux classes au sein de cette école, Deux des enseignantes observées travaillent à temps partiel dans la même classe.

## 2.2. Les acteurs

Les acteurs pris en compte sont les enseignantes, les enfants et leurs familles.

### 2.2.1. *Les enseignantes*

Elles sont quatre à participer à l'expérience sur le principe du volontariat.

Ma présence au sein de leur environnement professionnel et au plus près de la relation qu'elles entretiennent avec certains enfants, va être constante sur l'année scolaire.

Le travail effectué relève de la clinique, ce qui sous-entend une implication certaine et humaine de la part du chercheur et des actrices.

Deux d'entre elles sont de jeunes enseignantes, elles ont déjà travaillé en maternelle mais ont peu d'ancienneté.

Les deux autres enseignantes au contraire ont une longue expérience de la maternelle ainsi que de la grande section.

Dans un souci d'éthique, les enseignantes seront signifiées en tant que M1, M2, M3 et M4.

Mais dans la partie des récits, nous donnerons à chacune le prénom d'une *femme pédagogue*.

Cependant, nous savons que malgré une volonté d'objectiver, de distancier, elles se reconnaîtront vraisemblablement.

### 2.2.2. *Les enfants*

Tous les enfants observés sont scolarisés en classe de grande section de maternelle, dernière année avant le passage au cours préparatoire. Ils sont âgés de 5 ou 6 ans.

- Le choix

Les enfants ont été signalés par les enseignantes à ma demande.

Dans un premier temps, j'ai imposé certaines consignes pour le choix des enfants à observer (annexe).

Les enseignantes devaient proposer chacune :

- Trois enfants manifestant des difficultés sur le plan des acquisitions scolaires et/ou comportementales au sein du groupe classe et avec lesquels les enseignantes se sentent en difficulté.
- Un enfant ne présentant aucune difficulté, bien intégré socialement et réussissant bien à tout point de vue.
- Un cinquième enfant dit « élément test » pour s'assurer que chaque enseignante est à l'aise au niveau du déroulement du protocole d'observation. L'idée étant de conserver ces enfants par la suite, si l'observation se déroule bien, afin de ne pas multiplier les rencontres.

En fonction de ces critères, les enseignantes ont dressé une liste d'enfants. Nous avons fait ensemble le point sur chaque enfant que j'ai par la suite observé dans leur classe avant de sélectionner ceux qui participeraient définitivement à l'expérimentation.

Certains enfants ont été écartés parce qu'il était impossible de les observer avec leur mère ou leur père, ou encore parce que les enseignantes savaient que l'autorisation parentale serait trop difficile à obtenir.

Au cours des observations de classes, je retiendrai aussi quelques enfants très effacés, inhibés et/ou faisant leur possible pour passer inaperçu, afin de ne pas rester uniquement sur les plus remarquables, du fait de leur comportement fort perturbateur.

Nous visons, par ces consignes, la possibilité d'avoir un échantillon représentatif de l'ensemble des types d'attachement.

Nous avons donc sélectionné 20 enfants, dont 11 garçons et 9 filles. Une des enfants quittera l'école en cours d'année et nous resterons sur 19 enfants, soit 11 garçons et 8 filles.

Chaque enseignante sera observée en interaction avec 5 enfants de sa classe, une des enseignante M4, ne le sera qu'avec 4.

Toutes les différentes observations et résultats seront donc présentés en tenant compte de l'enseignante et des enfants avec lesquels elle interagit :

- Etude de l'échantillon

Chaque année, il est demandé aux parents d'élèves de remplir une fiche de renseignements. Celles-ci permettent de récolter certaines indications sur le milieu familial et socio-économique des enfants.

Situation de la famille				
	Sexe	Nationalité	Situation familiale	Famille monoparentale
E1	G	Marocaine	Mariés	
E2	F	Française	Mariés	
E3	G	Marocaine	Mariés	
E4	G	Française	Mariés	
E5	F	Française	Mariés	
E6	G	Française	Concubinage	
E7	G	Française	Concubinage	
E8	F	Française	Séparés	Oui
E9	G	Française	Séparés	Oui
E10	F	Française	Séparés	Oui
E11	F	Française	Séparés	Oui
E12	G	Française	PACSE	
E13	G	Française	Divorcée	Oui
E14	F	Tunisienne	Séparés	Oui
E15	G	Algérienne	Mariés	
E16	F	Espagnole	Mariés	
E17	G	Française	Divorcés	Oui
E18	G	Française	Mariés	
E19	F	Française	Mariés	

*Tableau n°2 : Situation familiale*

À partir de ces fiches, il est possible de faire apparaître la structure familiale, le milieu socioprofessionnel, le lieu d'habitation, souvent significatifs du niveau de vie des enfants, traduisant le niveau socio-économique des familles (Annexe, p. 372).

Enfin, nous faisons état du nombre d'enfants bénéficiant d'aides particulières internes et externes à l'établissement scolaire.

Nous présenterons ici les résultats de l'étude de l'échantillon des enfants pour plus de lisibilité.

### Situation des familles

- 6 enfants grandissent dans une famille monoparentale
- 11 enfants grandissent dans une famille privée de ressources professionnelles dont 5 issus d'une famille monoparentale
- 6 enfants grandissent dans une famille dont un seul des parents travaille
- 2 enfants ont leurs deux parents qui travaillent.

### Catégories socio-professionnelles

- 6 enfants vivent dans une famille d'ouvrier
- Un enfant vit dans une famille où l'un des parents est employé
- Un enfant vit dans une famille où les parents sont cadres supérieurs

11 enfants vivent dans une famille privée de ressources professionnelles

6 enfants vivent dans une famille où un seul des parents travaille (père) en tant qu'ouvrier

**17/19 enfants vivent dans une situation économique précaire**

### Habitat

- 7 enfants habitent en HLM (grande barre d'immeubles en très mauvais état)
- Un enfant habite une résidence
- Un enfant habite une villa
- 10 enfants vivent en centre-ville dans un appartement (logements précaires et souvent peu sains)

**17/19 enfants habitent un logement précaire**

### Suivi spécialisé.

- 9 enfants sont suivis par le RASED et présentent des difficultés scolaires conséquentes.
- 8 enfants sont suivis par la psychologue scolaire
- 1 enfant fait partie d'une famille placée en foyer pour violences conjugales
- 1 enfant fait partie d'une famille suivie par l'ASE
- 1 enfant est suivi par une orthophoniste

**10/19 enfants ont un suivi particulier**

Pour conserver l'anonymat des enfants, nous avons fait le choix, non pas de les renommer, mais de leur attribuer un numéro. Cet aspect très impersonnel a malgré tout un aspect pratique pour tout ce qui sera du domaine de récolte des données et construction de tableaux divers.

Au cours des récits que nous établirons, ils seront qualifiés en fonction de leurs traits de personnalité.

Ecoles maternelles - Programme ECLAIR			Milieu socio-économique
Ecole 1	Maîtresse 1	E1	D
		E2	D
		E3	D
		E4	D
		E5	D
Ecole 2/Classe 2	Maîtresse 2	E6	D
		E7	F
		E8	D
		E9	D
		E10	D
Ecole 2/Classe 3	Maîtresse 3	E11	D
		E12	F
		E13	D
		E14	D
		E15	D
Ecole 2/ Classe 2	Maîtresse 4	E16	D
		E17	D
		E18	D
		E19	D

Tableau. n° 3 : Synthèse population, école, classe et milieu socio-économique

E=enfant ; D=défavorisé ; F=favorisé

### Conclusions :

Sur 19 enfants, 17 enfants évoluent dans un milieu socioéconomiquement défavorisé ; 2 dans un milieu favorisé, soit 90% des enfants entrent dans la catégorie des enfants connaissant des conditions de vie précaires.

Notre échantillon est bien représentatif d'une population d'enfants aux *conditions de vies défavorisées*.

Il ne s'agit pas ici de chercher à stigmatiser une population, mais au contraire de pouvoir éclairer certaines conditions de vie et souffrances et leur corrélation avec les difficultés scolaires, ainsi que la possibilité d'organiser les soutiens nécessaires aux enfants se développant dans ces milieux.

Le cadre de notre recherche étant contextualisé, nous allons maintenant procéder à la description de notre démarche d'installation dans le milieu.

## CHAPITRE 2 : CHRONOLOGIE D'UNE ETHNOGRAPHIE À L'ÉCOLE

Nous présentons ici notre recherche de terrain dans le temps afin de donner un aperçu de l'immersion effectuée dans les écoles, et de la procédure de recueil des données.

Tel un ethnographe, j'ai pris un certain nombre de notes dans des carnets, de manière différée qui m'ont permis d'étayer ma réflexion et ma compréhension des différents acteurs, mais qui ne seront pas relatés directement dans les résultats.

« La posture ethnographique se situe tout entière dans le monde, du côté de cette vie commune. » (Guigue, 2012, p. 60) comme cela a été le cas de notre recherche pendant deux années scolaires.

Une pure recherche ethnographique, selon Guigue (2012), est initiative, il faut par la suite la transformer par l'écriture (textes ethnographiques) et il y a un travail extrêmement minutieux des données recueillies.

### **1. Insertion et participation du chercheur au milieu : année 2012-2013**

Si nous tenons à décrire notre action de la sorte, c'est qu'elle contextualise le point central de la recherche, qui est de soulever et analyser les affects de l'enfant et de l'enseignant au cours d'interactions pédagogiques.

De plus, elle a demandé une véritable organisation des différentes opérations sur une année scolaire, seul temps dont nous bénéficions, grâce à l'obtention d'un congé de formation.

Si nous commençons nos démarches au mois de novembre, il nous faudra jusqu'à la fin du mois de juin pour terminer les derniers entretiens.

J'ai trouvé ce type de travail d'une grande richesse. Plus je suis restée, plus j'ai eu à cœur de rediriger mon travail sur les enseignantes afin de trouver effectivement un moyen d'apporter un éclairage sur leur profession et leur savoir-faire, ainsi que sur certains manques, surtout d'un point de vue relationnel.

#### 1.1. Installation du chercheur

J'obtiens les autorisations de circuler dans deux écoles auprès de l'inspecteur de circonscription, après un exposé de mes objectifs de recherche (annexe) et ce qui sera mis en place, surtout pour l'ensemble des films qui seront réalisés sur place et concernant enfants, parents et enseignantes.

Pour la première école, qui était celle de mon exercice en tant qu'enseignante, les présentations ont été faites par l'intermédiaire de mon ancien directeur, puis j'ai pu rencontrer

l'enseignante de manière individuelle pour lui présenter mon projet, les consignes pour la sélection des enfants et une discussion informelle sur le métier d'enseignante et sur la vision de la relation affective à l'école.

Nous appellerons cette école : **Ecole 1**

Pour la deuxième école, la situation est un peu différente. Le premier contact a lieu avec la directrice, à la suite d'un groupe de parole dont je fais partie en tant qu'accompagnante, aux côtés d'un Professeur en psychiatrie<sup>55</sup>. Cette fonction est celle qui a facilité mon immersion dans l'établissement. De plus, c'était une source d'informations conséquentes pour l'ensemble des élèves en grande difficulté, dont il était régulièrement question au sein des échanges. C'était un nouveau moment pour entendre chaque enseignante s'exprimer sur l'histoire des enfants, les difficultés rencontrées de part et d'autre sur leur suivi et les aides à leur apporter.

L'école sera notée : **Ecole 2**

## 1.2. Organisation

Il était important que l'ensemble du protocole d'observation puisse se dérouler de manière cohérente et soit compris et accepté par les enseignantes, mais aussi par les parents. Dans cette optique, nous avons mis en place un *déroulement des opérations*.

### 1.2.1. Mise en place du protocole

Une rencontre est fixée avec les enseignantes afin qu'elles puissent prendre connaissance du dispositif dans son ensemble : les différentes étapes, leur déroulement et l'organisation au cours des mois suivants.

---

<sup>55</sup> Le professeur Michel Delage a mis au point un programme d'intervention auprès des enseignants dans plusieurs écoles de notre circonscription afin d'apporter un autre éclairage sur le comportement des enfants : « Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire : à propos d'une recherche action. » pdf

<http://www.ac-nice.fr/pasi/file/ReseauDuSocle/Annexe8.pdf>



Novembre	- Trois jours d'observation naturelle dans les classes
Décembre	- Sélection des enfants participant au protocole - Passage des évaluations : organisation des formes et pavages
Janvier	- Rencontres avec les parents, le matin à l'accueil
Février	- Distribution des diverses autorisations nécessaires ( <i>Annexes, p.369 et 370</i> )
Mars	- Rencontre information avec les enseignantes - Pause des Trois caméras dans les couloirs des écoles - Début des enregistrements : films de couloirs - Début des enregistrements vidéo des interactions maîtresse-élève
Avril	Suite
Mai	1. Rencontre individuelle avec chaque parent afin de remplir un questionnaire d'attachement 2. Passation des histoires à compléter de Inge Bretherton (2008) avec les enfants
Juin	3. Réunion pour la formation des classes de Cours préparatoire pour l'année suivante 4. Entretiens de rétroaction vidéo

Tableau n° 4 : Chronologie de l'installation et des actions sur le terrain

Une fois cela établi, je leur transmets plusieurs fiches descriptives où sont exposés les divers éléments qu'elles devront me remettre et les différentes consignes à respecter pour le dispositif d'observation durant lequel les enseignantes accompagneront les enfants sélectionnés dans la réussite de leur tâche :

- Une fiche décrivant ce qui doit apparaître dans les récits ethnographiques des enseignantes, retraçant le comportement scolaire et social des enfants est aussi distribué aux enseignantes. (*Annexe, p. 374*)
- Une fiche descriptive du déroulement de l'activité de pavage en trois phases (*Annexe, p. 375*).
- Des plannings autour des rencontres enseignante-enfant ont été mis en place sur trois mois en fonction de leurs disponibilités.

Nous organisons aussi matériellement la mise en place des interactions enseignante-enfant en déterminant les classes pouvant être utilisées, l'idée est émise que je puisse suivre deux dyades à la fois pour accélérer les passages.

En effet, les classes donnent toutes sur une grande coursive et sont dotées de grandes vitres à travers lesquelles l'ensemble de la classe est visible. Ainsi, deux interactions pourront être mises en place simultanément. Le minutage précis prévu pour chaque partie (trois grandes phases) de l'expérimentation me permet de passer de l'une à l'autre sans encombre et de surveiller que tout se déroule bien.

Dans *l'école 1*, le problème n'est pas identique puis qu'il n'y a qu'une seule enseignante.

### *1.2.2. Rencontres avec les parents*

Ces rencontres ont lieu à plusieurs reprises à l'accueil de chaque classe, puis de manière plus formelle afin de distribuer les demandes d'autorisation et expliquer plus en détail le protocole, puis pour faire remplir le questionnaire d'attachement (chapitre 3) qu'ils rempliront sur place en ma présence afin que je puisse répondre à leurs questions, sur des points de langage par exemple ou autre.

Je recevrai la plupart des parents dans la classe, non sans mal pour certains, ou encore sur rendez-vous après la classe pour les parents qui travaillaient.

Plusieurs parents montreront de l'intérêt et surtout diront qu'ils sont satisfaits que l'on s'intéresse ainsi à leur enfant pour trouver comment les soutenir, *c'est très bien pour les enfants* est la phrase qui revient le plus.

Avec l'aide des enseignantes, je n'ai rencontré aucun refus de participation.

## 1.3. Les observations in situ

Il nous a semblé nécessaire, que je puisse m'installer un peu dans les deux écoles, afin d'avoir une idée plus précise des enfants que je devrais filmer et de l'attitude enseignante en classe.

### *1.3.1. Contexte*

Je serai donc accueillie dans chaque classe pour effectuer trois jours d'observation in vivo, non armée, afin de mieux connaître les enfants, et en particulier ceux qui nous ont été proposés pour la recherche. Nous pourrions ainsi prendre connaissance de la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignante, leur capacité de concentration, la relation aux pairs, leurs compétences au sein de la classe.

La posture que nous adoptons est celle de l'observateur participant. C'est à dire que nous nous comportons comme un membre à part entière du milieu qui participe à toutes les activités de la classe et hors classe, à la prise en charge d'un atelier, aux surveillances de récréations.

Dans cette enquête de type ethnographique, il me semble avoir pris parfois, surtout en classe, la place d'une enseignante supplémentaire. Il était de toute évidence très difficile, surtout en maternelle, de lutter contre le naturel désarmant des enfants qui viennent vers l'adulte pour demander conseil et approbation.

L'idée est de respecter les consignes de l'enseignante et mon expérience professionnelle m'y a, je pense, beaucoup aidé : savoir les besoins d'une classe, les préoccupations d'une enseignante en pleine activité, gérer l'imprévu comme si cela m'avait été attribué, remplacer l'aide maternelle, gérer un groupe de piscine quand on sait la difficulté qu'il y a à trouver des parents accompagnateurs et mettre en place ma propre évaluation de terrain comme un atelier d'activité au sein de la classe.

Toutes les observations effectuées dans ce cadre étaient « non armées ». Je prenais mes notes après la classe, en différé et sur des points m'ayant vraiment marquée.

Très vite, l'observation des enfants s'est faite très naturellement comme si j'étais toujours enseignante en grande section.

Ce sont des moments qui vont aussi faciliter le dialogue avec les enseignantes, et le partage sur leur vision de l'école, des enfants de leur classe. C'est l'aspect qui m'a le plus intéressé : la relation avec les autres enseignantes en exercice, la possibilité de pouvoir échanger avec elles sur leur profession qui est aussi la mienne, de recueillir leurs propres observations des enfants, les entendre raconter l'histoire des enfants, de sentir leur investissement, leur désarroi, leur enthousiasme ou le *je ne sais plus quoi faire*, ou *nous ne savons plus comment faire*. Bien sûr, cela a été plus facile et naturel avec certaines, ce qui a sans doute à voir avec la capacité réflexive déjà acquise ou la volonté d'adopter une posture réflexive.

Ces trois jours d'observation ne sont que le départ de mon immersion, car je serai très souvent présente sur le terrain et plus particulièrement encore sur *l'école 2* où je dois être présente tous les matins pour le relevé des *films de couloirs* que nous expliciterons plus loin.

Parfois je serai amenée à m'installer dans le bureau de la directrice pour avancer mon travail de note ou de rédaction en attendant une prochaine observation ou un rendez-vous avec les parents.

Cette présence sur le terrain m'a donné la possibilité d'être présentée aux différents parents quand ils accompagnent et viennent chercher leur enfant. Ma qualification pour les parents de l'école, de ce que j'ai pu entendre dire, était : *la dame qui fait une thèse, un chercheur pour l'université*.

C'est aussi l'occasion dès le matin de partager un café avec l'ensemble de l'équipe, de rencontrer les ATSEM des différentes classes, de déjeuner avec l'équipe.

### *1.3.2. Profils et climat de classe*

Pendant ces trois jours, il m'a été possible, par l'observation de la vie de la classe de dresser un profil de chaque enseignante dans la manière d'aborder sa classe, profil qui sera présenté lors des entretiens avec chacune d'elle.

#### **M1 : Maria :**

Maria est une jeune enseignante qui a 6 ans d'ancienneté dans le métier de professeur des écoles. Au cours d'observations non armées et participantes en classe nous avons noté que celle-ci était très calme, s'exprimait toujours avec une voix douce et posée instituant un climat bienveillant et chaleureux dans sa classe où les enfants évoluaient avec sérénité. Elle montre une attitude assez égale tout au long de la journée et avec chacun des enfants.

Dès nos premières rencontres, elle me confiera qu'elle n'est pas, avec les enfants, dans le maternage et trop d'affectivité : « ce n'est pas son truc... ».

#### **M2 : Pauline**

Pauline est une enseignante avec de nombreuses années d'ancienneté en maternelle. Dans sa classe, il y a une grande liberté, rien ne semble figé, je m'y suis sentie tout de suite bien.

Les différents caractères ne sont pas « rabotés », ils s'affichent, s'expriment, dans le respect des règles. Un temps spécifique est régulièrement réservé à l'apprentissage par le jeu, il y a un coin bibliothèque, un jeu de sonnettes, des marionnettes. Ils sont heureux. Il y a aussi différents ateliers et les exigences sont là.

#### **M3 : Marta**

Dans la classe de Marta, tout est calme, les enfants, la maîtresse. Le fonctionnement de la classe a bien été intégré par tous et la journée se déroule pour le mieux. Chacun a sa place et peut s'exprimer. L'ambiance est donc très agréable, mais aussi très studieuse, les enfants travaillent. La maîtresse a de longues années d'expérience.

Marta me dira l'inquiétude qu'elle avait de me recevoir, puis le soulagement de voir qu'il ne s'agissait pas d'une inspection, mais d'une action plus engagée autour des enfants.

#### **M4 : Marie**

Marie est une jeune enseignante, elle a peu d'expérience en maternelle. Elle est assez stricte avec l'ensemble des élèves, mais ne hausse jamais le ton. Les enfants savent très bien ce qu'ils ont à faire. Marie semble avoir une facilité pour canaliser les éléments perturbateurs,

grâce à son calme et le fait qu'elle recentre toujours l'enfant, sans le braquer. C'est elle qui m'explique comment faire avec un des enfants très perturbateurs de la classe.

Les choses sont carrées, simples et efficaces pour tous.

Après cette période d'observation *informelle*, nous avons procédé à l'évaluation des enfants sur une activité similaire à celle qui leur sera proposée au cours de la situation d'expérimentation : un jeu de pavage (puzzle).

#### 1.4. L'évaluation des enfants : « TANGRAM »

Afin de pouvoir proposer aux enfants un pavage (organisation de l'espace) se situant dans leur zone proximale de développement, c'est à dire ni trop facile, ni trop difficile, pour le bon déroulé de nos observations, nous avons procédé à une évaluation.

En petit groupe, les enfants ont donc procédé à la résolution de plusieurs petits pavages issus d'un jeu de TANGRAM avec trois niveaux de difficulté : *Le lapin ; Le bonhomme ; La maison.*

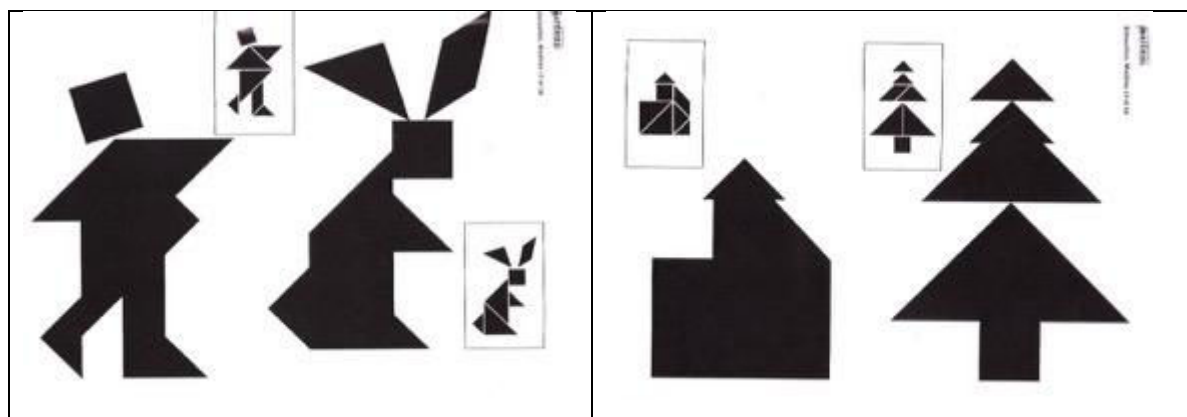


Fig. n° 7 : Les pavages pour évaluation

Si l'enfant parvient aisément et sans aide particulière à effectuer les trois pavages, il lui sera attribué, lors des observations en situation, un travail de type similaire mais plus difficile. La difficulté ira crescendo en fonction de l'attitude de l'enfant :

- *S'il force, si l'activité l'inquiète, s'il se bloque* : l'activité proposée sera un peu plus facile que ce qu'il peut réellement résoudre sur le plan cognitif.
- *Tant que l'enfant peut faire le pavage proposé tout seul*, nous estimons qu'il est trop simple et qu'il faudra vraiment débiter sur un niveau plus difficile

Nous présentons ici les résultats de ces évaluations, ainsi que les exercices retenus pour l'observation expérimentale avec l'enseignante.

Dans *l'école 1*, Maria s'est elle-même chargée des *tangrams* avec les enfants (j'ai observé), alors que dans *l'école 2*, c'est moi-même qui m'en suis occupée.

Les tableaux suivants sont une synthèse de ces évaluations et aboutissent à l'octroi du pavage à effectuer pour l'enfant au cours de l'expérimentation.

	Maîtresse 1/ECOLE 1	Pavages retenus pour l'expérimentation
<b>E1</b>	L'enfant est content, le jeu à l'air de lui plaire <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lapin : facile</li> <li>- Le bonhomme : facile</li> <li>- La maison : difficile, il demande l'aide de l'enseignante, il peine, il ne persévère pas, il souffle.</li> </ul>	<i>Le bateau 1</i>
<b>E2</b>	L'enfant est calme et tranquille <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lapin : facile</li> <li>- Le bonhomme : facile</li> <li>- La maison : difficile</li> </ul>	<i>Le bateau 1</i>
<b>E3</b>	Avant de commencer, il dit tout de suite : « c'est trop dur, oh c'est trop dur, je ne veux pas le faire. » Lapin : trop facile Bonhomme : trop facile Maison : refus	Le plus facile de la batterie pour commencer : <i>le footballer.</i>
<b>E4</b>	Il ne fonctionne qu'avec la maîtresse, attend beaucoup d'elle, ne prend pas d'initiative, mais n'abandonne pas. Le lapin : il hésite Le bonhomme : avec l'aide de la maîtresse La maison : trop difficile	<i>Le bonhomme</i>
<b>E5</b>	L'enfant est à l'aise, souriante. C'est un défi. Elle veut tous les faire et vite. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lapin : trop facile</li> <li>- Le bonhomme : trop facile</li> <li>- La maison : un peu plus dur, elle cherche, mais elle y parvient seule</li> </ul> Elle demande à faire un exercice plus dur encore	<i>Bateau 1 complexifié</i> Retrait de 2 carrés à reconstituer à l'aide de 4 triangles.

Tableau n°5 : Résultats des évaluations « pavage » et choix du premier exercice à effectuer pour l'expérimentation.

	<b>Maîtresse 2/Ecole 2</b>	<b>Pavages retenus pour l'expérimentation</b>
<b>E6</b>	Un peu timide. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapin : avec un peu d'aide</li> <li>- Bonhomme : facile</li> <li>- Maison : facile</li> </ul>	<i><b>Le bateau 1</b></i>
<b>E7</b>	Très timide <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lapin : regarde comment s'y prend sa voisine</li> <li>- Bonhomme : trop facile</li> <li>- La maison : facile</li> </ul>	<i><b>Le bateau 1</b></i>
<b>E8</b>	Elle est partante pour l'activité Le lapin : Très facile Le bonhomme : très facile La maison : un peu dur	<i><b>Le bateau 1</b></i>
<b>E9</b>	En recherche d'une relation très affective et conflictuelle. Il faut pouvoir désamorcer le conflit en utilisant l'humour. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lapin : facile</li> <li>- Le bonhomme : il s'en va`</li> <li>- La maison : difficile</li> </ul>	<i><b>Le footballer</b></i>
<b>E10</b>	Les capacités sont là, mais elle s'assure toujours de la présence de l'adulte et de son intérêt <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lapin : facile</li> <li>- Le bonhomme : très facile</li> <li>- La maison : facile</li> </ul>	<i><b>Le footballer</b></i>

*Tableau n°6 : Résultats des évaluations « pavage » et choix du premier exercice à effectuer pour l'expérimentation.*

	<b>Maîtresse 3/ Ecole 2</b>	<b>Pavages retenus pour l'expérimentation</b>
<b>E11</b>	Pas très concentrée, mais pas de difficulté 5. Lapin : facile 6. Le bonhomme : Facile 7. La maison : Facile	<i><b>Le bateau 1</b></i>
<b>E12</b>	Très à l'aise, confiant. 8. Le lapin : très facile 9. Le bonhomme : très facile 10. La maison : Très facile	<i><b>Le bateau complexifié</b></i>
<b>E13</b>	Extrême timidité 11. Le lapin : facile 12. Le bonhomme : laborieux, il ne parvient pas à placer les pièces les plus simples.	<i><b>Le footballer</b></i>
<b>E14</b>	Pas de difficulté du tout, très à l'aise 13. Le lapin : très facile 14. Le bonhomme : très facile La maison : Très facile	<i><b>Le bateau 1</b></i>
<b>E15</b>	Timide, et très en demande vis à vis de l'enseignante. 15. Le lapin : avec de l'aide 16. Le bonhomme : avec de l'aide 17. La maison : trop difficile	<i><b>Le footballer</b></i>

*Tableau n°7 : Résultats des évaluations « pavage » et choix du premier exercice à effectuer pour l'expérimentation.*



	<b>Maîtresse 4/Ecole 2</b>	<b>Pavages retenus pour l'expérimentation</b>
<b>E16</b>	Rechigne à chercher seule 18. Le lapin : oui 19. Le bonhomme : oui 20. La maison : elle est démotivée, fait la tête.	<i><b>Le footballer</b></i>
<b>E17</b>	N'a pas confiance en ses capacités 21. Le lapin : regarde sur sa voisine, a besoin d'aide 22. Le bonhomme : très facile 23. La maison : un peu trop dur	<i><b>Le bateau 1</b></i>
<b>E18</b>	Très discret 24. Le lapin : facile 25. Le bonhomme : facile 26. La maison : facile	<i><b>Le bateau 1</b></i>
<b>E19</b>	Timidité 27. Le lapin : dit que c'est trop dur, mais le fait très facilement 28. Le bonhomme : très facile 29. La maison : très facile	<i><b>Le bateau 1</b></i>

*Tableau n°8 : Résultats des évaluations « pavage » et choix du premier exercice à effectuer pour l'expérimentation.*

Les différents pavages proposés lors de notre dispositif d'observation ont un ordre de difficulté croissant.

Notre protocole a nécessité par la suite une installation matérielle conséquente et, particulièrement pour ce que nous avons nommé les *films de couloirs*.

#### 1.5. Observations armées : installation pour les films de couloirs :

Ils seront décrits et analysés au *chapitre 3*.

L'objectif visé, par la mise en place de caméras dans les couloirs des classes, était de recueillir le maximum d'interactions parents - enfants avant la séparation du matin, afin de déterminer le style de relation et d'attachement enfant/parent.

**Procédé** : installation de trois caméras devant servir à enregistrer l'arrivée des enfants concernés avec leur parent dans le couloir de la classe au moment de l'accueil, sur une période de 3 mois : Mars à fin juin 2013.

Pour *l'école 1*, je récupère une caméra de qualité (mais à cassette) qui sera installée sur une étagère en face du couloir, à proximité d'une prise de courant de manière à ne pas avoir à recharger de batterie. La caméra se trouvant à l'intérieur, nul besoin de la déplacer.

En revanche dans *l'école 2*, la situation est tout de suite plus compliquée. Les couloirs ne sont pas fermés, il s'agit plutôt d'une coursive avec une balustrade placée au-dessus de la cour du bas. J'ai deux couloirs à filmer et il m'a fallu choisir l'angle le plus approprié permettant de voir le plus d'arrivées possibles.

Pour cela, il était nécessaire que la caméra se trouve suffisamment en hauteur, pour que l'angle de prise de vue soit assez large pour éviter de filmer les têtes de tous les parents circulant dans cette coursive. J'ai donc opté dans un premier temps pour deux pieds de caméras pouvant se hisser jusqu'à 2, 50 m.

Pour la première classe, le pied se calait parfaitement dans un coin, près d'un tuyau sur lequel j'ai pu l'attacher pour plus de sécurité.

Par contre pour la deuxième classe, il y avait un risque que quelqu'un puisse trébucher sur le pied et que celui-ci bascule, aucun moyen de le fixer. La caméra a donc été fixée sur un serre-joint, lui-même fixé sur un large pilier de pierre de la coursive. Ces deux caméras devaient être enlevées tous les jours et remises en place tous les matins à 8 h 15 précises.

La caméra de *l'école 1* était mise en route elle aussi tous les matins par le directeur, puis par une des enseignantes de l'école. Je m'occupais des deux autres placées dans *l'école 2*.

Tous les soirs, je récupérais les enregistrements, les notais, puis préparais les cassettes nécessaires pour le lendemain. Ce petit jeu de caméra et de va-et-vient entre les deux écoles s'est étendu de mars à fin juin.

C'est la raison pour laquelle, je suis quasiment présente tous les matins sur *l'école 2*, et que je passe régulièrement dans *l'école 1* pour récupérer les bandes d'enregistrement, et replacer une cassette s'il y a lieu. Ces déplacements au sein des écoles ont, je pense, favorisé ma reconnaissance par l'ensemble des acteurs de terrain, qui se sont demandé au début ce que je pouvais bien faire et j'ai fini par faire partie du décor...

Une information est collée dans le cahier des élèves des trois classes. Une fiche informative est collée sur les divers points d'entrée des parents dans l'école pour qu'ils sachent qu'ils sont

filmés et enfin, une autorisation spéciale est demandée aux parents des enfants qui seront analysés en leur compagnie. (*Annexe, p. 369*)

L'analyse de ces différents films sera présentée dans la troisième partie de ce travail.

Nous poursuivons notre description chronologique de nos actions sur le terrain.

## **2. Le suivi des élèves au cours préparatoire : année 2013-2014**

Nous avons souhaité assurer un suivi des 19 enfants au cours préparatoire, afin de pouvoir noter si ceux-ci étaient en capacité de s'adapter, malgré leurs difficultés ou si au contraire, celles-ci persistaient et gênaient leur parcours scolaire.

- Observations en classe de CP

Nous avons procédé à l'observation de chaque enfant sur une matinée de classe.

En fin d'année, nous avons utilisé un questionnaire sur le comportement de l'enfant à remplir par les enseignants du cours préparatoire, que nous n'avons pas utilisé (*Teacher report form*).

Ces différents aspects ne seront pas retenus pour la suite de l'étude, mais ont participé à notre implantation dans le milieu étudié, ainsi qu'à faciliter notre connaissance des différents enfants et ce que pouvaient en dire d'autres enseignants.

Ces observations ont été faites dans la classe de chaque enfant sur une seule matinée. Elles ont eu lieu le vendredi matin sur l'ensemble des classes de cours préparatoire intégrées par les 19 enfants. Ils s'étaient répartis sur 5 écoles.

Afin de respecter la volonté des enseignants, nous n'avons pas filmé ces différentes matinées et nous avons donc adopté le « papier-crayon » et une grille d'observation.

Nous avons aussi noté les éléments d'informations recueillis au cours de discussions avec les nouveaux enseignants, qui souvent confirment le comportement général de l'enfant déjà décrit en grande section de maternelle. La plupart d'entre eux ont très bien réussi leur passage et leurs acquisitions, essentiellement celle de la lecture.

Pour deux des enfants, (E17 ; E10) nous avons eu un simple échange téléphonique avec les enseignantes.

Pour ces deux enfants, de type désorganisé-désorienté, le passage au cours préparatoire a été révélateur de leurs difficultés.

Le changement de région et de classe en cours d'année, pour des raisons tout compte fait assez obscures, a lui aussi été un catalyseur de leur comportement problématique. C'est la première chose que m'ont dit les deux enseignantes que j'ai eues au téléphone : « ah vous m'appellez pour son comportement en classe ? », alors que je n'avais encore rien demandé. Les différentes données issues des observations en classe de CP ne seront pas étudiées, cependant, nous en ferons un petit résumé pour chaque enfant, qui sera intégré aux récits ethnographiques, pour noter les évolutions de chacun.

La contextualisation de notre terrain étant faite, nous pensons pouvoir passer maintenant à la présentation de la méthode éthologique, qui se trouve au cœur de notre protocole et nous servira à observer et analyser les interactions pédagogiques maîtresse-élève.

## CHAPITRE 3 : LA MÉTHODE ÉTHOLOGIQUE

Afin de cerner et comprendre l'éthologie des communications, nous nous sommes principalement appuyée sur les travaux du professeur Jacques Cosnier<sup>56</sup> portant sur l'éthologie, la communication non verbale, les interactions et les langages. Ceux-ci sont librement accessibles sur son site personnel de l'université de Lyon.

Cosnier définit l'éthologie autour de trois axes principaux qui en font toute son originalité. Les Origines, l'objet et la méthode de l'éthologie sont à considérer avec intérêt, car ces aspects, propres à l'éthologie, permettent de la cerner et de la distinguer d'autres disciplines avec lesquelles elle pourrait être confondue.

### 1. Qu'est-ce que l'éthologie ?

L'éthologie est une méthode scientifique d'observation naturaliste du comportement et plus exactement des interactions intraspécifiques.

Selon Cosnier (1993, p. 7), l'éthologie, dans sa définition restrictive, garante de son originalité, doit s'entendre comme l'étude scientifique du comportement animal dans un milieu naturel, grâce à une méthode d'observation objectivante. Elle fait référence aux notions de régulation et d'adaptation phylogénétique (évolution de l'espèce).

- L'éthologie est marquée par la théorie évolutionniste darwinienne. Elle apparaît en 1935 et se développe dans les années 50 avec les biologistes et zoologistes N. Tinbergen et K. Lorenz (Genevois, 1992, p. 87). C'est la branche de l'éthologie

---

<sup>56</sup> Site de Jacques Cosnier : <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/>

classique incluant la notion d'instinct de conservation et d'adaptation de l'espèce. L'éthologie est alors à penser en tant que « branche de la biologie générale et partie de la zoologie » (Cosnier, *Op.cit.* p. 8). Reconnaître ces origines, c'est reconnaître la singularité de la méthode éthologique en tant que biologie des comportements intraspécifiques.

- Lorsque l'éthologie étudie le comportement animal, elle s'intéresse avant tout au *comportement spontané de l'animal dans son environnement naturel*. Le comportement est lié à une espèce donnée (*Ibid.* p. 10). La méthode éthologique utilise principalement *l'observation naturaliste*, que nous détaillerons plus loin, et l'éthologue est un chercheur de terrain.

Ces trois aspects de l'éthologie la distinguent de la S-R psychologie (stimulus-réponse), du béhaviorisme et du cognitivisme.

En effet, l'étude du comportement et l'observation ne sont pas propres à l'éthologie.

La psychologie animale issue du béhaviorisme utilise l'animal afin de vérifier des hypothèses émanant du comportement humain. Dans ce domaine, c'est le comportement réactionnel provoqué qui est étudié afin d'éclaircir le plus souvent des notions comme l'apprentissage, la motivation, la concentration, l'intelligence qui appartiennent au domaine de la compétence. Ces observations sont effectuées de manière expérimentale en laboratoire, ce qui les oppose forcément à l'observation naturaliste de la méthode éthologique. (*Ibid.* p. 9)

Les études utilisant la méthode éthologique portent essentiellement sur la vie sociale et les intercommunications, le comportement animal étant observé en termes de compétence.

En éthologie, « ce sont les animaux qui posent les problèmes au chercheur, et non le contraire comme bien souvent en S-R psychologie. » (Cosnier, 1993, p. 10)

Quoi qu'il en soit, « Il est aujourd'hui généralement admis que l'éthologie est l'étude du comportement, ou encore que l'éthologie est une approche scientifique du comportement dans une perspective biologique. (*Ibid.* p. 8) »

Si certains ont toujours critiqué l'existence possible d'une éthologie humaine, il semble qu'aujourd'hui cette approche soit très largement utilisée et par diverses disciplines.

Cyrułnik (1989) nous montre qu'il est dépassé de rester dans une opposition éthologie animale/éthologie humaine.

Rien ne semble pouvoir s'opposer à l'étude de l'homme en tant qu'espèce particulière. La philosophie considère elle-même l'espèce humaine comme une espèce parmi d'autres, avec des spécificités propres, utilisant un mode communicationnel propre (Genevois, *Op.cit.* p. 88).

L'environnement naturel, pour cette « espèce culturelle », doit s'entendre comme « une situation habituelle de la vie quotidienne. » (Cosnier, *Op.cit.* p. 11)

L'éthologie s'intéresse donc aujourd'hui à l'homme, un objet d'étude important et bien éclairé par Cosnier qui emploie le terme d'« étho-anthropologie » pour parler d'éthologie humaine.

Feyereisen et De Lannoy (1985, p. 8) établissent que dans cette perspective anthropologique, le caractère évolutif n'est pas ignoré, mais retient essentiellement l'idée que l'homme s'adapte à son environnement par la culture.

Konrad Lorenz (1978, cité dans Feyersen et De Lannoy, *Op.cit.* p. 17) faisait déjà état de cette question en soulevant que l'être humain était très pauvre en mouvements innés endogènes. Feyereisen et De Lannoy (*Op.cit.* p. 18) stipulent donc que l'éthologie humaine « doit observer les mouvements expressifs et analyser les conditions dans lesquelles ils apparaissent. ». Elle doit se détacher de l'éthologie animale pour ne conserver que la *méthode d'observation*.

Une fois admise la possibilité d'une éthologie humaine déjà largement utilisée, on peut alors transposer la méthode d'observation éthologique pour l'observation des comportements humains. L'éthologie humaine ne se définit pas comme la simple transposition des principes de l'éthologie animale au genre humain. « L'éthologie humaine est un constituant de l'étude comparative du comportement des êtres vivants. » (Vauclair, 1984, p. 135)

L'éthologie s'affirme comme psychologie de l'interaction de l'individu en contexte (Cosnier, *Op.cit.* p. 11). C'est la rencontre avec l'autre et la communication qui modalise la plupart des comportements humains.

## **2. L'observation éthologique**

Restrictivement, pour les puristes, l'observation éthologique est par essence naturaliste. Elle s'effectue non pas en laboratoire mais dans le cadre de la vie quotidienne des sujets. Il n'existe pas d'hypothèses de départ, afin de pouvoir saisir toute la complexité du réel et ne pas la réduire à des liens de cause à effet entre des variables prédéterminées.

Cependant, il est possible de distinguer différents stades de l'observation permettant d'amener le chercheur à poser des hypothèses (Vauclair, *Op.cit.* pp. 127-134) :

- L'observation de reconnaissance ou de terrain est toujours une étape initiale où le chercheur va se familiariser avec le milieu, les sujets et les comportements à observer.
- Dans une étape plus avancée de la recherche, l'observation naturaliste va permettre une plus grande distanciation souvent grâce à la saisie vidéo de la situation à étudier. S'en suivront des descriptions, des classifications qui permettront au chercheur

d'isoler des variables et de poser des hypothèses : « simplification de l'observation naturaliste ».

- Enfin on peut accéder à ce que nous appellerons la troisième phase d'observation qui est *l'observation en situation semi-naturaliste* (Cosnier, 1987, pp. 15-22) où le milieu subira quelques aménagements et où pourra être introduit un événement déclencheur de comportements, avec en amont des hypothèses. Il s'agit d'une étape plus expérimentale qui se présente souvent en éthologie. Le passage entre l'une et l'autre des étapes est en fait continu. La troisième étape devient surtout possible dès lors que « l'observateur est un familier du milieu étudié, l'observation en milieu naturel étant un préalable à l'observation expérimentale et analytique. » (Vauclair, *Op.cit.* p. 134)

Dans le cadre des interactions que nous proposerons dans notre recherche empirique, c'est bien dans cette troisième phase que nous nous situons. En effet, nous appartenons depuis de longues années au milieu que nous observons, la situation est effectivement semi-naturaliste puisqu'elle reproduit une situation d'interaction pédagogique de classe mais en l'isolant de manière à ce que n'interfère pas tout le groupe classe et que l'on puisse se concentrer sur ce qui se passe concrètement entre l'enfant et l'enseignante.

L'observation éthologique, précise Cosnier (1993, p. 7), s'enrichit aussi bien de l'expérience que de l'expérimentation.

C'est l'attitude que nous avons adoptée pour notre méthode. L'observation naturaliste pouvant être représentée par plusieurs années de travail sur le terrain, nous nous situons dans une démarche semi-naturaliste avec des hypothèses de départ.

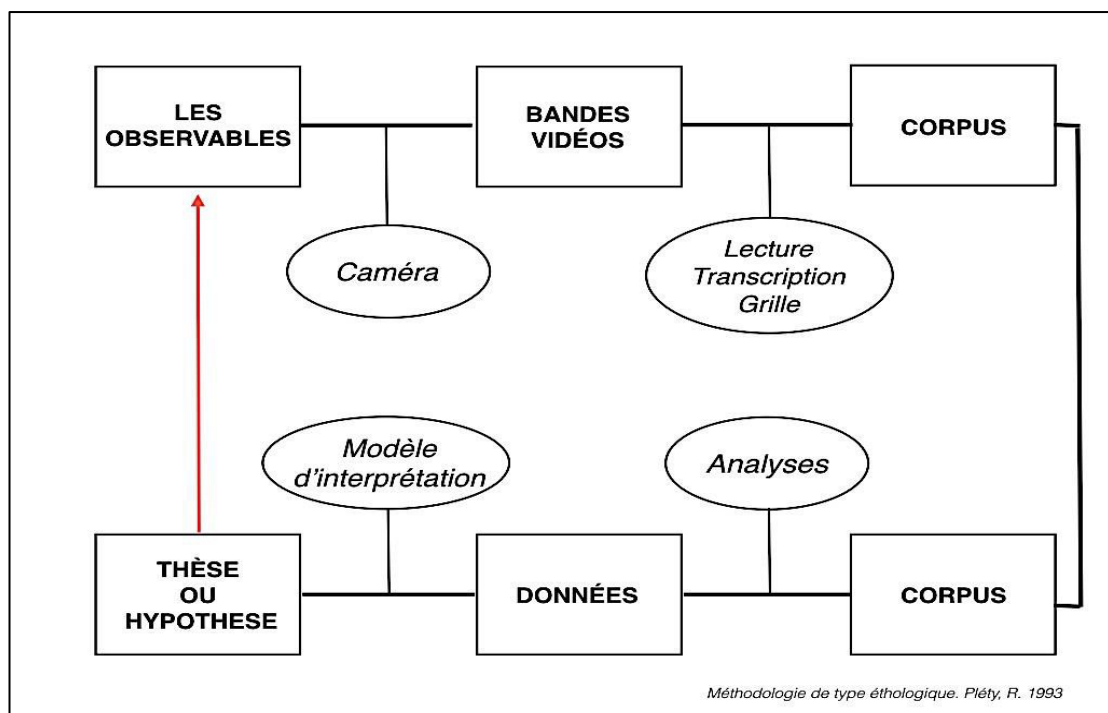


Fig. 8 : La méthode de type éthologique

### 3. Pourquoi la méthode éthologique ?

Nous avons privilégié l'éthologie car elle permet de s'intéresser au comportement émotionnel, le comportement non verbal des sujets en interaction. Ces comportements révèlent les affects, aspect subjectif de la personne, qui sont interprétables. Il s'agit d'objectiver l'affectivité, montrer l'affectivité par l'étude de la communication non verbale : « La psychanalyse entend la manière dont le sujet interprète et donne sens aux évènements signifiants pour lui, l'éthologue observe les comportements qui permettent de rendre visibles et expérimentaux, les indices de cette vie psychique. » (Cyrulnik, 1989 p. 74)

Cependant les comportements ne peuvent être analysés qu'en tenant compte du milieu, du contexte, de l'écologie du système dans lesquels ils s'expriment.

L'éthologie des communications est donc une communication dite globale, qui va permettre de montrer, par l'analyse du non verbal, la part affective de la communication qui nous intéresse tout particulièrement.

#### 3.1. Notion de communication globale

« L'éthologie est une science de terrain, elle permet une approche beaucoup plus contextualisée que la biologie... » (Cosnier et Bourgain, 1993, pp. 10-11). En effet, la biologie n'apporte pas d'informations sur l'histoire et les contextes singuliers.

La complexité est contenue, amenée par l'éthologie. Elle ne se réduit pas à l'étude de l'influence d'un facteur sur un autre, mais elle prend en considération l'ensemble de la situation observée. La situation et le système dans lequel elle s'insère doivent pour cela être bien définis dans la méthode employée par le chercheur, il y a alors peu d'erreurs d'interprétation possibles (Pléty, *Op.cit.* p. 26).

Pour Genevois (*Op.cit.* p. 81), toutes les principales études éthologiques sont issues d'un courant transdisciplinaire et ont pour objet les interactions des partenaires, avec une idée de communication multicanale et plurifonctionnelle. Il conclut que les caractéristiques de cette démarche « étho-psychologique des communications » la rendent particulièrement intéressante en ce qu'elle étudie la communication humaine totale, et prône son utilisation dans le domaine de la pédagogie et de la formation (*Ibid.* p. 101).

#### 3.2. Rendre l'affectivité visible

L'observation éthologique s'intéresse particulièrement à l'aspect non verbal de la communication humaine et, pour ce qui nous concerne principalement, les manifestations corporelles et vocales de l'affectivité. Cette méthode va permettre d'objectiver l'affectivité :



faire le lien entre les émotions traduites par des gestes ou des attitudes corporelles objectivables et l'affectivité que cela traduit.

Si la communication non verbale ne révèle pas seulement les aspects affectifs de l'être humain, l'interaction, dont nous faisons le choix délibéré (enseignant-apprenant), « est un processus fondamental par lequel se réalisent les activités quotidiennes des êtres humains et dans lequel se développent des relations verbales et non verbales dont les soubassements affectifs constituent des paramètres majeurs. » (Cosnier, 2006, p. 16)

Le non verbal est ce qui échappe encore au contrôle des émotions chez l'être humain. Les grandes émotions basales sont très rares et nous avons plutôt affaire, dans les interactions quotidiennes, à des microémotions, l'être humain étant normalement capable d'effectuer un contrôle social de ses émotions.

Les interactions pédagogiques enseignant-apprenant ne peuvent se soustraire à cette évidence : « Les apprentissages se construisent au sein d'éléments verbaux et non verbaux. Ces derniers sont aussi ceux qui véhiculent le plus d'affects et d'éléments incontrôlés qui vont se transmettre à l'insu des partenaires. » (Genevois, *Op.cit.* p. 14)

Nous nous risquons à évoquer l'utilisation d'une méthode étho-pédagogique, se définissant comme l'éthologie des communications en situation pédagogique. Le chapitre suivant, présente le dispositif d'observation construit autour de cette méthode.

## CHAPITRE 4 : LE DISPOSITIF DE RECHERCHE

La recherche empirique et le choix de la méthode doivent nous permettre de répondre à des objectifs précis, liés aux hypothèses de départ.

Ce dispositif est l'élément central de notre méthode et se nourrit contextuellement de nombreuses autres données issues de la recherche ethnographique décrite ci-dessus.

Son organisation répond aux questions soulevées par notre problématique, ainsi qu'aux hypothèses.

Sa première fonction est de mettre à jour l'ensemble des manifestations relationnelles et affectives s'exprimant au sein de l'école dans le cadre de la relation maître-élève. Ainsi il tente de répondre à cette première grande hypothèse :

- Le dispositif d'observation mis en place va nous permettre de donner à voir, grâce à la méthode d'observation éthologique, l'expression des affects, leur rôle et leur impact, pour les différents acteurs de la relation au cours d'une situation pédagogique.

Puis, il devrait nous permettre de nous centrer et de comprendre plus en profondeur les comportements des deux acteurs, enseignante-élève au regard de la théorie de l'attachement :

- L'adaptation du comportement de l'enseignante, au style affectif et relationnel de l'enfant va favoriser une relation affective de qualité, permettre des expériences positives tant sur le plan relationnel que cognitif, et de dépasser les obstacles, créés par l'enfant, aux apprentissages.

Dans ce cadre, nous prendrons en considération le type d'attachement afin de rendre compte de ses effets dans ce type de relation pédagogique :

- *L'attachement influe sur la qualité de la relation à l'enseignante*
- *L'attachement influe sur la capacité de l'enfant à résoudre une tâche*
- *L'attitude enseignante a des conséquences sur celle de l'enfant*
- *L'attitude sécurisante de l'enseignante facilite l'implication de l'enfant dans la tâche*
- *L'attitude sécurisante de l'enseignante facilite l'implication affective de l'enfant et son attachement à la maîtresse.*

La rétroaction vidéo menée en fin de protocole, devait nous permettre d'aborder la question de la réflexivité et de la formation :

- Il est essentiel d'amener les enseignants à conscientiser leur comportement relationnel et à développer leur empathie afin que se manifeste l'engagement nécessaire à l'épanouissement et la réussite des enfants les plus en difficulté

Le dispositif de recherche se déroule en trois phases différentes, trois phases d'observations et de questionnements, ainsi que l'utilisation d'outils complémentaires pour éclairer la situation. En amont, il fallait donc déterminer le type d'attachement de l'enfant afin de pouvoir observer quels pouvaient en être les impacts sur la relation elle-même et sur la manière d'aborder la tâche complexe aux côtés de l'enseignante.

En deuxième axe, il s'agit de l'observation fine et éthologique des interactions.

Puis en dernier axe, celui qui clôt notre boucle, le retour et le dialogue avec les enseignantes sur le déroulement de ces interactions comme une intervention relationnelle et dans le but d'augmenter la sensibilité des enseignantes ainsi que leur connaissance en termes d'attachement.

**Phase 1 :**

- Déterminer le style d'attachement des enfants participant à l'observation.

**Phase 2 : l'observation de type éthologique :**

- Relever les signes émotionnels et affectifs au cours de la relation pédagogique
- Etablir un profil relationnel de l'enseignante
- Etablir un profil pédagogique de l'enseignante
- Regarder l'impact de ces profils sur la réussite des enfants
- Noter les interactions se mettant en place et pointer l'influence du style d'attachement.

**Phase 3 : rétroaction vidéo**

- Faire prendre conscience aux enseignantes de leur force, de leur impact, de leur attitude
- Sensibiliser les enseignantes à la théorie de l'attachement.

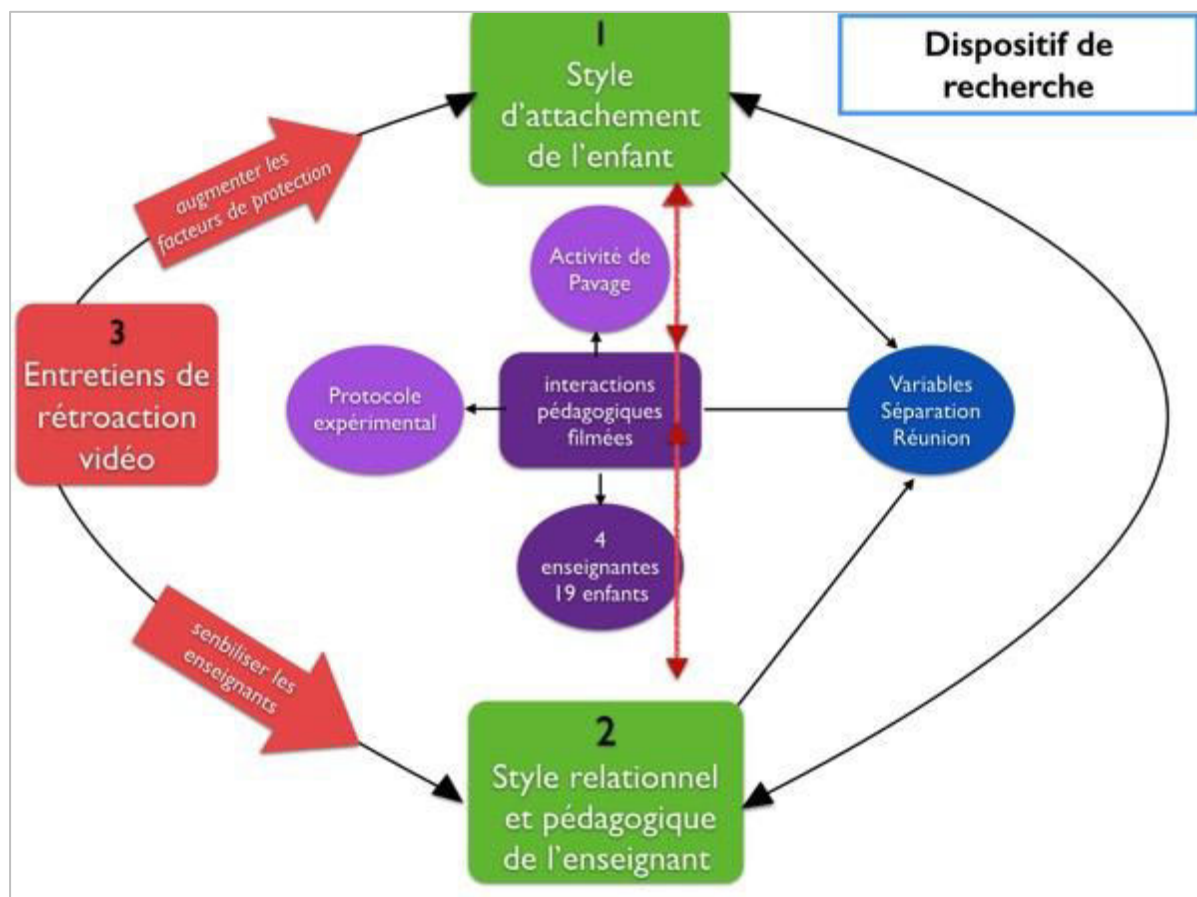


Fig. n° 9 : Dispositif de recherche

La méthode centrale est celle de l'éthologie où seront étudiées sur le pan verbal et non verbal (communication multimodale) les interactions enfant-enseignante autour de la réalisation d'une tâche complexe.

Dans un premier temps, nous avons cherché à déterminer le style d'attachement des enfants afin de pouvoir intégrer ce point dans nos observations des interactions enseignant-apprenant, au cours d'une activité conjointe.

## **1. Déterminer le style d'attachement des enfants**

Après avoir énoncé les différentes méthodes visant à déterminer l'attachement de l'enfant, nous détaillerons la méthode que nous avons utilisée, qui se compose de deux éléments : une méthode standardisée et une méthode de terrain.

### 1.1. Les différentes méthodes existantes

Pour déterminer le style d'attachement d'un enfant à ses parents, il existe actuellement plusieurs méthodes reconnues et validées :

#### - *La situation étrange, « Strange situation » de Mary Ainsworth (1969) :*

Il s'agit d'un dispositif d'observation, mis en place par Mary Ainsworth, élève directe de Bowlby.

Cette méthode, inspirée de l'observation éthologique, mesure le style d'attachement d'un enfant. Elle permet d'observer les comportements d'attachement de l'enfant et plus exactement, comme l'indique Pierrehumbert (1992, pp. 69-93) « elle permet d'évaluer la capacité de l'enfant à chercher le réconfort auprès du parent et, le cas échéant, à utiliser celui-ci comme base sécurisante pour partir explorer l'environnement. »

D'abord mise en place dans le milieu naturel de l'enfant, elle a été transposée en situation de laboratoire et maintes fois utilisée pour des enfants de 12 à 48 mois. Il s'agit donc de la méthode considérée comme la plus fiable en ce domaine.

Nous verrons par la suite, comment elle nous a servi de modèle et pourquoi, dans la construction de notre protocole d'observation éthologique des interactions pédagogiques.

#### - *La procédure d'attachement de Californie*

Cette méthode est, comme la situation étrange, une observation directe des comportements d'attachement de l'enfant. Elle a été proposée par Clarke-Stewart & al. (2001, cité dans Bacro, 2007) afin de remplacer les épisodes de séparation-réunion d'avec le parent par des événements incongrus et surprenants susceptibles de déclencher plus sûrement les comportements d'attachement de l'enfant : un bruit intense, un sorcier, un robot mécanique...

- *Le Q-sort de Waters et Deane* (1985) :

Adapté en français par Blaise Pierrehumbert et al (1995, pp. 277-291), il s'agit d'un questionnaire permettant à un parent, observateur privilégié, de trier ses impressions sur l'enfant par le biais de cartes, représentant une centaine d'items bien précis, relevant de la théorie de l'attachement. Les auteurs mettent en avant qu'il a l'avantage de limiter *l'effet de désirabilité sociale*. En effet, les réponses du parent sont subjectives, il répond de préférence en fonction de ce qu'il sait de l'image de l'enfant désirable, qui correspond d'ailleurs à l'enfant *secure* de la théorie.

- *Les histoires à compléter ; Attachment Story Completion Task* (Bretherton et al, 1990) :

Dans cette méthode, il s'agit d'étudier, non pas les comportements de l'enfant, mais ses représentations de l'attachement, appelées *modèles internes opérants*, à travers les narratifs de l'enfant.

C'est cette méthode standardisée que nous avons choisi d'utiliser afin de déterminer le type d'attachement des 19 enfants du protocole.

## 1.2. La méthode standardisée retenue : « Les histoires à compléter »

Afin de contextualiser, de comprendre et d'utiliser les ASCT, nous nous sommes appuyée sur le numéro spécial de la revue *Enfance* (2008), entièrement dédié à cet outil, de ses origines à son utilisation et ses procédures de codage.

Les outils permettant de déterminer le type d'attachement des individus, enfants ou adultes, demandent une formation spécialisée, ils sont souvent moins accessibles parce qu'essentiellement anglo-saxon.

Cependant, les histoires à compléter, ayant ainsi été traduites et adaptées, grâce à l'équipe de Pierrehumbert, il nous a paru possible, en concertation avec l'auteur, et en nous faisant accompagner sur les premières codifications<sup>57</sup>, de les utiliser avec notre échantillon de 19 enfants.

### 1.2.1. Origines et principes

Les histoires à compléter ou ASCT (*Attachment Story Completion Task*) ont été mises en

---

<sup>57</sup> Nous avons pu appréhender la méthode de codage par l'intermédiaire d'une chercheuse ayant elle-même suivi la formation dans le laboratoire du CHUV à Lausanne : MME Estelle Gravrand.

place par Bretherton, Ridgeway et Cassidy (1990) et permettent de faire émerger les représentations d'attachement des jeunes enfants.

L'ASCT s'inspire de deux autres méthodes introduites par Main et ses collaborateurs (1985) qui sont celles de l'AAI (*Adult attachment interview*), permettant de mesurer l'attachement chez l'adulte à partir de ses représentations durant l'enfance, et du SAT (*Separation anxiety test*), concernant les enfants (Bretherton, 2008). Ces méthodes sont basées sur le concept de MIO (modèle interne opérant) de la théorie de l'attachement :

Dès la première année de la vie, l'enfant intériorise les relations auxquelles il participe et développe des modèles internes opérants (MIO). Ces modèles correspondent à ce qu'il retient de ses expériences d'attachement et influencent ses attentes et ses croyances en matière de relations interpersonnelles (Miljkovitch et al, 2003).

Il s'agit de proposer aux enfants, en général âgés de trois ans (mais la méthode peut être proposée jusqu'à l'âge de 7 ans), cinq débuts d'histoires que celui-ci doit poursuivre en mettant en scène de petites figurines représentant une famille de quatre personnes.

Le choix des thèmes des histoires a été fait de manière que le système d'attachement de l'enfant soit activé (Miljkovitch, 2003). Les incidents évoqués par ces amorces d'histoires le mettent en difficultés dans ses liens d'attachement. En fonction de la suite et de la fin données par l'enfant, on déterminera son type d'attachement selon un codage précis.

Les histoires proposées à l'enfant font appel à ses représentations mentales et à sa capacité narrative : « les histoires à compléter reflètent bien certains aspects des modèles internes opérants de soi en relation avec les parents » (*Ibidem*).

En se basant sur les travaux de Inge Bretherton (Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990) l'équipe de Pierrehumbert, a développé un système de codage (Qsort) à partir de cartes représentant 65 items, devant servir à mesurer « les stratégies d'attachement des enfants et à caractériser leur façon de construire un narratif. » (Miljkovitch et al, 2003, p. 152)

La construction et la validité de ces cartes de codage sont basées sur la continuité et l'observation du passage des stratégies, de comportements d'attachement aux stratégies représentationnelles :

Les stratégies comportementales d'attachement s'accompagnent du processus de traitement de l'information spécifique. Puis ceux-ci influencent les représentations d'attachement qui se mettent en place plusieurs années plus tard. Les narratifs élaborés à partir des histoires à compléter permettent d'évaluer la manière dont les informations relatives à l'attachement sont gérées. » (Miljkovitch et Pierrehumbert, 2008)

Dans le calcul, l'avantage mis en avant par les auteurs de cette méthode est qu'elle ne fige pas l'enfant dans une seule catégorie, mais permet d'obtenir des scores dans les quatre types

d'attachement. Il n'existe donc pas de « découpage artificiel de la réalité et elle permet de gagner en sensibilité psychométrique. » (Miljkovitch, 2003, p.152). Cependant, il est aussi possible, *d'utiliser les catégories définies d'attachement pour une analyse qualitative.*

### 1.2.2. Procédure : « Utilisation des narratifs »<sup>58</sup>

Chaque enfant est reçu individuellement afin de leur proposer le jeu des histoires à compléter. Pour ce faire, un planning a été mis en place pour les 19 enfants, dont chaque parent a rempli une autorisation préalable (*Annexe, p.370*).

Nous bénéficions de la salle réservée aux rendez-vous avec la psychologue scolaire.

Nous nous sommes basée sur les préconisations des auteurs pour l'ensemble de la passation.

- Le matériel :

Nous avons constitué le matériel demandé, c'est à dire des figurines représentant une famille : le père, la mère, la grand-mère et deux enfants du même sexe que celui qui va se prêter au jeu (2 garçons ou, 2 filles).

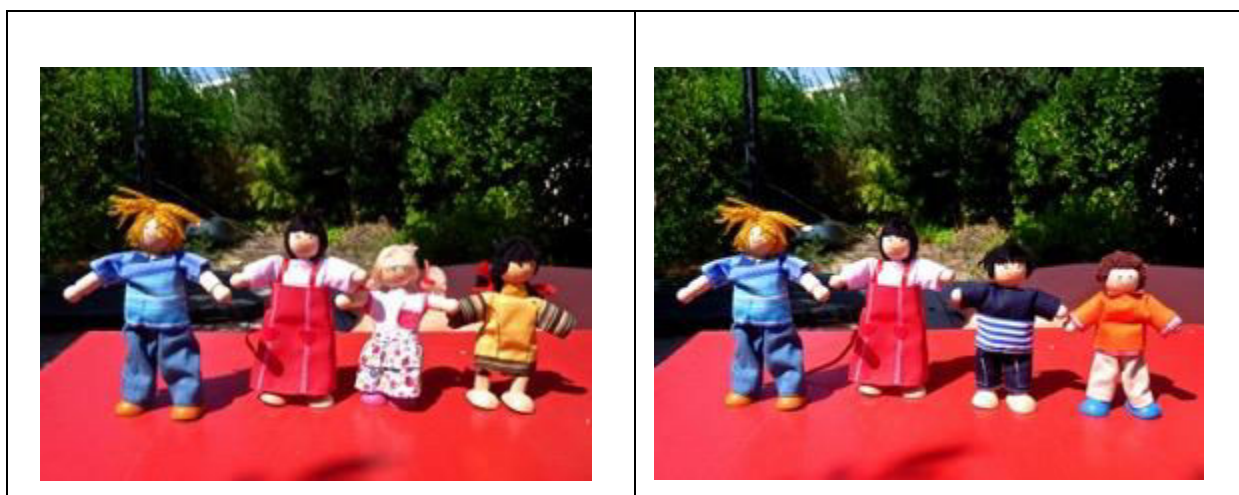


Fig. 10 : Figurines pour l'utilisation des « histoires à compléter ».

A cela nous ajoutons les quelques éléments de décor nécessaires aux différentes histoires.

Le déroulement des cinq histoires est filmé pour pouvoir procéder au codage par la suite.

L'enfant est placé face à la caméra.

- Les histoires :

Les histoires sont introduites comme un jeu. Les différents personnages sont nommés (les enfants ont un prénom) et présentés à l'enfant.

---

<sup>58</sup> « Annexe : L'utilisation des narratifs d'attachement », *Enfance*, 2008/1 Vol. 60, p. 93-102. DOI : 10.3917/enf.601.0093  
<http://www.cairn.info/revue-enfance-2008-1-page-93.htm>

L'examineur commence l'histoire en animant les personnages, en imitant les voix, en exprimant clairement les différentes émotions, en faisant vivre la scène le plus explicitement possible.

Une fois l'amorce terminée, l'examineur demande à l'enfant de montrer et raconter ce qui se passe après et lui tend les figurines.

Pour chaque histoire, il faut compter 3 minutes et toujours penser à favoriser le narratif de l'enfant en le relançant pour savoir ce que font chacun des personnages, comment se sent Sophie ou Pierre, comment l'histoire se termine...

L'ensemble de la passation dure environ 20 minutes.

Pour commencer, une « histoire d'échauffement » est proposée à l'enfant, qui ne sera pas prise en compte dans le codage : *l'anniversaire de Sophie*

*C'est l'anniversaire de Sophie, sa maman a préparé un gâteau et elle appelle tout le monde pour le goûter.*

L'enfant doit disposer tout ce qu'il faut sur la table et raconter l'anniversaire.

Matériel : la famille, la grand-mère, une table, des chaises, un gâteau, des assiettes
--

### **Le sirop renversé :**

*La famille est à table pour dîner et il y a du sirop à boire. Sophie se lève pour attraper quelque chose et Oh ! Elle renverse son verre...*

L'examineur renverse le verre miniature.

Matériel : identique à l'histoire précédente avec ajout de gobelets, absence de la grand-mère
---

### **La sortie dans le parc :**

*La famille décide d'aller dans le parc. Quand ils arrivent, Sophie voit un gros rocher. Sa maman dit : « tu ne grimpes pas sur ce rocher ! » ...*

Matériel : un tapis vert pour symboliser le parc, un rocher, la famille cellulaire
--

### **Le monstre dans la chambre :**

*C'est le soir, toute la famille est dans le salon, Sophie joue seule dans sa chambre. Sa sœur va se coucher. Soudain la lumière s'éteint et Sophie entend un bruit.*

L'examineur gratte sous la Table.

*Sophie dit « Il y a un monstre sous mon lit ! »...*

Matériel : un lit de poupée, la famille
---



### **Le départ :**

*Les enfants jouent dehors, grand-mère est venue à la maison. La maman appelle les enfants et dit « Les enfants, papa et maman vont partir en voyage, nous revenons demain. Vous allez rester ici avec grand-mère ». Un des enfants manifeste son refus « oh non on veut pas que vous partiez », la mère dit « Nous devons partir ! ».*

L'examineur demande à l'enfant de faire partir la voiture avec les parents et de raconter ce que vont faire les enfants maintenant que les parents sont loin...

Il se peut que l'enfant veuille ajouter les figurines enfants dans la voiture. L'examineur lui précisera que seulement les parents s'en vont.

Matériel : La famille + la grand-mère, une voiture
--

### **Le retour :**

*C'est le jour suivant, la grand-mère regarde par la fenêtre et voit que les parents sont de retour et dit « Regardez les enfants je crois que votre papa et votre maman reviennent. Ils rentrent de voyage, je peux voir leur voiture ! »...*

L'examineur fait revenir la voiture des parents, puis avant l'arrivée complète, il demande à l'enfant de poursuivre.

Matériel : matériel identique
-------------------------------

- Le codage :

Il s'agit du codage CCH : « Cartes pour le complètement d'histoires ». <sup>59</sup>

Dans un premier temps il faut visualiser la vidéo de l'enfant, tout en prenant quelques notes puis procéder à un premier codage. La vidéo peut être vue autant de fois que nécessaire pour arriver au codage complet.

Il faut procéder ensuite au codage des 65 items de la méthode dont voici un extrait (Annexe, 2008, pp. 95-97).

---

<sup>59</sup> Le codage utilisé est le Codage CCH : La « Feuille données CCH avec percentiles », inclut un échantillon de références de 544 enfants pour 5 pays, avec, ajoutés à une fin clinique, des percentiles assurant que les scores obéissent à une loi normale. Il a été développé par Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmagnolia, A., & Halfon, O. (2003).

Items pour le codage des ASCT	
1	Absence de narratif ; l'enfant reste inhibé face au matériel, à la situation ; refus
2	Dans le jeu ou la manipulation, l'enfant évite les figures parentales ; joue avec les personnages enfants à la place de jouer avec les personnages adultes
3	Dans ses réponses, l'enfant évoque les deux figures parentales
4	(Départ) Face à la séparation, l'enfant reste inactif (p.ex., l'enfant pleure ou reste dans son lit, il dort quand les parents partent)
5	(Départ) L'enfant évoque un sentiment lié à la séparation (perte, anxiété, tristesse, désir du retour)
6	(Départ) L'enfant fait face à l'absence des parents et ne tente pas d'empêcher la séparation (p.ex., joue avec la grand-mère, demande quand les parents reviennent, etc.)
7	(Départ) Les personnages restent ensemble dans l'attente du retour
8	(Départ) Sentiments liés à la séparation entièrement évoqués dans le narratif-jeu scénique
9	Distance symbolique claire entre l'enfant et le personnage du jeu (p.ex., ne dit pas « je » au lieu de « il » ou « elle » lorsqu'il parle des personnages)
10	Face aux sentiments négatifs évoqués dans l'histoire, l'enfant fait intervenir les figures parentales (sentiment de peur, de douleur, etc.) quel que soit leur rôle : protecteur ou non
11	L'enfant attribue à la grand-mère des sentiments positifs (réparateurs/protecteurs)
12	Les personnages réagissent de façon appropriée aux émotions des autres personnages, ne les ignorent pas
13	L'enfant attribue à un personnage-enfant le rôle de "réparateur" (réponses de réconfort, aide, etc.) plutôt qu'aux personnages parentaux (au moins une fois)
14	L'enfant attribue aux figures parentales des comportements de surprotection ou d'intrusion
15	L'enfant attribue aux parents des comportements de contrôle et/ou de pression parentale (p.ex., évoque plusieurs fois des réponses de discipline, d'autorité, etc. de la part des parents)

Tableau n°9 : exemple d'items pour le codage CCH.

Millkovitch et al. (2003, p. 153) explique qu'un item est une description du narratif ou du comportement de l'enfant. Lorsque l'on procède au codage, il est nécessaire de le faire « en fonction du degré de ressemblance avec le sujet. Plus l'item est caractéristique du sujet, plus le score est élevé. » (*Ibidem*). Il est aussi possible de coder certains items comme n'étant pas représentatifs de l'enfant (en négatif) pour marquer l'absence de certains comportements.

Le codage se fait en choisissant parmi les 7 propositions de réponses allant de Très faux (-3) à Très vrai (+3)<sup>60</sup>. Les réponses sont inscrites dans un tableau de calcul Excel prévu par les auteurs.

---

<sup>60</sup> Le procédé nous a été enseigné par Estelle Gravrand, éthologue, ayant acquis la formation au centre du CHUV de Lausanne.

Très faux	Plutôt faux	Faux	Zéro	Plutôt vrai	Vrai	Très vrai
-3	-2	-1	0	+3	+2	+1

Dans cette version de codage, mise au point par Pierrehumbert, il faut passer par le web (et non pas avec des cartes représentant les 65 items) pour affiner et trier les réponses données afin qu'elles s'organisent dans un nombre de cases prédéterminé.

5 réponses	8 réponses	12 réponses	15 réponses	5 réponses	8 réponses	12 réponses
-3	-2	-1	9	+3	+2	+1

Une fois ces niveaux atteints par ce « tri forcé », par un système d'envoi des résultats par mail, ils sont insérés dans un tableau de calculs Excel afin d'obtenir les scores définitifs pour chaque type d'attachement.<sup>61</sup>

Les percentiles ajoutés sur cette même feuille Excel permettent de situer les scores des enfants sur la courbe de Gauss.

Cette méthode standardisée, sera accompagnée d'une autre méthode que l'on pourrait dire artisanale, mais qui colle au plus près de la réalité des enseignantes.

### 1.3. Mise en place d'une méthode de terrain

Nous la nommons ainsi, car elle représente selon nous ce qu'un enseignant serait capable d'observer sur son terrain professionnel. C'est à dire tout ce qu'il peut avoir d'informations sur les différents comportements de l'enfant, sur son intégration et son niveau scolaire, ainsi que ce qu'il peut observer des relations entre la figure d'attachement de l'enfant et celui-ci, ainsi que de sa propre relation avec le ou les parents de cet enfant.

Ainsi cette méthode va s'appuyer sur des récits ethnographiques des enseignantes, sur les observations filmées des interactions de l'enfant avec sa figure d'attachement et enfin sur un questionnaire d'attachement destiné à la figure d'attachement.

Notre approche est essentiellement qualitative et fait appel à l'observation éthologique : l'observation faite par les enseignantes de ces enfants, l'observation des interactions mère-enfants.

---

<sup>61</sup> Ces informations sont issues d'un mémoire de DU en éthologie clinique : Gravrand, E. (2014). *Désorganisation. Une prise en charge d'enfants en institution à visée thérapeutique*. Mémoire du diplôme universitaire d'éthologie humaine : « Clinique de l'attachement et des systèmes familiaux » sous la direction de Boris Cyrulnik et Michel Delage. Université du sud, Toulon, La Garde.

### 1.3.1. Les récits ethnographiques

Le premier outil est un récit ethnographique sur le comportement de l'enfant en classe observé au cours de l'année, décrivant ses différentes relations avec l'école, ses pairs, son enseignante et sa famille. Les enseignantes étaient invitées à rédiger leur récit en prenant en compte :

- Le comportement social de l'enfant
- Le comportement et attitudes en classe
- Les difficultés d'apprentissage et suivis organisés
- Le comportement de la figure d'attachement de l'enfant.

Il nous paraissait important de pouvoir confronter le terrain, et ce que les enseignantes perçoivent dans le quotidien des enfants scolarisés, avec une méthode standardisée.

L'enseignant de maternelle, qui est souvent au plus près de ses élèves, a cette capacité, intrinsèque à son métier, d'observateur professionnel, et cela lui permet d'adapter sa relation et son enseignement. Dans la mesure où il se sent engagé, l'enseignant est un ethnographe de sa classe, un ethnologue, un *éthopédagogue* qui s'ignore...

Dans un premier temps, nous ferons une synthèse de ce que l'on peut trouver comme informations dans ces récits, qui donnera lieu à plusieurs tableaux.

Dans un deuxième temps, nous procéderons à la réécriture de ces récits.

Ces récits, sur chaque enfant participant au dispositif de recherche, sont une retranscription des comptes rendus rédigés par les quatre enseignantes (*Annexe, p. 377-390*) à propos de chaque élève. Ils sont enrichis par une observation de dix mois dans les deux écoles du réseau ECLAIR, des discussions avec les enseignantes sur la manière dont elles perçoivent ces enfants, leurs comportements en classe, leur évolution, leurs difficultés réciproques, et d'autres informations glanées aussi au sein du groupe de parole précédemment décrit (pour les enfants de *l'école 2*).

Nous rajoutons quelques mots sur nos observations effectuées au cours de l'année du cours préparatoire pour chaque enfant, que nous avons suivis tous les vendredis.

Les récits sont regroupés pour chaque enseignante et déclinés pour chaque enfant concerné. Les enseignantes sont désignées par leur numéro M1, M2, M3, M4. Nous avons fait le choix de les nommer aussi en utilisant le prénom de quatre grandes « femmes pédagogues ».<sup>62</sup> Nous présenterons les tableaux de synthèses et les récits descriptifs, tels des vignettes cliniques pour chaque enfant dans notre troisième partie *Résultats et analyses*.

### 1.3.2. *Les interactions de couloir : observation naturaliste in situ*

- Le cadre :

Le matin, entre 8h20 et 8h45, au moment de ce qui est appelé l'accueil, en maternelle, dans chaque couloir desservant les trois classes de grande section, une caméra a été placée en hauteur, en direction de la porte d'entrée et des portemanteaux appartenant aux enfants des différentes classes. Les arrivées ont été filmées de mars à fin juin 2013.

Ces séquences vidéo ont pour objectif de révéler comment se passent les relations de l'enfant avec sa figure d'attachement principale, loin du regard de l'enseignante, au moment du déshabillage matinal et de la séparation devant la porte de la classe.

Elles seront interprétées en fonction de ce que nous avons décrit dans la partie théorique sur l'attitude de la figure d'attachement et sur les comportements de l'enfant en retour, l'intention étant de pouvoir apprécier le type d'attachement de l'enfant en association avec les deux autres procédés mis en place (récits ethnographiques et questionnaire d'attachement).

- Ce que nous avons observé :

Les interactions de couloir sont une succession d'arrivées sélectionnées pour chaque enfant. (Entre 5 et 12 passages). Les passages retenus et décryptés sont ceux permettant d'observer correctement les interactions non-verbales et langagières.

Cependant, le bruit étant tel dans la cour de *l'école 2*, nous n'avons pas pu entendre ce qui se disait dans la majorité des cas.

Nous avons pu constater que l'arrivée de l'enfant à l'école accompagné de son parent se déroulait tel un rituel ; de par la régularité des comportements observables, il se produisait quelque chose d'assez systématique.

Par contre dès que la relation parent-enfant devient problématique, il y a alors une forme de désorganisation, une absence de rituel, qui peut nous faire penser que l'enfant a développé un attachement de type *insecure*.

---

<sup>62</sup> Maria, Montessori (1870-1952) ; Martha Winckler (1942) ; Pauline Kergomard (1838-1825) ; Marie Pape-Carpantier (1815-1878).

Une liste d'items déterminants est dressée pour décrypter plus finement les comportements et guider dans l'observation des différents passages.

Cette observation porte principalement sur l'attitude de la figure d'attachement de l'enfant de manière que nous puissions la comparer avec ce qui est décrit dans la littérature en ce domaine, car il a été montré, dans de nombreuses études :

« [...] Qu'il existait une forte correspondance entre les catégories d'attachement des parents et celles de leurs enfants (Main, 1998). On peut donc supposer que les parents transmettent leurs modalités d'attachement à leurs enfants. Si certains auteurs ont postulé que des facteurs génétiques étaient responsables de ce phénomène de transmission intergénérationnelle, il semble plutôt que les représentations d'attachement des parents influencent leur attitude et leur comportement à l'égard de l'enfant. (Miljkovitch, 2001, citée dans Bacro, 2007, p. 14)

Pour cela, nous avons retenu les *items* les plus marquants, susceptibles, en fonction de l'attitude maternelle, de déterminer le style d'attachement des enfants.

<b>Parent</b>	
<b>Contenu du Discours</b>	<i>Paroles douces agréables</i>
	<i>Paroles dures, ton pressé, agacé</i>
	<i>Reproches</i>
	<i>Recommandations</i>
<b>Dans le couloir</b>	<i>Avec l'enfant</i>
	<i>Devant la porte</i>
	<i>Dans la classe</i>
<b>Aide pour le déshabillage</b>	<i>Aucune</i>
	<i>Partielle</i>
	<i>Totale</i>
<b>Contacts physiques</b>	<i>Gestes affectueux</i>
	<i>Gestes brusques</i>
<b>Expression générale</b>	<i>Souriante</i>
	<i>Neutre</i>
	<i>Agacée</i>
	<i>Fermée</i>
<b>Autres</b>	<i>Interactions avec d'autres parents</i>
	<i>Utilise son téléphone portable</i>
	<i>Revient après être parti(e)</i>

Tableau n° 10 : Grille d'observation du comportement de la figure d'attachement dans le couloir.

*La mère secure* est disponible et souriante, avec son enfant et avec les autres adultes. Les relations et la séparation avec l'enfant se font calmement et elle apporte de l'aide à son enfant. Elle est plutôt posée et peu angoissée.

*La mère évitante* n'aide pas son enfant qui se doit d'être autonome. Elle est menaçante et l'enfant se tient à distance, son visage est très peu expressif, fermé, les paroles prononcées ne sont pas tendres. Elle est vite agacée par l'enfant, surtout s'il cherche à se rapprocher d'elle.

Si elle fait des recommandations c'est surtout sur le plan scolaire, elle est très focalisée sur la réussite, ce qui lui permet de mettre au loin l'aspect affectif, avec lequel elle est peu à l'aise.

*La mère ambivalente* est préoccupée et distraite et donc peu disponible réellement pour l'enfant. Elle se laisse facilement distraire par les autres adultes, son téléphone portable, sans pour autant lâcher le sac ou le manteau de l'enfant. Elle tient beaucoup à l'aider, l'empêchant ainsi d'accéder à son autonomie. Elle lui fait beaucoup de recommandations car elle n'a pas confiance dans les autres éducateurs. Quand l'enfant ne fait pas ce qu'elle veut, elle peut être brusque et peu agréable.

*La mère désorganisée (voir partie théorique)*

Il nous est plus difficile de déterminer l'attitude de la mère de l'enfant désorienté-désorganisé. Par contre, les comportements de l'enfant vont être déterminants : agitation extrême, absence de stratégies cohérentes, attitude contrôlante de l'enfant envers son parent.

Pour cerner l'attitude de la figure d'attachement, nous avons été particulièrement attentif, lorsque cela était possible, à l'aspect tonique du comportement émotionnel :

- L'expressivité du visage
- La disponibilité auprès de l'enfant ou au contraire le fait qu'elle soit très préoccupée ou encore volontairement distante (disponible et souriante, préoccupée, distraite, fermée, inexpressive)
- Le fait qu'elle prenne le temps d'accompagner l'enfant ou au contraire qu'elle soit toujours pressée, ou encore qu'elle fasse volontairement durer la séparation en restant longtemps dans la classe ou devant la porte de celle-ci pour observer (manque de confiance, difficulté à se séparer)

D'autres *items* sont aussi observés pour la figure d'attachement :

*Les gestes d'aide* sont les gestes quotidiens effectués par la maman pour aider son enfant à se dévêtir et à accrocher ses vêtements dans le couloir. Plus ils sont nombreux et l'enfant inactif,

plus il y a lieu de penser que l'enfant est maintenu dans une forme de dépendance et qu'il n'est en conséquence que peu autonome, ce qui se retrouve souvent en classe (ambivalent).

Moins ils sont présents, face à une mère volontairement inactive, plus il y a lieu de penser que l'enfant se doit d'être autonome mais sans aide particulière, ce qui correspondrait au profil évitant.

Enfin quand une mère aide normalement l'enfant selon ses besoins, on se situe plutôt sur un profil *secure*.

*Les recommandations* sont souvent le signe de l'absence de confiance de la mère dans les capacités de la maîtresse de s'occuper et de veiller correctement sur l'enfant, plus il y en a et plus nous sommes sur un profil ambivalent.

Elles peuvent porter sur la tenue vestimentaire, le soin à apporter aux vêtements, aux affaires, à la coiffure, plutôt que sur les apprentissages à réaliser en classe.

*Les paroles dures, agacées* seraient le signe d'une mère dépassée, préoccupée et agacée par l'enfant, soit parce qu'elle est « évitante » et relativement menaçante à l'égard de l'enfant, « désorganisée » et effrayante, soit parce qu'elle est dépassée et trop préoccupée pour faire face aux comportements exacerbés de son enfant (ambivalente).

La mère *secure*, quant à elle, peut gérer ce petit stress quotidien de la séparation avec beaucoup plus de sérénité et pour le bien de l'enfant.

Le discours de la mère *insecure*, pour exemple, la mère de E1 (ambivalent), n'est pas vraiment toujours tendre et est teinté d'agacement et de dureté parfois.



Nr	Discours mère E1
1	Non compréhensible
2	Mais pourquoi tu fais toujours comme ça tu sais que je suis fatiguée
3	Bonjour !
4	Tiens !
5	Arrête !
6	Tu vas arrêter
7	Tu dis pardon !
8	Bonjour !
9	Allez !
10	Tu es encore là ?
11	Bonne journée
12	Allez bye bye Alexis
13	Bonne journée

Tableau n° 11 : Exemple de paroles maternelles (tirées du logiciel ELAN)

*Les gestes brusques* sont le signe de l'énerverment maternel quand l'enfant ne répond pas à ses attentes et n'en fait qu'à sa tête, ou lorsqu'il est agité et exacerbe ses comportements pour attirer l'attention.

La mère *secure* n'a pas recours à ces gestes non justifiés. Ceux-ci seront plutôt affectueux doux, normaux pour un enfant de 5 ans

En parallèle, les réactions de l'enfant sont aussi notées.

L'unité de mesure pour le temps de discussion avec l'enseignante, le temps passé dans le couloir sont les secondes. Pour le reste des *items*, il s'agit d'occurrences.

L'ensemble des *items* ont été observés et annotés à l'aide du logiciel ELAN dont nous donnerons plus de précisions dans la partie suivante. Dans les annexes, on pourra trouver des grilles d'analyses plus fines où chaque comportement est annoté et quantifié, grâce au logiciel ELAN (*Annexes, p. 392*).

Ces annotations nous ont aidées à dresser le descriptif général des passages dans le couloir pour toutes les dyades mère-enfant.

Tous les enfants ont été filmés avec leur mère, sauf E13 dont la figure d'attachement est le père ; E16 qui n'a pu être filmée car elle arrive beaucoup plus tôt que les autres le matin, et E19, car sa grande sœur s'occupe d'elle le matin avant de rejoindre, elle aussi, sa classe.

Les tableaux descriptifs de ces différents passages, seront présentés dans la troisième partie aussi, sous forme d'une synthèse.

En plus de l'analyse de ces interactions parent-enfant, nous avons souhaité établir un questionnaire d'attachement destiné à la figure d'attachement principale de l'enfant.

### 1.3.3. Un questionnaire d'attachement

Il ne s'agit pas ici d'un questionnaire validé, mais d'un questionnaire beaucoup plus simple et moins fiable car ne pouvant échapper à l'effet de « désirabilité sociale » : *Questionnaire écrit, proposé aux mères des enfants*

Il est vrai que la mère est souvent la figure d'attachement de prédilection chez le tout petit enfant, mais il est vrai aussi que tout autre personne, comme le père ou les éducatrices, qui en a, la garde peut assurer « la fonction maternelle ».

Cependant, dans nos sociétés occidentales, c'est encore les mères qui assurent cette fonction en majorité, surtout à l'âge de la maternelle. Ce phénomène est encore plus présent dans les quartiers défavorisés où très peu de mères ont un emploi et où l'on rencontre aussi plus de famille monoparentale (mère-enfant). Sur 19 questionnaires, un seul a été rempli par un père, qui avait la garde de son enfant.

Le questionnaire est composé de dix affirmations et de quatre colonnes correspondant aux quatre différents styles d'attachement. Dans le questionnaire distribué aux parents, les items de chaque ligne ont été mélangés Il faut y répondre en cochant une seule case par ligne. Leur choix doit se porter sur ce qui, à leurs yeux, caractérise le mieux leur enfant.

Secure	Évitant	Ambivalent	Désorganisé
Je parle facilement avec mon enfant	Je ne pense pas très utile de toujours lui parler	Quand je lui parle, il me met parfois en colère	Parfois je me sens trop soucieuse pour lui parler
Je pense être à l'écoute des besoins de mon enfant	Je pense qu'il est important que mon enfant soit autonome	Je sens mon enfant fragile et j'ai peur qu'il lui arrive quelque chose	J'ai l'impression que mon enfant ne comprend pas bien mes soucis.
Mon enfant ne fait pas de difficultés quand nous nous séparons	Mon enfant ne fait pas attention à moi quand nous nous séparons	J'aime bien que mon enfant reste auprès de moi.	Je me sens parfois déroutée par le comportement de mon enfant
Je trouve que mon enfant est obéissant	Je trouve que mon enfant en fait un peu trop à sa tête.	J'ai du mal à gronder mon enfant car j'ai peur de lui faire de la peine ou qu'il ne m'aime plus.	Mon enfant me met parfois hors de moi et j'ai peur de lui faire mal.
Mon enfant est d'un tempérament facile.	Mon enfant pleure très peu.	Mon enfant fait beaucoup de caprices.	Je trouve mon enfant très turbulent, il a du mal à rester en place même à la maison.

Je trouve que mon enfant est affectueux.	Mon enfant ne montre pas beaucoup son affection.	J'aime beaucoup que mon enfant se montre affectueux avec moi.	J'ai peur que mon enfant me rejette.
Mon enfant aime être avec d'autres enfants.	Mon enfant aime bien jouer tranquille, tout seul.	Quand mon enfant est avec d'autres enfants, il est souvent énervé.	Mon enfant a tendance à se défendre de manière un peu trop vive quand il est avec les autres.
Habituellement, je sais que mon enfant se débrouillera bien sans moi quand je le quitte	Quand mon enfant n'est pas avec moi, je pense qu'une autre personne pourra l'aider s'il a des problèmes	Je pense que mon enfant ne peut pas bien se débrouiller sans moi, je lui fais beaucoup de recommandations	Quand mon enfant est loin de moi, je ne sais pas bien comment il se débrouillera.
J'aime bien jouer avec mon enfant.	Je pense que mon enfant préfère jouer tout seul.	J'aime proposer à mon enfant de jouer, mais il ne veut pas toujours.	Quand j'accepte de jouer avec lui, nous n'arrivons pas toujours à nous entendre.
J'ai confiance dans les qualités d'apprentissage de mon enfant.	Je vérifie attentivement ce qu'il fait à l'école car il est important de réussir dans la vie.	J'ai peur que mon enfant ait des difficultés d'apprentissage.	Je me sens souvent inquiète de ce qui se passe à l'école.

Tableau n° 12 : Questionnaire attachement à destination des parents.

Une fois que le type d'attachement sera déterminé, nous pourrons observer les enseignantes et les enfants en interaction autour d'une tâche-problème

## 2. Deuxième phase : Les interactions pédagogiques

L'interactivité signifie que les énoncés sont coproduits par les interactants, qu'ils sont le résultat des activités conjointes de l'émetteur et du récepteur, et la multicanalité, qu'ils sont un mélange à proportions variables de verbal et non verbal, ce dernier comprenant à la fois le vocal et le mimogestuel. (Cosnier, 1996)

Une seconde hypothèse, compatible avec la précédente, serait que les affects de la vie courante sont en partie "autres" que les émotions basales classiques. Mais alors quelle serait leur nature ? Pour répondre à ce questionnement, nous nous référerons à l'observation éthopsychologique des situations d'interaction de face-à-face en essayant de préciser ce que sont les "affects conversationnels". La conversation constituant une situation exemplaire des interactions quotidiennes par sa banalité, sa fréquence et son ubiquité qui en ont fait un objet de prédilection des études interactionnistes contemporaines (Cosnier, 2015, p. 59).

Le dispositif de recherche que nous avons mis en place, tend à repérer le rôle et l'impact de l'affectif dans la relation pédagogique au niveau des différents acteurs de la relation, ainsi que ses conséquences sur la résolution de problème.

L'observation suivante porte sur 19 dyades interactionnelles.

Chaque enseignante va rencontrer les cinq enfants que nous avons retenus ensemble, selon un rituel que nous avons construit, en nous appuyant sur une des méthodes standardisées permettant de définir le type d'attachement de l'enfant : la « *strange situation* »

## 2.1. Source et origine du dispositif d'observation : *La situation étrange de Mary Ainsworth.*

Mary Ainsworth (1971), psychologue clinicienne canadienne, va mettre en place un dispositif d'observation en situation de laboratoire, permettant d'observer les différents types de comportement face à la figure parentale. C'est ce dispositif qui a permis de déterminer les trois premiers types d'attachement décrits dans notre partie théorique.

Mary Ainsworth a débuté ses recherches en milieu naturel, en Ouganda. En fonction des préceptes de Bowlby, elle s'inspire de la méthode éthologique, et va observer 28 enfants et leurs comportements envers leur mère.

Par la suite, elle met en place un autre dispositif (environnement non familial) pour des enfants de 12 mois. Ses observations vont alors porter sur 23 dyades mère-enfant. Il s'agit de la *Strange situation* dont les résultats ont été publiés en 1969 (Ainsworth and Wittig, 1969).<sup>63</sup>

Le déroulement de cette situation est très codifié. Il se fait en huit épisodes successifs de séparation et retrouvailles, d'une durée de trois minutes chacun.

L'enfant et sa mère sont placés dans une salle d'observation et dans une ambiance pouvant rappeler la salle d'attente d'un médecin (d'où sa qualification « d'étrange »). La mère quitte la pièce et cette séparation provoque chez l'enfant un léger stress, de même que la venue d'une personne étrangère (Pierrehumbert, 2003, pp. 107-109).

La situation étrange va permettre d'observer les réactions de l'enfant à la séparation, aux retrouvailles, mais aussi sa disponibilité à l'exploration (jeux et personne étrangère).

L'ensemble des réactions de l'enfant à ces différents moments clés va caractériser son type d'attachement.

Pierrehumbert explique que Bowlby s'était déjà penché sur les comportements d'exploration de l'enfant (deuxième système motivationnel selon Guédeney et Guédeney, 2002), car il existe un lien entre les comportements d'attachement et ceux de l'exploration, de telle manière qu'on peut parler d'une « balance dynamique » entre les deux (Pierrehumbert, 2003, p. 91).

Quand l'enfant se sent en sécurité, il a la possibilité d'explorer son environnement et de s'éloigner de sa figure d'attachement. Si à cet instant survient un événement angoissant, les

---

<sup>63</sup> Pour la situation étrange, nous appuyons sur l'ouvrage fort documenté de Blaise Pierrehumbert, le premier lien, qui donne un véritable aperçu sur l'historique de la mise en place de la théorie de l'attachement, des ses préceptes, de ces questions, de ses conséquences, un ouvrage de référence.

comportements d'attachement sont activés, il y a des signes de stress, mais le retour vers la figure d'attachement permet le retour au calme et l'exploration peut reprendre.

La notion de « stress » est importante, car comme le souligne J. Miljkovitch (2003) les comportements d'attachements sont activés au cours des expériences stressantes.

En m'inspirant de cette situation codifiée de laboratoire, j'ai mis en place une situation expérimentale pour observer les interactions enseignante-enfant au cours de la réalisation d'une tâche complexe.

J'ai donc introduit dans mon dispositif un stress cognitif pour l'enfant, ainsi qu'un incident caractérisé par le départ de l'enseignante. C'est un des principes de l'observation éthologique.<sup>64</sup>

Il s'agit de pouvoir observer la recherche de sécurité envers l'enseignante, les capacités de concentration et d'autonomie de l'enfant face à la difficulté, ainsi que sa capacité à s'appuyer sur l'enseignante.

Comme tout événement nouveau peut provoquer une « peur normale » (Pierrehumbert, *Op.cit.* p. 92), si l'enfant a un attachement *secure*, il abordera plus sereinement la difficulté, de même qu'il sera plus à même d'utiliser l'enseignante pour se sécuriser.

Ce parallèle avec la situation étrange paraît indispensable, dans la mesure où comme le souligne Leblanc (2007, p. 186) dans sa thèse : « tout comme ils arrivaient plus difficilement à utiliser leur mère comme base de sécurité pour l'exploration, les enfants *insecure* arriveraient plus difficilement à utiliser [...] leur enseignant comme base de sécurité pour l'apprentissage en milieu scolaire, comparativement aux enfants *secure*. »

L'insécurité entretiendrait des liens étroits avec l'échec scolaire ou du moins les difficultés scolaires.

Il est donc difficile d'ignorer l'importance du lien entre l'enseignant et l'enfant et des répercussions sur son développement émotionnel et social.

---

<sup>64</sup> Il faut bien avoir conscience que le stress occasionné par la situation étrange ou par notre dispositif, restent des stress normaux de la vie quotidienne de l'enfant ; La situation étrange s'apparente à une visite chez le médecin et notre dispositif d'observation met en exergue ce qui se passe quotidiennement à l'école lorsque l'enfant doit réaliser une tâche donnée par l'enseignant et que celui-ci est obligé de s'absenter pour s'occuper des autres enfants de la classe.

Situation étrange	Dispositif d'observation
23 dyades mère-enfant Laboratoire d'observation Enfants de 12 à 18 mois Stress de la séparation	19 dyades maîtresse-enfant Salle de classe Enfants de 5 à 6 ans Stress de la séparation et stress cognitif
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center;">           Activation des comportements d'attachement         </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 20px;"> <div style="width: 45%;"> <p>Recherche de la mère comme source comme source de réconfort</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>Recherche de l'enseignante comme base sécurisante ?</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center;">           Capacité d'exploration         </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 20px;"> <div style="width: 45%;"> <p>La personne inconnue : - Exploration sociale</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>L'exercice difficile - Exploration cognitive</p> </div> </div>	

Tableau n° 13 : Parallèle entre la Strange situation et notre dispositif éthologique d'observation

Nos observations portent à la fois sur les comportements de l'enseignante et ceux de l'enfant en interaction.

## 2.2. Le dispositif d'observation

Quatre enseignantes vont chacune être mise en situation avec 5 enfants sur une tâche problème qu'il va falloir résoudre dans une attention conjointe. Les rencontres sont planifiées de mars à juin 2013.

### 2.2.1. L'activité proposée

- *Nature de l'activité*

L'activité proposée aux enfants est un pavage<sup>65</sup> : l'enfant doit organiser des formes géométriques en bois afin de recouvrir complètement une surface dont seuls les contours sont dessinés et représentent une forme connue (bateau, bonhomme, fusée).

<sup>65</sup> Ces pavages sont tirés d'un jeu Nathan : GÉMÉTRIX, (G. Zimmermann et F. Hardy) dont les objectifs pédagogiques sont décrits ainsi dans la notice explicative : "L'expérimentation progressive du jeu développe les qualités sensorielles, visuelles et tactiles, la motricité fine, le sens de l'espace, et favorise une approche des notions mathématiques et de l'abstraction." P. 1.

Ce type d'exercice mobilise des compétences en organisation spatiale et en reconnaissance de formes. Il s'insère dans le domaine de la découverte du monde des programmes officiels de la maternelle.

L'enfant devra aussi mobiliser des stratégies de résolution de problème, le pavage pouvant s'apparenter à une forme de « casse-tête ».

Une progression est prévue dans les formes à paver présentées à l'enfant : trois pavages allant du plus simple au plus compliqué. Trois séries ont été mises en place en fonction des capacités de l'enfant, évalué sur le même type d'exercice en classe.

Il était important d'attribuer à chaque enfant un pavage qui lui semble réalisable afin qu'il ne soit pas tenté d'abandonner, mais pour le bon fonctionnement de l'observation, l'exercice doit aussi être suffisamment difficile afin que l'enfant ne puisse pas l'effectuer complètement seul, mais avec l'aide experte de l'enseignante. Ceci, pour pouvoir en effet créer des interactions, que l'enfant soit incité à solliciter l'enseignante ou à suivre ses consignes.

En amont, les enseignantes ont chacune reçu une fiche de déroulement de l'activité, avec les consignes et les différentes séries proposées (*Annexes, p. 358-360*).

Un test de fonctionnement de l'activité, avec un sujet 0, a été proposé aux enseignantes afin qu'elles se familiarisent avec le protocole et avec la caméra.

Avant chaque séance, l'enseignante reçoit un modèle du pavage pour que sa procédure de guidage soit experte et qu'elle n'ait pas recours au tâtonnement, pour une aide efficace.

- *Déroulement de l'activité :*

La séance débute à 11 h 45 et se termine à 12h30 : nous nous situons dans le cadre horaire de l'aide personnalisée. Si ce n'est pas le meilleur temps pour l'attention de l'enfant, nous demeurons dans le domaine du ludique. C'est de plus l'occasion pour l'enfant de se retrouver seul avec son enseignante et de pouvoir bénéficier d'un étayage et d'une relation personnalisée, ce qui arrive rarement dans le milieu scolaire. L'enseignante n'effectue pas un travail supplémentaire, mais utilise les heures dues dans le cadre de l'aide personnalisée.

Avant de commencer, l'élève se voit proposer une fleur extrêmement facile à réaliser afin de se familiariser avec le jeu. Contrairement aux autres pavages chaque forme à poser est déterminée, l'enfant n'a qu'à les reconnaître et les placer (encastrement). Cette activité très simple existe car elle permet que soit créée une rupture lors de l'introduction de l'exercice plus difficile.

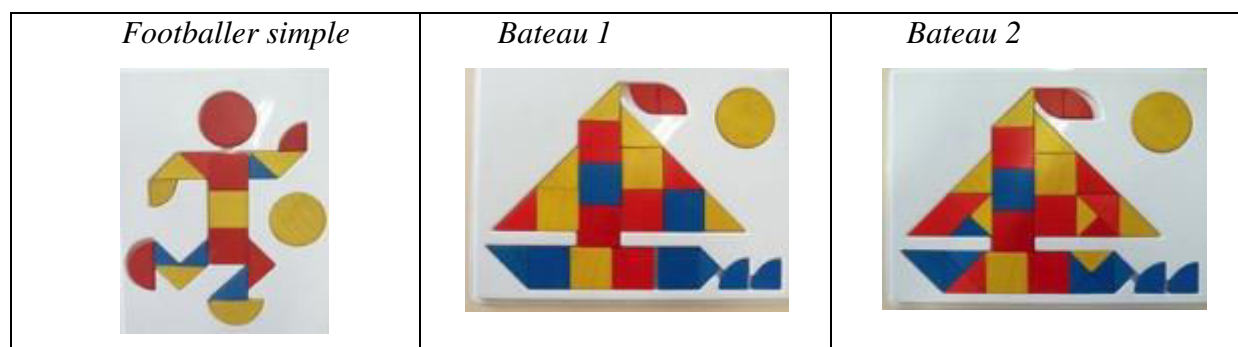


*Fig. 11 : pavage de la fleur*

Au cours de la même séance, on passe à l'étape suivante, qui est celle conservée pour les observations.

Une progression de la difficulté est mise en place. Trois pavages différents, du plus simple au plus compliqué, seront proposés à l'enfant en fonction de ses capacités.

Nous verrons aussi, qu'en fonction de la dynamique créée au sein de la dyade, les enfants avanceront plus ou moins vite et avec plus ou moins de plaisir.



*Fig. 12 : Trois pavages de difficulté différente pouvant être proposés, en fonction des capacités de l'enfant.*



- Dans un premier temps l'enfant commence son activité avec l'enseignante à ses côtés. Ensemble, dans une attention conjointe, ils cherchent à résoudre le pavage. Au bout de 8 minutes, j'interromps l'activité afin de créer une séparation des deux acteurs et demande à l'enseignant d'accomplir une tâche très différente (remplir, lire un papier) afin que l'enfant puisse travailler seul. La maîtresse va se placer derrière lui, à trois mètres de distance de manière que l'enfant se retrouve seul, à distance raisonnable de l'enseignante.
- Dans un deuxième temps, l'enfant reste seul entre 7 et 8 minutes. En cas de besoin ou de sollicitations de la part de l'enfant, la maîtresse peut revenir auprès de lui, s'il en ressent la nécessité.
- Dernière phase, j'interviens à nouveau pour créer la réunion des deux acteurs. L'enseignante se replace à côté de l'enfant pour terminer le pavage avec lui.

L'activité prend fin quand le pavage est terminé, mais n'excède pas 45 minutes. Au-delà, le protocole est interrompu.

*Il a été demandé aux enseignantes de faire tout leur possible pour que l'enfant réussisse son pavage.*

### 2.2.2. *L'observation : constitution du corpus*

- La saisie : dispositif d'enregistrement

En éthologie, la saisie peut se faire en prise de notes directe, mais des enregistrements vidéo sont plus adaptés. Ils permettent de saisir les moindres gestes des sujets observés tout en influençant moins le milieu, la présence de l'observateur n'étant pas nécessaire grâce à la caméra. De plus, le visionnement des séquences peut se faire à volonté et à posteriori.

Nous avons choisi d'effectuer notre observation en milieu semi-naturel pour écarter les interactions existantes entre les pairs, afin de bien centrer l'observation sur les interactions maître-élève.

Cependant, le protocole se déroule tout de même dans une situation naturelle de la vie quotidienne de l'élève et de l'enseignant : une situation pédagogique, dans une classe, dans une école, aux horaires de l'aide personnalisée et avec leur enseignante.

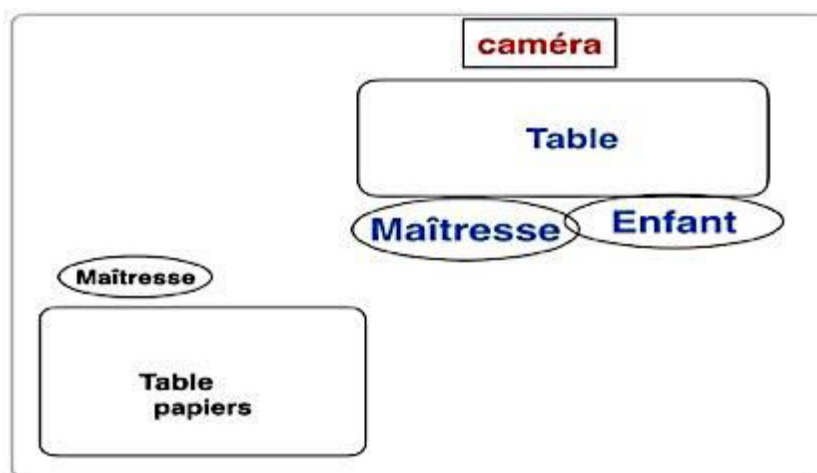
Le positionnement spatial de la caméra et des acteurs est important.

La caméra vidéo est en position fixe le temps de la rencontre. Elle est placée de manière à obtenir un plan rapproché (trois mètres) à hauteur du buste des deux interactants, afin que gestes et mimiques soient perceptibles.

L'enseignante et l'enfant sont assis côte à côte, face à une table basse sur laquelle sont posés le pavage et les différentes pièces géométriques. Naturellement, les deux acteurs devront se tourner l'un vers l'autre lorsqu'ils voudront communiquer, permettant ainsi d'observer les mouvements de bustes et de têtes.

Les deux chaises sont placées de manière à ce qu'ils puissent se toucher, ils régulent d'eux-mêmes la distance corporelle nécessaire.

Lorsque l'enseignante quitte l'enfant, elle va s'asseoir derrière, elle lui tourne le dos. Ce positionnement oblique la laisse dans le champ de la caméra et permet d'observer à la fois les mouvements de l'enfant vers elle et l'activité de l'enfant sur le pavage.



*Fig. 13 : Dispositif d'enregistrement*

- Procédure de lecture (Pléty, 1993, pp. 33-35)

Respectant la démarche éthologique, nous avons d'abord procédé à une « observation naïve », neutre et directe, afin de repérer ce qui serait le plus pertinent d'observer. Après plusieurs visionnements des films, des gestes, postures et comportements se sont imposés et des observations diverses ont été notées dans un carnet.

Pour commencer, nous avons limité les visionnements à quatre par dyade. Il s'agissait dans un premier temps de distinguer les quatre enseignantes.

Nous avons effectué par la suite deux autres types de visionnements pour chaque dyade : un au ralenti, image par image et l'autre légèrement en accéléré.

Le ralenti permet d'observer les changements fréquents de postures ou au contraire une certaine statique de l'enseignante. L'accéléré permet de percevoir l'ajustement des corps de l'enfant et de l'enseignante comme dans une forme de danse où l'enseignante suit pas à pas (ou corps à corps) les mouvements de l'enfant. J. Cosnier (2006) nomme ce phénomène

« l'échoïsation du mouvement ». Il s'apparente à une forme d'accordage affectif, ballet des corps, comme au cours des relations affectives précoces entre la mère et l'enfant.

De plus, l'échoïsation semble faciliter le processus d'empathie chez l'enseignant, nous y reviendrons.

Par la suite, il est possible de visionner les films autant de fois que nécessaire, afin de repérer et noter les différents patterns à retenir, c'est à dire un nombre incalculable de fois.

- Transcription et codage : *ELAN, EUDICO LINGUISTIC ANNOTATOR*

« La transcription a pour rôle de fixer l'observation pour la rendre accessible à un traitement par l'auteur, mais aussi à d'autres lecteurs. » (Pléty, *Op.cit.* p. 36)

Si auparavant, nous avons fait le choix d'une transcription graphique, sur papier millimétré, afin de ne rien perdre des interactions et que celles-ci soient lisibles et visibles sur une ligne du temps (codage graphique déterminé), pour ce travail ci, nous avons utilisé le logiciel ELAN : ELAN (*EUDICO Linguistic Annotator*)<sup>66</sup> est un logiciel d'annotation vidéo

ELAN est un instrument professionnel pour la création d'annotations complexes sur les ressources vidéo et audio. Un utilisateur peut ajouter un nombre illimité d'annotations aux sources audio et/ou vidéo. Une annotation peut être une phrase, un mot ou un gloss, un commentaire, une traduction ou une description de n'importe quelle caractéristique observée depuis la source. Les annotations peuvent être créées sur les couches multiples, appelées des tiers. Les tiers peuvent être hiérarchiquement interconnectés.<sup>67</sup>

Il a retenu notre attention car il permet de conserver la complexité des échanges qui se déroulent dans le temps.

La prise en main du logiciel nécessite une formation<sup>68</sup> et un entraînement que nous avons exécuté en annotant les vidéos d'une autre doctorante :

« Un tiers des enregistrements a été annoté en double (par l'expérimentateur et par une autre doctorante utilisant la méthode de l'observation et le même logiciel pour ses propres recherches). L'accord inter-juge est de 0,86. » (Michon, 2016, P. 61)

Afin d'utiliser ELAN dans les meilleures conditions, la réflexion de départ est importante, il y a des questions essentielles à considérer :

- Quelles données
- Quelles informations

---

<sup>66</sup> Outil créé par le *Max Planck Institute for Psycholinguistics*, The Language Archive, *Nimègue Pays-Bas*. ELAN version 4.7.3 <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/elan-old-versions/>

<sup>67</sup> Guide pratique pour aligner une transcription sous ELAN : Isabelle Colon de Carjaval, laboratoire Icar, 2009, PDF.

<sup>68</sup> Nous avons suivi une formation spécifique sur deux jours (11/2015) au CNRS (Paris, centre Pouchet), avec le laboratoire IRCOM : Notation, annotation et analyse de corpus multimodaux avec ELAN.

- Quels chevauchements ?
- Et selon les chevauchements souhaités, hiérarchiser de la bonne manière
- Savoir si c'est un temps ou un nombre que l'on souhaite avoir à la sortie des données.

C'est un travail long surtout quand on prend en considération la communication multimodale. Il est donc important d'avoir consciencieusement établi par avance une grille d'observation avec les items recherchés en fonction des différents acteurs observés.<sup>69</sup>

On est de plus en plus convaincu aujourd'hui que le traitement de la parole est multimodal. Ce qui signifie que lorsque vous recevez une conduite langagière, vous ne traitez pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations en provenance des mouvements corporels, mais vous intégrez un tout. (Colletta, 2004, p. 15)

Colletta montre que c'est ainsi que nous interprétons les paroles du locuteur, ainsi que ses intentions.

La multicanalité signifie que les communications interpersonnelles émergent des sens (surtout la vision et la vue). À proportion variable, elles sont faites de verbal, de non-verbal et de paraverbal se produisant simultanément chez les deux partenaires en interaction, ce qui conforte l'idée qu'il s'agit là d'un processus nécessairement bidirectionnel (Brunel, Martiny, 2004 p. 484).

Nous avons donc construit ce qui se nomme un « *template* » sous ELAN et qui correspond à une grille d'annotations hiérarchisées, ou d'observations. Le *template* est la « sauvegarde » de la grille d'annotation avec toutes les informations définies et retenues (acteurs, hiérarchisation, type linguistique, vocabulaire contrôlé).<sup>70</sup>

Pour l'enseignant et pour l'enfant, nous utilisons comme base, la grille « fonctionnelle » de décryptage emprunté à Cosnier (Genevois, *Op.cit.* p. 146), et développée par Primel (1993, p. 146), que nous avons adaptée à notre observation de terrain.

---

<sup>69</sup> Formation CNRS, « Notation, annotation et analyse de corpus de multimodaux avec le logiciel ELAN » Paris, 2015.

<sup>70</sup> PDF formation ELAN : *Elan, fonctions avancées, 1 archive CNRS.*

[http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/Formation\\_ELAN\\_Avance1.pdf](http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/Formation_ELAN_Avance1.pdf)

<b>GESTUALITE COMMUNICATIVE ET EXPRESSIVE</b>	<i>Regards</i>	Courts/prise d'indices Echange/partage	
	<i>Sourires</i>	Pour soi Echange/partage	
	<i>Contacts physiques</i>	Volontaire Involontaire	
	<i>Expression du visage</i>	Neutre Fermée Ouvverte Amusée Embarrassée Perplexe Agacée	
<b>ATTITUDES CORPORELLES</b>	<i>Orientation du buste</i>	Dirigé vers l'enfant Dirigé face à la caméra Se place derrière l'enfant	
	<i>Inclinaison du buste</i>	Buste droit Penché vers l'enfant	
	<i>Orientation de la tête</i>	Devant Vers l'enfant	
<b>GESTUALITE EXTRACOMMUNICATIVE</b>	<i>Autocentrés/autocontacts</i>	Maîtresse	Cheveux, corps, lèvres, main, visage
		Enfant	Cheveux, corps, lèvres, main, visage
	<i>Ludiques</i>	Maîtresse	Tapotement main, manipulation d'objet
		Enfant	Manipulation pièce, autre jeu, tapotement main, tape du pied
	<i>Tics nerveux enfant</i>	Oeil, épaule, manche, Bouche	
	<i>Repositionnement de confort</i>	Maîtresse	Sur la chaise, croise les bras, se tient le visage, se tient la tête, pose les mains sur la tête
Enfant		Gigote sur sa chaise, se tient debout, avance ou recule sa chaise, Se tient la tête	

Tableau n° 14 : Grille fonctionnelle de la communication non verbale entre l'enfant et l'enseignant

Le temps sera l'unité de mesure. La gestuelle, la verbalité et la vocalité seront transcrites sur une ligne du temps dans le logiciel, muni d'un *timer*. Cette unité de mesure permettra d'étudier la fréquence et la durée des différents *patterns* observés. On pourra aussi ne conserver que les occurrences en fonction de ce qui est le plus pertinent.

C'est à ce niveau de l'analyse que la durée et la fréquence d'apparition des différents *patterns* prennent toute leur importance.

Nous y avons ajouté l'annotation de l'ensemble du discours verbal des deux interactants.



Fig. 14 : Template extrait du logiciel ELAN

Le *Template* extrait du logiciel ELAN nous montre les différentes catégories retenues. Dans chaque catégorie, nous avons procédé à une autre classification plus précise appelée dans ce cadre *vocabulaire contrôlé* et qui correspond à une liste de précisions concernant l'endroit ou comment les gestes se dirigent. Nous le présentons plus bas, avec les différents liens enregistrés dans le logiciel ELAN.

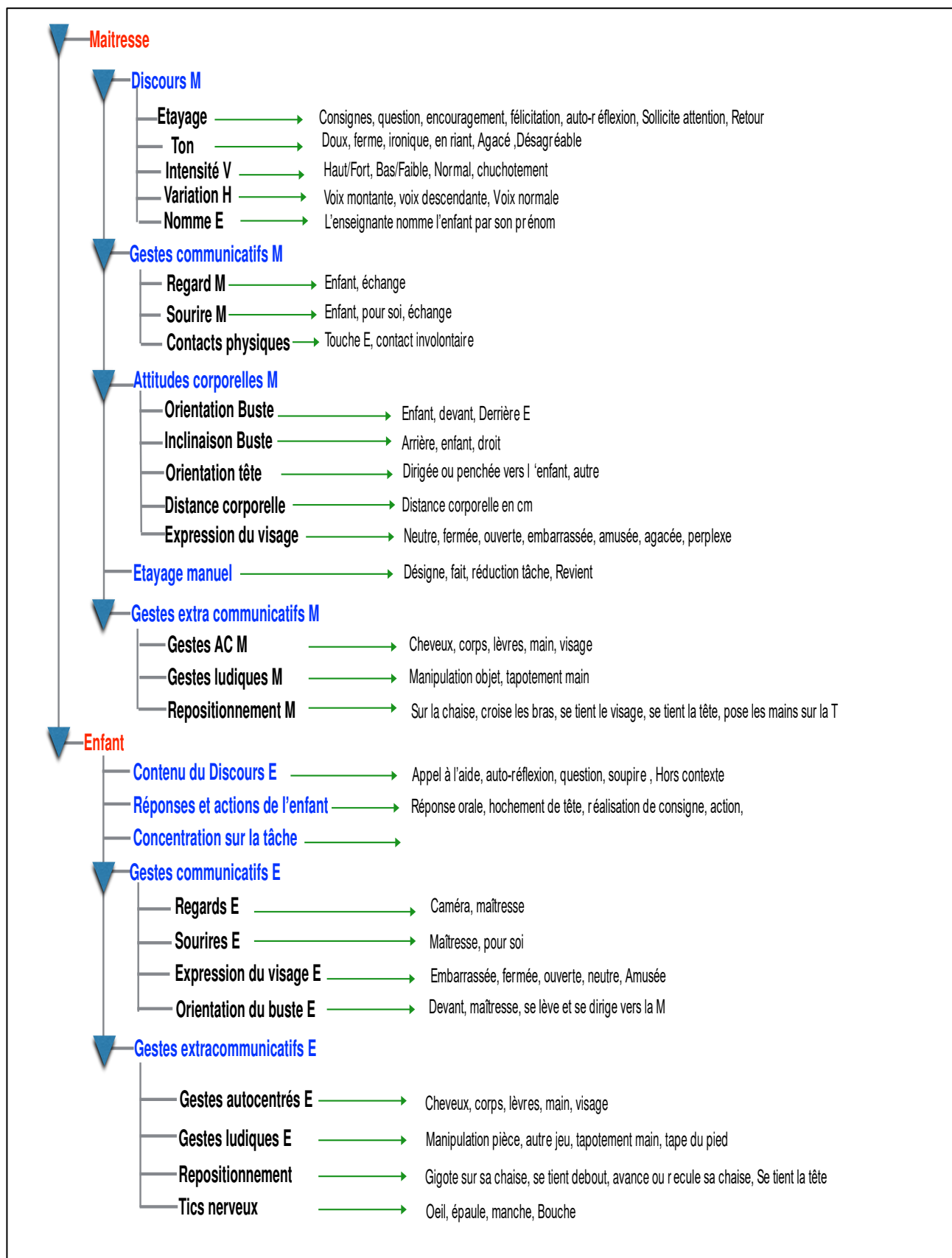


Fig. 15 : Template pour ELAN : lien entre les différents acteurs et ensemble des items d'observation retenus et leur qualification

ELAN va collecter et enregistrer l'ensemble de ces données et permettre de les exporter dans une feuille Excel, afin que l'on puisse en faire les analyses.

La transcription devrait normalement être exhaustive, mais nous l'avons consciemment limitée, étant donné l'aspect chronophage de cette technique, pour ne garder que les différents patterns utiles à l'illustration de nos propos qui concernent essentiellement la communication affective et pédagogique.

De même, sur les séquences filmées d'une durée de 30 à 45 minutes. Nous avons aussi sélectionné un temps de codage plus court.

L'analyse de l'ensemble des items retenus se fera sur plusieurs temps déterminés.

Séquences	Temps
Observation de la dyade enseignante/enfant	<b>Quatre premières minutes d'interactions</b>
La séparation	<b>Première minute de séparation.</b> Cet instant choisi, nous permet d'observer la réaction à la séparation sous l'effet de la surprise pour l'enfant
L'enfant en autonomie	<b>Quatre premières minutes où l'enfant exécute sa tâche seul</b>
La réunion des deux acteurs	<b>Première minute</b>
Observation de la dyade (deuxième temps)	<b>Quatre dernières minutes précédant la réussite finale</b>

*Tableau n° 15 : sélection des différentes séquences de film à analyser*

Nous avons fait le choix de quatre minutes consécutives afin de pouvoir observer les interactions dans une certaine continuité. En effet, cela devrait permettre d'observer la synchronie relationnelle des deux acteurs (Primel, 1993 p. 147).

Pour la séparation, la première minute est celle de la surprise du départ de l'enseignante.

Pour la réunion, la première minute est celle du soulagement du retour de l'enseignante. C'est l'occasion de relever les réactions et comportements surgissant au cours de ces deux périodes. En fonction de notre problématique et de nos hypothèses portant sur l'attitude de l'enseignant, et le lien avec la réussite scolaire et relationnelle, nous avons retenu seulement certains items d'observation.

### 2.3. Items d'observation

Nous retiendrons essentiellement l'observation de l'aspect non verbal de la communication, traduisant les affects des interactants, ainsi que la sympathie ou l'affection qu'ils se portent.



L'aspect verbal de la communication n'est pas écarté, mais apprécié de manière globale et thématique, éclairé par la vocalité qui traduit aussi l'aspect émotionnel et affectif d'une communication.

Nous annotons simultanément pour chacun des acteurs, maîtresse et enfant en interaction :

- La verbalité
- La vocalité
- Le non verbal communicatif et expressif
- Le non verbal extra communicatif
- Les gestes et interventions en guise d'étayage

Il ne nous a pas paru utile, de mettre en évidence la synchronisation entre le verbal et le non verbal des situations interactionnelles, mais la synchronisation entre les deux acteurs, qu'elle se situe au niveau de l'étayage pédagogique ou au niveau purement relationnel et affectif.

Nous avons donc évincé de nos observations les gestes de la conversation qui accompagnent le langage oral tels que les coverbaux, les déictiques et les synchronisateurs régulateurs (tours de paroles).

Nous retiendrons par contre tous les coverbaux expressifs, que ce soit au niveau du visage de l'interlocuteur, du corps ou encore de la voix.

Les items de l'enseignante et ceux retenus pour l'enfant, sont décrits et seront analysés en lien et en miroir.

### *2.3.1. Les items du discours*

Toutes les paroles sont relevées et transcrites dans le logiciel Elan, puis elles sont qualifiées en fonction des besoins de la recherche et pour l'analyse.

Rien n'a été écarté, mais le contexte pédagogique de l'interaction, ainsi que la consigne de réussite finale donnée en amont aux enseignantes, ne laisse pas vraiment de place à autre chose qu'une conversation autour d'un pavage à réaliser.

L'aspect verbal de l'enseignante est caractérisé par le biais de ce que nous avons appelé l'étayage verbal : consignes, félicitations, encouragements *etc.* Les paroles de l'enfant sont soit des appels à l'aide ou des réponses à l'enseignante.

- Discours de l'enseignant

Le discours de l'enseignante est celui de l'étayage pédagogique

DISCOURS DE L'ENSEIGNANTE		
<i>Etayage verbal</i>	<i>Vocalité/Prosodie</i>	
Consignes	Intensité voix	Haut/fort
Questions		Bas/faible
Retour		Normale Chuchotement
Sollicite attention	Variation de hauteur	Voix montante Voix descendante Voix normale
Nomme l'enfant	Ton employé	Doux
Encouragements		Ferme En riant
Félicitations		Agacé Ironique Désagréable

Tableau n°16 : 18 Grille fonctionnelle du discours enseignante

Ce que nous avons appelé l'étayage verbal dans notre recherche, se compose d'un ensemble d'items visant à guider, diriger inciter et soutenir l'enfant dans la tâche complexe qu'il doit accomplir.

Les questions, consignes et demandes d'attention sont des phrases qui sollicitent l'enfant sur des points précis de la réalisation.

- *Les consignes* sont la base du travail pédagogique et du guidage verbal par l'enseignant, nous avons noté exactement toutes *les paroles désignant à l'enfant un acte précis à accomplir*. Donne une indication sur ce qui est à faire et comment le faire. Débouche sur la réalisation de la consigne donnée.
- *Les questions* posées à l'enfant sont souvent aussi des consignes « cachées », elles incitent l'enfant à se poser cette question et le guide dans la réalisation de sa tâche. Elles sont susceptibles d'induire aussi une action chez l'enfant.
- *La sollicitation* recentre l'enfant sur ce qui est à faire.
- *Les retours ou feed-back* sont essentiellement des validations sonores « mhm mhm » ou un mot qui signifient que l'enseignante est à l'écoute et assure à l'enfant que son travail est suivi.

- *Dans l'autoréflexion*, l'enseignante se parle à elle-même sur ce qu'est en train de faire l'enfant. Elle n'a pas ici une connotation très positive. Nous l'avons tout compte fait très rarement relevée dans le discours des enseignantes.
- *Les félicitations et les encouragements* sont des feedbacks positifs sur le travail de l'enfant. Ils nous semblent appartenir au domaine affectif et soutenant et ils sont souvent accompagnés par une tonalité vocale enjouée et enthousiaste ou rassurante. Les mots prononcés sont normalement destinés à accompagner l'enfant afin qu'il poursuive agréablement son activité, ils sont plus impliquants pour les deux acteurs.

Ils font naître selon nous des liens plus proches avec l'enfant qui est très sensible à ces marques d'intérêts que peut lui porter l'enseignant en général. Ils ont une valeur de reconnaissance de son travail et de sa personne si on y ajoute le fait de *nommer l'enfant par son prénom*.

Discours M1/E1

Le bateau, oui  
 Oh, c'est pas grave  
 Ben fait d'abord c'que tu sais  
 C'que tu sais faire  
 Hein?  
 Tu le feras après ça  
 Si tu sais pas c'qui faut mettre  
 Alors il faut remplir tous les espaces  
 Donc après, voilà faut que tu trouves une forme pour remplir  
 Et ben très bien!  
 Bien  
 Ah ça avance bien là  
 Attends, j'te laisse continuer je suis juste à côté. Je suis là, hein? Tu continues tout seul?  
 Vas-y  
 Alors, mais il a l'air bien ce carré là  
 Tu as réussi à faire ça, c'est bien. Tu vois  
 C'est celui-là moi j'pense qui t'embête. On va l'enlever.  
 Allez essaie de placer... (incompréhensible)  
 C'est bien  
 Ah il t'embête celui-là?  
 Non, c'est pas bon là  
 Tu as raison  
 C'est que là ça va pas alors  
 Ben on finit celui-là?  
 Hein?  
 On essaie de le terminer?  
 C'est pas long, hein! Il manque plus grand chose là.  
 C'est trop facile? Qu'est-ce qu'on peut mettre là?  
 Un carré, peut-être?  
 Et là, qu'est-ce qu'on arriverait à mettre?  
 Y a pas? Ah.  
 C'est qu'il y a quelque chose qui va pas alors encore?  
 Là, essaie de remplacer cet espace là, là  
 Qu'est-ce qu'on peut y mettre là?  
 Ah, ben voilà!  
 Regarde.  
 Regarde, regarde, hop!  
 Qu'est-ce qu'on peut mettre là?  
 Là c'est bon, l'espace qu'il y a là c'est normal  
 Attends, on va peut-être faire ça un peu  
 C'est bon je pense, mais tu vois c'est que les carrés, il est peut-être un peu  
 remets-le ton triangle fais voir?  
 Voilà.... C'est bon là?  
 Oui?  
 Ben regarde  
 Il manque plus que ça  
 Ahhha  
 Regarde bien toutes les formes que tu as  
 On a pas exactement cette forme là mais on peut réussir à la faire.  
 Il est trop grand celui-là je crois  
 mhm  
 Regarde toutes les formes que tu as  
 Y en a bien une qui doit rentrer  
 Tu as essayé celle-là ça ne rentrait pas ça ça n'allait pas ça ça n'allait pas  
 Regarde les autres formes y en a que tu n'as pas essayées encore  
 Ça irait ça tu crois?  
 Alors tu as réussi?  
 Bravo  
 Tu vois  
 Il était difficile celui-là?  
 Un peu plus que la fleur?  
 Mais tu as réussi quand même  
 Bravo hein tu es fort parce qu'il est vraiment dur celui-là de bateau  
 Super

Fig. n° 16 : Exemple de discours de l'enseignante M1 avec E1

Ce discours de l'enseignante est teinté par la vocalité.

L'aspect vocal du discours, même quotidien, est un véritable indicateur des affects et des émotions du locuteur. Il est facile de reconnaître à l'intonation et/ou à la hauteur de la voix si

la personne est disponible, intéressée, curieuse ou si elle s'ennuie (Barrier, 2014 p.26). Ces variations de la voix sont dues à l'émotion qui entraîne des modifications sur tout le système respiratoire, phonatoire et articulatoire, ce qui engendre des modifications acoustiques de la voix et qui renseignent l'auditeur (impression subjective) sur l'état affectif du locuteur (Sangsue, et al, 1997).

L'interprétation subjective que l'on peut avoir des affects de l'autre en entendant sa voix s'est construite très tôt, au cours des interactions précoces, où l'enfant a été bercé par ce qu'on pourrait appeler « une musique de la relation » (Barrier, 2014, p 26).

L'adulte en cherchant à s'adapter à l'enfant va moduler sa voix, celle-ci sera changeante, montante (Grosjean, 1993, p. 93), presque chantante (M1 a ce type de vocalité avec les enfants les plus craintifs et en difficulté). Les jeunes enfants aiment beaucoup cela et s'animent ou se rassurent. Ils ont grandi, bercé par une voix et ses intonations diverses.

Nous possédons donc tous une grille d'interprétation de la prosodie (tempo, intensité, soudaineté, musique, tension des fréquences vocales) acquise dans la toute petite enfance.

Dans notre étude, nous avons volontairement écarté les aspects purement linguistiques du langage, pour ne conserver que l'aspect vocal et prosodique de la parole le plus expressif et identifiable (Grosjean, 1993, pp. 89-90) :

- Variation de hauteur
- Variation d'intensité
- Les caractéristiques du ton employé de la voix

Dans ce cadre, les *items* identifiés et retenus sont ceux revenant le plus souvent dans le discours des enseignantes et que nous étions, de plus, capables de distinguer et de relever.

Cette vocalité ou prosodie, est une indication supplémentaire sur le lien existant entre l'enseignante et l'enfant. Certaines modifications de la voix sont qualifiées de « relationèmes » par les linguistes et permettent d'identifier des liens de « proxémie, de place (haute/basse) et d'hostilité/amicalité. » (*Ibid.* p. 93).

La voix est donc un marqueur de l'état corporel et psychique du parleur (*Ibid.* p. 92) et le ton employé est décisif dans l'interprétation de l'intention communicative de l'enseignant : enthousiaste, enjoué, ferme monotone et ennuyeux...

Dans cette optique, nous avons noté les caractéristiques de la tonalité suivantes : doux, ferme, en riant, ironique, agacé, désagréable.

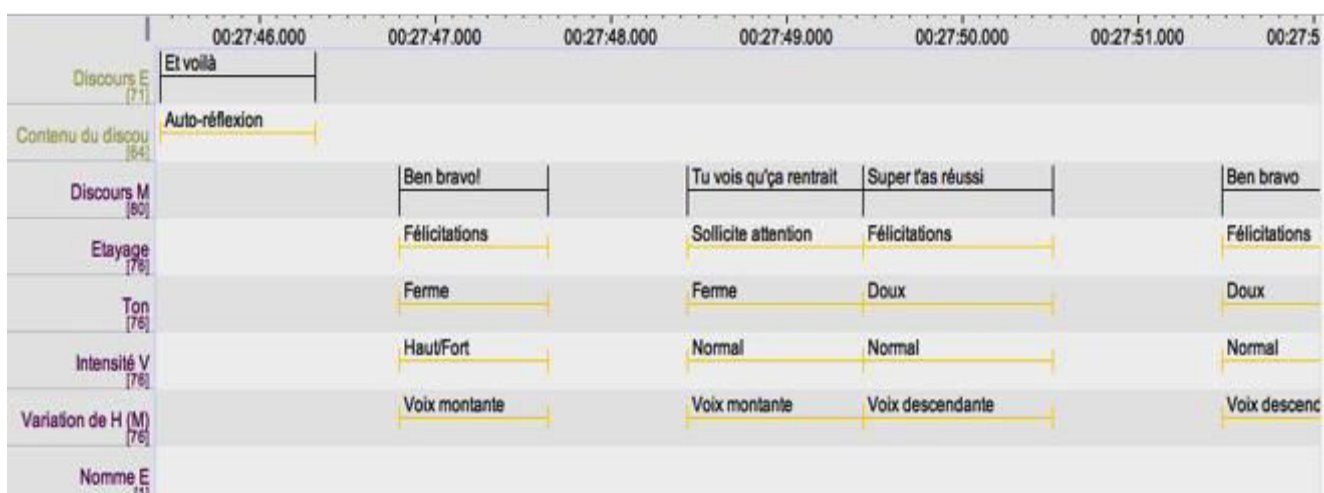
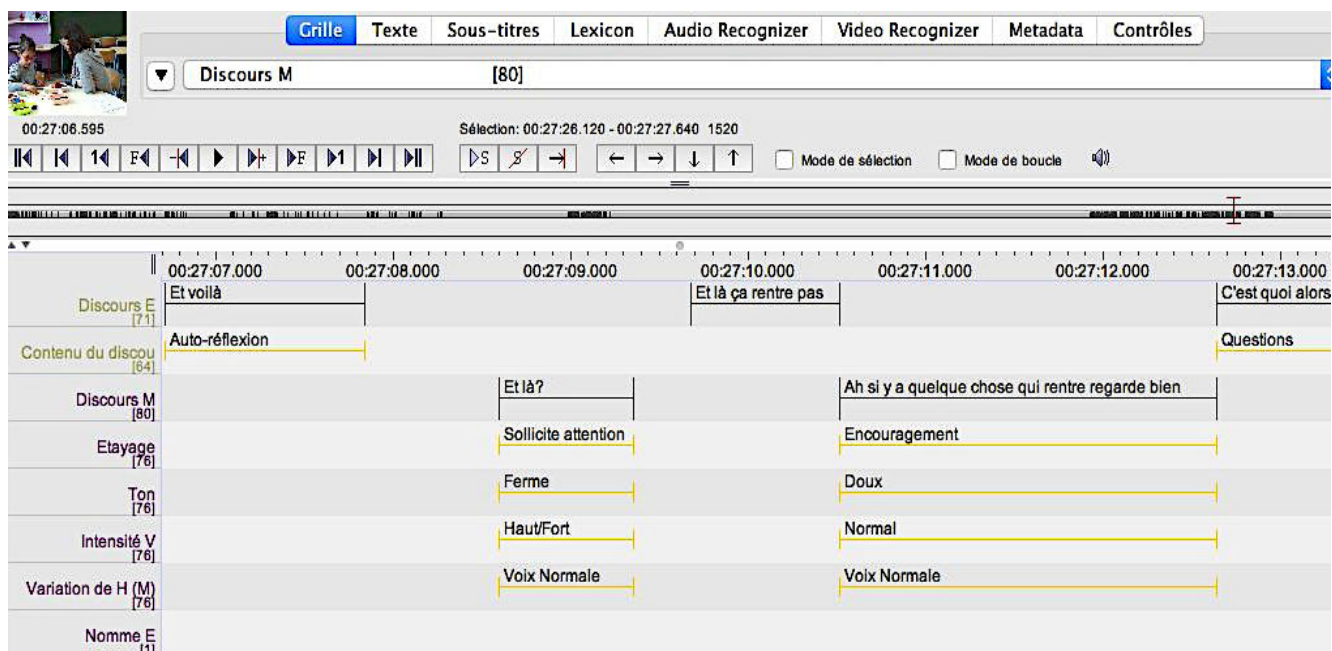


Fig. n° 17 : Exemple d'annotations du discours et de sa qualification (M1/E2)

- Le discours des enfants

Les paroles des enfants, concentrés sur leur tâche qui pose problème, sont exclusivement en lien avec sa résolution.

Dans l'ensemble, ils parlent peu, le discours enfant est beaucoup plus réduit que celui de l'enseignante. Ils vont prendre la parole pour demander quelque chose à l'enseignante, pour avoir son approbation, pour dire leurs difficultés et pour répondre aussi aux questions de l'enseignante. Dans la plupart des cas, ils effectuent une action en réponse aux sollicitations verbales de l'enseignante.

Certains enfants, plus distraits ou plus stressés par l'activité auront parfois un discours « hors contexte » et vont tenter d'entamer une discussion sur un tout autre sujet que leur pavage à réaliser.

Les *items* retenus pour le discours enfant sont les suivants :

- *Appel à l'aide* : L'enfant manifeste sa difficulté en exprimant le fait qu'il ne parvient pas à résoudre sa tâche seul : *c'est trop dur, j'y arrive pas, maîtresse...Comment faut faire*
- *Autoréflexion* : L'enfant se parle pendant la réalisation du pavage, se dit ce qu'il va faire, rouspète sur la difficulté ou ses erreurs
- *Question* : question qui porte sur la tâche et sur la manière d'y parvenir. L'enfant a une idée de ce qu'il faut faire et pose la question à l'enseignante
- *Soupire* : grande inspiration et expiration de l'enfant pour décompresser
- *Hors contexte* : toute parole prononcée n'ayant aucun rapport avec la tâche, ayant même pour but de s'en éloigner un peu

Les soupirs sont un peu comme des plaintes adressées à l'enseignante, une forme d'autorégulation de la tension pouvant être occasionnée par la situation de résolution de problème.

### 2.3.2. *Les items de l'échafaudage*

Le processus d'échafaudage de Bruner (1983) est le processus qui va permettre à l'enfant de devenir capable de résoudre un problème, de réaliser une tâche normalement trop difficile pour lui. L'adulte expert, va prendre en main les éléments du problème qui dépassent les capacités de l'enfant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur ce qu'il est capable de mener à bien. (Bacro, 2007)

Nous avons vu dans la partie précédente que cet échafaudage pouvait s'exercer par le soutien vocal de l'enseignante, l'échafaudage verbal de celle-ci.

Mais l'échafaudage peut être aussi « manuel ». C'est à dire que l'enseignante a la possibilité d'intervenir directement sur le pavage de l'enfant. Ces interventions sont facilement identifiables sur les différents films.

Quand nous parlons d'échafaudage manuel, il s'agit de *toute intervention directe sur le pavage en vue d'aider l'enfant dans son accomplissement.*

Les interventions manuelles sont tous les gestes que font les enseignantes pour venir en aide à l'enfant en lui désignant ce qu'il faut faire, en lui démontrant une solution possible, en réduisant la difficulté de la tâche par sélection des pièces à placer, en corrigeant un placement défectueux.

Toutes ces interventions pour venir en aide et réduire la difficulté de la tâche renvoient aux diverses fonctions d'échafaudage Bruner (1983).

Quatre items sont annotés :

- *Désigne* : l'enseignante pointe du doigt l'endroit où il faut regarder ou agir
- *Réduction de la tâche* : l'enseignante ajoute ou retire une pièce du pavage pour permettre à l'enfant de poursuivre, elle sélectionne un ensemble de pièces nécessaires à l'enfant
- *Fait* : l'enseignante fait à la place de l'enfant ou lui montre exactement comment faire
- *Revient* : l'enseignante revient volontairement durant la phase de séparation pour apporter son soutien à l'enfant.

Nous avons souhaité ajouter ce dernier *item*, car il nous semble marquer le souci de l'enseignante envers l'enfant, son implication envers lui et le désir de le soutenir. Au cours de l'expérimentation, l'enseignante revient vers l'enfant lorsque l'examineur lui fait signe (au bout de 7 à 8 min). Elles avaient cependant le choix de revenir si elles sentaient l'enfant dans le besoin, voire dans la détresse.

### 2.3.3. La gestualité communicative et expressive

Il s'agit ici de tout l'aspect non verbal de la communication, les gestes de la communication et de l'expression.

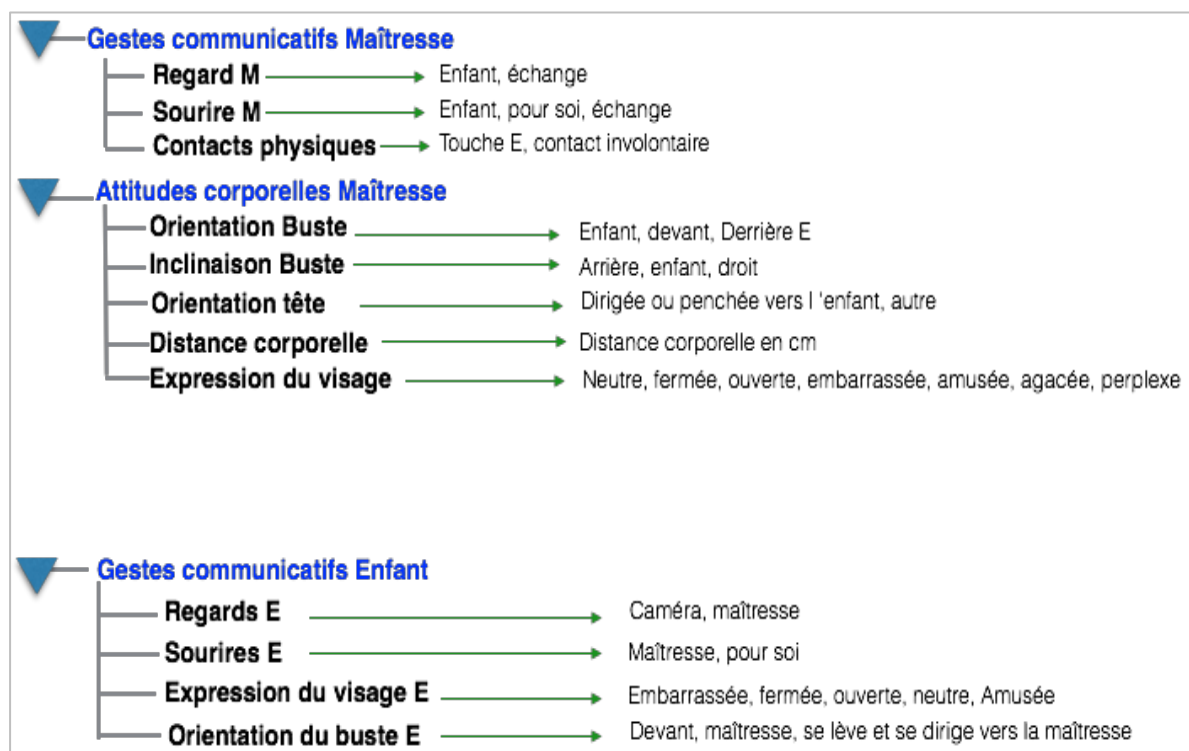


Fig. n° 18 : La gestualité communicative



- Description des différents items

### Le regard :

Nous relevons les regards que l'enseignante porte sur l'enfant, ceux que l'enfant porte sur l'enseignante et les échanges de regards ou croisements de regards.

Il y a deux types de regards. Les regards courts ou prise d'indices qui sont le moyen de prendre rapidement des informations sur le partenaire afin de s'adapter, et le regard communiquant et impliquant (échange de regards). Les deux sont des éléments essentiels de la synchronie interactionnelle (Condon, 1966 ; Cosnier, 1992).

Le regard peut par ailleurs indiquer la valeur affective d'un objet ou d'une personne, une attraction vers celle-ci. Les émotions guident le regard qui serait aussi un indice de la motivation à interagir (Feyereisen et De Lannoy, 1985, pp. 133-134).

Il peut être perçu comme un geste de confiance « en tant que critère d'implication et de présence dans la communication. » (Barrier, 2010)

De ce fait, l'évitement du regard pourra être associé à un refus de l'interaction.

Le partage de regard est considéré comme faisant partie d'un « moment empathique » (Bunel, 2004, p. 489)

### Le sourire :

Paul Ekman a recensé dix-huit sens différents du sourire (Eckman, 2011, cité dans Barrier, 2014, p. 86). Il a donc beaucoup de significations que nous ne recherchons pas comme le sourire ironique, de désapprobation, et que nous n'avons pas observé.

Les sourires de l'enseignante, quand elle observe l'enfant, montrent selon nous son penchant et l'intérêt bienveillant qu'elle lui porte ainsi qu'à son activité.

Quant aux sourires dirigés vers l'enfant, ils sont la marque d'une volonté d'interagir de manière bienveillante et agréable. Sont exclus dans ce cadre de relations et d'activités les sourires de convenance sociale.

### L'expression du visage

Les mimiques faciales, largement étudiées par Eckman (1973), reprenant les travaux d'origines sur les émotions de Charles Darwin (1872), dans une approche micro analytique, sont de l'ordre expressif et affectif. Elles connotent le discours et « assurent une fonction métacommunicative » (Cosnier, 1993a, p. 111).

Nous avons choisi de qualifier l'expression générale du visage et non pas les multiples mimiques faciales (10000 mimiques) étudiées par Eckman et Friesen (1969), qui auraient

demandées un décryptage beaucoup plus détaillé (analyse micro analytique, qui ne convient pas pour une observation un peu longue comme la nôtre : Cosnier, 1993a, pp. 106-111)

Par exemple, Arnaud (2008, p. 183), dans sa recherche sur l'affectivité en classe de langue étrangère, associe les expressions faciales qualifiées de ouvertes et détendues à l'extraversion/spontanéité (pour l'apprenant) et au fait de se sentir à l'aise en classe pour les deux. Selon elle, « On pourrait dire que l'expression faciale de l'enseignant -qu'elle soit souriante ou sévère- est à rapprocher du ton adopté en classe, dont elle constitue en quelque sorte le corollaire. » (*Ibid.* p. 189)

#### Les contacts physiques :

Ils sont les témoins de la proximité physique et de la relation positive et chaleureuse décrite dans notre partie théorique et se résument la plupart du temps à une main sur l'épaule de l'enfant quand ils sont volontaires.

Il existe aussi des contacts physiques involontaires parce que l'enfant et l'enseignante sont dans une distance corporelle réduite.

#### La distance corporelle :

Elle est plus particulièrement, dans nos observations, instaurée par l'enseignante. Cette distance détermine le degré d'intimité entre les deux acteurs.

« Le concept d'intimité correspond à la distance à la fois physique et affective que le sujet établit dans sa relation avec autrui, distance variable selon la nature de la relation. » (Cosnier, 2015, p. 35)

Il en existe quatre (*Ibidem*) :

- La distance intime 0 à 50 cm
- La distance personnelle 50 cm à 1,20 m
- La distance sociale 1,20 m à 3,60 m
- La distance publique 3,60 m et plus

Pour déterminer la distance corporelle entre l'enseignant et l'élève, nous avons procédé d'une manière un peu artisanale mais identique pour chaque dyade en créant une échelle de mesure :

Sachant qu'une pièce « grand carré » mesure 6 cm dans le jeu et 0,7mm sur l'écran<sup>71</sup> alors 3cm à l'écran est égal à... » Nous avons mesuré, avec un double décimètre, l'écart allant de l'épaule de l'enfant au bras de l'enseignant dans un axe vertical. (*Annexe, p.392*)

---

<sup>71</sup> ou 0,8 mm selon la prise de vue. Nous avons mesuré l'écart pour chaque dyade afin d'avoir le rapport le plus exacte possible.

La mesure reste donc approximative, mais nous donne une idée de la distance corporelle.

### Les attitudes corporelles ou postures

Seront relevées les différentes orientations et inclinaisons du buste et positionnements. L'enseignante est face à la caméra. Elle est penchée et tournée vers l'enfant ou au contraire l'orientation du buste est en retrait par rapport à l'enfant.

Parfois, nous annoterons un positionnement atypique qui se répète chez certaines enseignantes, tel que le *positionnement en quinconce*, derrière l'enfant, comme une nécessité de l'entourer corporellement, dans un souci de protection et de réassurance.

Il est possible aussi d'observer la mobilité ou la statique de l'enseignante au cours de cette activité, en fonction du changement de postures qu'elle effectue, en dehors des changements adaptatifs de confort notés comme des *repositionnements*.

Lorsque l'enseignante se penche en direction de l'enfant, c'est une manière de mieux percevoir ses mouvements, ses difficultés.

Les changements de postures renvoient quant à eux, à la « danse des corps des interactants » (Cosnier, 2015) et montrent que l'enseignante, mobile, suit les mouvements corporels de l'enfant, cherche à s'adapter. Nous détaillerons ce procédé plus loin.

L'orientation de la tête de l'enseignante est aussi un marqueur de sa concentration et de son intérêt pour ce qu'accomplit l'enfant sous ses yeux. Soit la tête est tournée en direction de l'enfant, soit ailleurs, ce qui laisserait supposer un intérêt moindre pour ce que fait l'enfant ou de comment il se sent.

Pour l'enfant, d'autres comportements sont relevés comme le fait de se lever et de se diriger vers l'enseignante pour avoir son aide.

- La communication extra-communicative

Les gestes dits extra-communicatifs sont des gestes émis de manière inconsciente et ne servent pas à transmettre un message. Ils sont dits adaptatifs<sup>72</sup> et renseignent l'observateur sur les états émotionnels et intérieurs de l'autre (Barrier, 2014, p. 81). Ces gestes sont considérés

---

<sup>72</sup> Selon Cosnier (1982, p. 272), Eckman et Friesen considèrent qu'ils ont été acquis au cours de l'ontogénèse « comme procédé d'adaptation émotionnelle, progressivement simplifiés et ritualisés, et utilisés par l'adulte de façon spontanée et intentionnelle ». Ce sont des adaptateurs.

comme extra-communicatifs car ils échappent à la personne et agissent comme « adaptateurs du soi » (Cosnier, 1982).

Cosnier (*Ibidem*) note que ces gestes interviennent au cours de la conversation tout en lui paraissant étranger. Il fait plusieurs hypothèses à leur sujet : ils ne surviendraient pas par hasard et font partie de la communication ; ils peuvent influencer l'interlocuteur ; ils ont chacun une signification particulière (le grattage de tête est associé à la réflexion ou à la perplexité.) (Cosnier, 1982, p. 272).

Donc au sens de Cosnier, ils sont en partie porteur de message même involontairement.

Ils peuvent être autocentrés ou ludiques et marquer la gêne, l'embarras ou le stress, la perplexité et/ou la réflexion du sujet parlant (autorégulation de l'individu).

Nous avons retenu essentiellement l'embarras, la gêne produite par la rencontre, par la situation d'observation et par la difficulté de l'exercice, provoquant, nous l'avons dit un stress cognitif, puis un stress dû à la séparation d'avec la maîtresse.

Feyersen et De lannoy (1985, p. 145) font remarquer que lorsque le sujet est anxieux, il produit une fréquence accrue de gestes autocentrés qui apparaissent au cours de situations stressantes, au cours des résolutions de problème ou encore en présence d'une personne étrangère, d'un examinateur froid et distant.

On distingue les mouvements centrés directement sur le corps et les mouvements centrés sur les objets (Gestes ludiques), mais aussi des changements de postures adaptatifs (Cosnier, 1982, p. 273)

Il s'agit de la classification de Cosnier (1982) qu'il qualifie lui-même de classification empirique :

- Mouvements de confort
- Gestes autocentrés
- Gestes ludiques

<b>GESTUALITE EXTRACOMMUNICATIVE</b>	<i>Autocentrés/autocontacts</i>	Maîtresse	Cheveux, Corps Lèvres Main visage
		Enfant	Cheveux, corps, lèvres, main, visage
	<i>Ludiques</i>	Maîtresse	Tapotement main Manipulation d'objet
		Enfant	Manipulation pièce, autre jeu, tapotement main, tape du pied
	<i>Tics nerveux enfant</i>	Oeil, épaule, manche, Bouche	
	<i>Repositionnement de confort</i>	Maîtresse	Sur la chaise, croise les bras, se tient le visage, se tient la tête, pose les mains sur la tête
		Enfant	Gigote sur sa chaise, se tient debout, avance ou recule sa chaise, Se tient la tête

*Tableau n° 17 : Grille d'observation des gestes extracommunicatifs.*

L'annotation des différents *items* est faite pour l'enseignante et pour l'enfant, afin de mesurer leur état d'embarras ou de stress.

Chez l'enfant, il a été créé un autre type de gestes autocentrés que nous avons qualifié de *tics nerveux* qui se manifestent parfois chez certains au moment de la séparation avec l'enseignante. Ils apparaissent essentiellement au niveau de son visage : clignements des yeux répétitifs, grimaces, épaule qui se lève de manière répétitive et sans raison apparente.

Ils sont importants dans mesure où ils s'expriment de manière soudaine et traduisent selon nous un désagrément certain à voir s'éloigner l'enseignante dans un moment difficile de résolution de problème et pourraient traduire, avec d'autres manifestations, la notion de *présence sécurisante de l'enseignante* qui tient alors le rôle de base *sécurisante* de la théorie de l'attachement.

#### *2.3.4. Présence sécurisante de l'enseignante*

L'ensemble de l'étude du comportement et de l'attitude enseignante, devrait nous permettre de déterminer si celle-ci est sécurisante ou pas pour l'enfant.

Pour analyser dans quelle mesure l'enseignante est vraiment sécurisante pour l'enfant, nous allons observer l'attitude et le comportement de l'enfant au cours des trois phases successives conçues, *sur le modèle de la situation étrange*, et de l'observation éthologique.

- L'enfant et l'enseignante
  - Réactions à la séparation
  - Attitude au retour de l'enseignante : l'enfant relancé, exécute immédiatement les nouvelles consignes, expression du visage, arrêt des gestes autocentrés et tics nerveux, communique

- L'enfant en autonomie

Abandon, agitation, provocation concentration sollicitation permanente de l'enseignante, ignore l'enseignante et se focalise sur la tâche

- La réussite du pavage :

Nombres de pavages réalisés, réussite finale (enfant joyeux, sans réaction, manifeste son « ras le bol », en demande un autre, réussite positive ou pas.

- Présence sécurisante de l'enseignante

Les différentes phases clés de notre protocole, constituées par la séparation provoquée entre l'enfant et l'enseignante, le travail de l'enfant en autonomie et la réunion provoquée aussi, devraient permettre de révéler la relation qui s'est établie entre les deux acteurs, ainsi que les capacités d'autonomie de l'enfant et la manière dont il va rechercher l'aide de l'enseignante à ces moments précis.

Nous relèverons au cours de ces différentes phases, les différents items et comportements de l'enfant, de l'enseignante, comme ils sont décrits précédemment.

Nous allons observer l'enfant en présence de l'adulte, dans l'interaction et en l'absence de celui-ci, seul avec son pavage. L'étude de ces interactions a pour but de montrer comment l'enfant réagit au positionnement et comportement de l'adulte. Nous souhaitons aussi observer le degré d'autonomie ou de dépendance de l'enfant.

Ce qui est observé chez l'enfant est presque identique que pour les enseignantes :

<b>L'enfant et l'enseignant</b>	<b>L'enfant seul</b>
Sourires vers l'enseignant	Regards vers l'enseignant
Regards vers l'enseignant	Appel à l'aide
Contacts physiques	Gestes d'auto contact ou ludiques
Concentration sur la tâche	Concentration sur la tâche
Gestes d'auto contact ou ludiques (pièces)	Expression du visage
Réalisation des consignes	
Questions à l'enseignant	
Temps de réalisation	
Réussite du pavage	
Expression du visage	

*Tableau n° 18 : Grille de décryptage du comportement non verbal des enfants*

### 2.3.5. Notion d'implication relationnelle

- La sympathie et l'empathie

Toute cette gestualité expressive et communicative précédemment décrite est susceptible de témoigner de la sympathie et/ou de l'affection que les interlocuteurs éprouvent l'un envers l'autre et a donc un aspect primordial dans l'observation de la relation affective enseignant-enfant.

Scherer (1984, p. 88) relevait que les signes non verbaux émis entre deux personnes, tels qu'une distance interpersonnelle réduite (distance corporelle), l'inclinaison du torse en avant (inclinaison buste enfant) et la fréquence des contacts oculaires (regards) semblaient pouvoir exprimer l'affection ou la sympathie qu'elles se portent. Nous avons pris cet aspect en considération dans la détermination de nos items à observer.

Cependant, la sympathie est souvent associée à la contagion émotionnelle (Jorland, 2004 ; Favre, 2005). Elle consiste à « éprouver les émotions de l'autre sans se mettre nécessairement à sa place [...] » (Jorland, 2004, p. 20) et induirait une « motivation égoïste (ne pas porter secours face à la détresse s'il est possible de se dérober) » (*Ibidem.*).

Dans le cadre des relations pédagogiques et éducatives, la notion de sympathie, versus antipathie à l'égard des élèves, n'est guère constructive.

La dimension que donne par contre la notion d'empathie est beaucoup plus pertinente d'un point de vue professionnel. Elle est aussi une réponse adéquate à la question de « faut-il aimer les élèves ? »

Il est donc plus intéressant nous semble-t-il, dans le cadre de notre recherche, quand on se place du côté des enseignants et de leur rôle, de se tourner vers la notion d'empathie.

Sympathie et empathie, ont souvent été confondues, car elles utilisent les mêmes procédés et attitudes visibles au cours d'une conversation, pourtant elles sont très différentes dans leurs processus et leurs effets.

Favre (*Op.cit.*) nous invite par exemple à distinguer l'empathie de la contagion émotionnelle (empathie très affective) pour se concentrer sur une empathie plus « cognitive ». L'attitude empathique se résumerait à ressentir les affects de l'autre, mais sans être lui, avec des émotions moins fortes afin de pouvoir lui venir en aide.

Contrairement à la sympathie, l'empathie susciterait une réaction altruiste (Jorland, 2004, p. 32). Ainsi, Berthoz et Jorland, (2004, p. 7) soulignent dans le processus empathique l'« aptitude à se mettre à la place de l'autre, distincte de la sympathie, et qui rend compte de tous les élans solidaires et dont l'absence ou le déficit explique la cruauté au quotidien ou au champ d'honneur. »

Il s'agirait donc d'« Opération, d'un processus mental et psychique permettant de prendre le point de vue de l'autre, tout en restant nous-mêmes. Ni fusion, ni identification, ni même contagion... » (*Ibid.* p. 9).

La communication non verbale, la mimogestualité, est un « mécanisme précurseur de l'empathie selon Decety (2004, p. 55).

Cosnier (1996) avance l'idée d'une communication affective et émotive qui tendrait vers la communication empathique et qui s'effectue dans la convergence conversationnelle ou la synchronie relationnelle des deux interactants. Il souligne l'importance du corps dans le déroulement du processus empathique (Cosnier, 2015, p. 97) et propose *une « théorie de la perception motrice des affects d'autrui basée sur le rôle de l'échoïsation corporelle »*.

- Le ballet interactionnel

A la suite des travaux de Condon et Ogston (1966), Cosnier (1992, 1996) évoque l'existence de ce phénomène aujourd'hui bien connu, et qui s'apparente à une danse des interactants ou encore un ballet interactionnel (Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle) au cours duquel les deux acteurs peuvent avoir accès aux éprouvés affectifs de l'autre.

Le phénomène d'échoïsation facilite l'empathie et permet un accordage affectif optimum (Cosnier, 1987, p. 12).<sup>73</sup>

<b>PROCEDE D'ECHOÏSATION</b> ( <i>Ibid.</i> p. 13)	
<i>Convergence conversationnelle ou Echoïsation du mouvement</i>	<i>Divergence conversationnelle</i>
Sourires	Asynchronie des mimiques
Mimiques	Absence de sourire
Contacts oculaires	Fréquence des gestes autocentrés
Orientation frontale du tronc	Inclinaison postérieure
Inclinaison antérieure	Immobilité des bras
Hochements de tête	
Agitation coverbale	

Tableau 19 : le procédé d'échoïsation

---

<sup>73</sup> Cosnier, J. « Etho-anthropologie de la gestualité dans les interactions quotidiennes », in Laurent, M. Therme, P., Recherches en APS, N°2, 1987, p12



Le procédé semble fortement intéressant dans la mesure où il pourrait permettre à l'enseignant de ressentir les besoins et les difficultés de l'enfant en apprentissage et plus exactement en résolution de problème.

Il s'agit donc d'un premier pallier de la communication empathique qui est observable à partir de différents items que nous avons retenus et qui peut faire penser à une certaine capacité empathique, une prédisposition à l'empathie. Celle-ci est de plus observable, et le versant contraire, la divergence conversationnelle (pour l'enseignante ou pour l'enfant aussi) est marquée alors par un retrait corporel au cours des interactions. Cela peut traduire, soit un refus, une protection ou une faiblesse empathique de l'interactant, selon l'interprétation que l'on pourra en faire. Il sera ainsi possible d'appréhender une dyade fonctionnant dans la convergence conversationnelle, dite harmonique, d'une dyade divergente et dysharmonique.

Mais la capacité empathique, ne peut se limiter à la résonance émotionnelle, elle demande ce que Cosnier (1996) a appelé « un travail affectif » (moins naturel) et Decéty (2004) fait référence à l'intentionnalité, ainsi que de la capacité à traduire les émotions de l'autre. Il défend le fait que l'empathie ne peut se réduire à la capacité de ressentir les émotions de l'autre, induisant une réponse affective, mais qu'elle doit être avant tout une compréhension des états mentaux de cette personne.

L'empathie se compose donc de deux composantes primaires (Decéty, 2004, pp. 55-57) :

- Une réponse affective de la personne, la résonance motrice, qui fait appel au corps, automatique et non intentionnelle, qui peut donner lieu à un partage d'émotion, Et qui apparaît au cours du développement.
- La perspective subjective de l'autre : intentionnelle et plus contrôlée, qui de plus est une notion plus récente et propre à l'espèce humaine.

Pour Cosnier (2015, p. 66)

L'empathie désigne cette faculté synchronique de percevoir l'état psychocorporel d'autrui, c'est-à-dire le fait qu'à un même instant les partenaires de l'interaction vivent et éprouvent un état semblable. Ainsi peut-il y avoir empathie de pensée, empathie d'action, empathie d'affects. Les trois aspects pouvant être à certains moments confondus, mais ici nous préoccupe essentiellement l'empathie d'affects, c'est-à-dire le phénomène du partage des éprouvés subjectifs avec autrui.

Il y a la possibilité de concevoir un ensemble constitué de la capacité, de l'intentionnalité et de la volonté. L'implication de l'enseignant peut être naturelle, comme une capacité intrinsèque, mais pourrait aussi devenir plus volontaire et professionnelle.

- L'implication relationnelle

Le terme d'implication retient notre attention car il sous-entend la notion d'intentionnalité. Le fait de s'impliquer entraîne le sujet, l'enseignant *vers le pôle de la personne* (Arnaud, 2008, p. 78). De plus, l'implication de l'enseignant dans la relation devrait pouvoir entraîner celle de l'enfant, d'un point de vue personnel et scolaire.

Cette Implication affective est directement liée à celle d'empathie et correspond à « une attitude bienveillante, d'écoute et de résonance aux affects d'autrui. » (Barrier, 2010)

Favre et al (2005, p. 371) voit dans l'empathie le caractère intentionnel, qui renvoie au désir d'entrer en relation et de s'impliquer.

Il est possible que le degré d'implication soit induit par les représentations que l'enseignant se fait d'une bonne relation avec l'élève, de sa sympathie ou antipathie particulière pour l'enfant ou encore de l'idée qu'il se fait de son engagement professionnel (ou tout à la fois).

Elle sera observable à travers son attitude générale incluant les postures, l'expression du visage, la qualité de la voix et l'absence ou la présence d'anxiété, ainsi que grâce aux divers items d'observation retenus :

- Le regard par exemple, peut-être perçu comme un geste de confiance « en tant que critère d'implication et de présence dans la communication. » (Barrier, 2010)
- Le buste penché vers l'enfant est un moyen de mieux percevoir ses mouvements, ses difficultés et traduit une intention de se rapprocher de lui.
- Les changements de postures renvoient selon nous à la « danse des corps des interactants » et montrent que l'enseignant, mobile, suit les mouvements corporels de l'enfant ;
- Les regards plus courts ou prise d'indices sont le moyen de prendre rapidement des informations sur le partenaire afin de s'adapter.
- Quant aux sourires, dirigés vers l'enfant, ils sont la marque d'une volonté d'interagir de manière bienveillante et agréable, ce qui exclut les sourires de convenance sociale.

Les items que nous avons choisis devraient donc nous aider à dévoiler la capacité empathique de chaque enseignante dans ses diverses interactions avec les élèves.

L'affectivité et la subjectivité étant indissociables de la relation humaine, l'attitude de l'enseignante, empathique, affective ou distante, aura un impact sur les comportements et les émotions de l'enfant, et à terme sur sa manière d'apprendre.

Aussi, afin de rendre plus conscients, les différents phénomènes affectifs se dégageant de la relation Maître-élève, et de faciliter peut-être la capacité empathique de l'enseignant, il est

apparu intéressant de procéder à un « retour sur images » par le procédé de rétroaction vidéo auprès des enseignantes, actrices de la recherche.

### **3. Troisième phase : entretiens de rétroaction vidéo**

Après plusieurs mois passés à observer les trois classes de grande section situées en réseau ECLAIR, de novembre 2012 à Juin 2013, nous avons souhaité pouvoir restituer une partie de nos observations aux enseignantes participant à notre recherche et particulièrement les observations des séquences filmées où elles sont en interaction avec chacun de leur élève sur une activité de pavage.

Après avoir analysé ces interactions nous leur avons proposé une rétroaction vidéo afin d'entamer un échange où elles auraient la possibilité d'expliquer une partie des comportements qu'elles adoptent devant les enfants.

Nous en avons profité pour faire ressortir ce qui nous avait paru le plus étrange car souvent peu approprié, mais aussi ce qui était un atout pour l'enfant et pour elle-même dans la relation qu'elles avaient réussi à mettre en place, malgré les difficultés rencontrées avec chacun de ces enfants.

La séquence filmée avec chaque enfant est encore une occasion de se rencontrer et de parler de l'enfant.

La phase de rétroaction vidéo est tout compte fait la phase finale, la phase bilan, qui vient fixer l'ensemble des choses

L'hypothèse soulevée et à laquelle les entretiens de rétroaction vidéo devraient pouvoir répondre était la suivante : *Il est essentiel d'amener les enseignants à conscientiser leur comportement relationnel et à développer leur empathie afin que se manifeste l'engagement nécessaire à l'épanouissement et la réussite des enfants les plus en difficulté.*

En fond, l'hypothèse majeure est bien de parvenir à former des enseignants « tuteurs de développement » en augmentant leur sensibilité et leur connaissance dans le domaine de la théorie de l'attachement. Cela est en lien avec ce que nous avons développé dans notre partie théorique.

Cette troisième et dernière phase de notre dispositif, comme un retour sur les événements et l'expérience vécue, se devait de répondre à plusieurs objectifs :

- Permettre de connaître la perception qu'ont eu les enseignantes sur l'expérience des interactions avec les enfants

- Laisser aux enseignantes un espace permettant de justifier, de confirmer ou d'infirmer certains de leurs actes et attitudes observées
- Faire prendre conscience aux enseignantes de leur force, de leur impact, de leur attitude
- Participer à la formation des enseignants en ce domaine afin de pacifier certaines relations avec des enfants en difficulté scolaire et aux comportements déstabilisants

Afin d'aborder ces différents points, nous avons donc utilisé l'entretien de rétroaction vidéo dans une optique d'intervention relationnelle, passant forcément par l'acquisition d'une certaine réflexivité pour les enseignantes.

### 3.1. La rétroaction vidéo

La rétroaction vidéo n'est pas en soi une pratique nouvelle puisqu'elle a souvent été utilisée dans la formation des enseignants en termes d'analyse des pratiques.

Tochon (1996) détermine trois fonctions de la rétroaction qui opèrent successivement au cours du procédé :

- Stimuler le rappel des pensées interactives du sujet
- Susciter la prise de conscience du sujet : favoriser la réflexivité
- Partager la réflexion sur l'action : construction des connaissances en commun

« La rétroaction vidéo est un instrument privilégié pour étudier et développer la pensée en action et la pensée sur action » (Tochon, 1996, p. 467)

Ce qui paraît véritablement important dans cette démarche, c'est la prise de conscience, seule capable d'amener le sujet à la modification de ses pratiques et comportements : « le sujet exprime ses prises de consciences quand elles surviennent au fur et à mesure qu'il regarde la bande vidéo sur laquelle il se revoit en action. » (*Ibid.* p. 475) Dans le cadre des interactions pédagogiques, les enseignantes ont la possibilité de prendre concrètement conscience de leur comportement et de leurs pratiques, face au comportement de l'enfant. La rétroaction vidéo joue alors un rôle fondamental de révélateur.

De même, pour le chercheur, elle permet de comprendre comment s'organise la pratique du professionnel (*Ibidem*), associé à l'ensemble des autres méthodes utilisées au cours du déroulement de notre protocole d'observation.

Le dernier axe de la rétroaction vidéo, permet de réfléchir, dans une discussion partagée, et de coconstruire des savoirs utiles dans le développement personnel et professionnel.

Cette discussion partagée, que nous avons expérimentée avec les quatre enseignantes, nous a permis effectivement de constater cet aspect des choses.

La réflexion amenée et portée sur les sujets d'observation, nous permet aussi de nous auto-observer en tant que professionnelle : la rétroaction vidéo permet des réflexions pratiques, dans un sens constructif, au cours d'une analyse intersubjective (*Ibid.* p. 476).

Cependant, l'aspect principal de cette démarche est aussi de faire émerger la relation à l'enfant et la relation affective avec l'enfant. Si celle-ci est de mauvaise qualité, il est fort possible qu'elle vienne empiéter sur les pratiques enseignantes et sur les apprentissages de l'enfant.

Un quatrième axe de la rétroaction vidéo, serait selon nous, celui de l'intervention relationnelle, dans le but de pacifier certaines relations difficiles et perturbantes avec des enfants présentant une forme d'inadaptation au système scolaire.

### 3.2. L'intervention relationnelle

L'intervention relationnelle est beaucoup utilisée dans des programmes de recherche au Québec, et principalement par l'équipe d'Ellen Moss, afin de lutter contre la maltraitance des enfants et de développer suffisamment tôt un attachement *secure* entre la mère et l'enfant.

L'ensemble des écrits et recherche en ce domaine fait état des principes de mise en oeuvre de ce type d'intervention, de ses objectifs et de l'importance de sa réussite et validité. La plupart du temps, il s'agit d'intervenir dans le cadre de la théorie de l'attachement (Cardinal et al, 2008 ; Moss, 2009 ; Cyr et al, 2012 ; Moss et al, 2011).

Les différents auteurs remarquent plusieurs effets bénéfiques après ce type d'interventions :

- Augmentation de la sensibilité de l'adulte
- Amélioration de la sécurité d'attachement
- Diminution de la désorganisation

L'intervention relationnelle doit se passer en respectant quelques principes de base que nous avons essayé d'appliquer au cours de nos entretiens :

- Favoriser l'établissement d'une relation de confiance entre l'enfant et son enseignant
- Mettre l'accent sur les forces et non les incompétences de l'enseignant : mettre l'accent sur les aspects positifs du comportement enseignant et montrer qu'il peut exister une forme d'attachement de l'enfant vis-à-vis de l'enseignant.

Dans le protocole d'intervention relationnelle, il faut prévoir au moins 8 interventions successives (Moss, 2009). Nous n'intervenons qu'une seule fois, au cours d'un entretien avec chacune des enseignantes. *Il s'agit dans un premier temps d'essayer de dévoiler la nécessité et les avantages d'une telle démarche à l'école, qui n'existe pas encore.*

- Amener l'enseignant à devenir ou à reconnaître qu'il est « base de sécurité » pour l'élève malgré leurs difficultés à se comprendre.
- Répondre aux besoins de l'enfant en fonction de son type d'attachement pour avoir une chance de le sécuriser.
- Donner une place aux émotions en montrant qu'elles existent, qu'elles se manifestent et qu'elles sont visibles pour l'enfant et pour l'enseignant.

Pour notre travail, l'objectif est bien de tenter d'augmenter les facteurs de protection des enfants évoluant dans des milieux psycho-sociaux « à risques » et reconnus comme tels, en favorisant l'attitude sécurisante de l'enseignant, tout en le déculpabilisant.

Pour cela, nous avons mené quatre entretiens semi-directifs.

### 3.3. Les entretiens semi-directifs

Dans ces entretiens, j'ai essayé de partager avec les enseignantes, partager ce que j'avais observé et compté dans les comportements, montrer leur importance auprès des enfants ou les difficultés relationnelles qui pouvaient apparaître à l'écran.

#### 3.3.1. Préparation

En amont, la préparation de ces entretiens passe par leur analyse, comme celle-ci a été décrite dans la partie précédente : il faut analyser toutes les interactions avant de les présenter aux enseignantes.

Pour chaque enfant rencontrant l'enseignante, nous avons préparé des questions afin de nous guider un peu au cours de l'entretien et d'alimenter le processus de réflexion (*Annexe, p. 393-401*). Les questions concernent essentiellement les attitudes de l'enseignante envers l'enfant et sa pratique de l'étayage.

Par le biais de questions précises portant sur des moments bien précis, nous avons essayé de leur permettre d'expliquer leurs attitudes et celles de l'enfant.

Des questions plus ouvertes requièrent aussi leurs impressions sur la situation, l'enfant, la relation à cet enfant dans la classe, et si ce que les enseignantes peuvent voir à l'écran correspond à ce qu'elles ont connu quotidiennement avec l'enfant en question.

Nous terminons par une question plus directive sur la signification et la place qu'elles accordent à la relation affective avec les enfants dans leur cadre professionnel.

Au-delà de ces questions, l'entretien reste ouvert.

### 3.3.2. *Passation*

Avant de commencer la rétroaction vidéo, chaque enseignante est invitée à donner son âge et son ancienneté dans ses fonctions d'enseignante de maternelle, ainsi que son cursus universitaire parcouru.

Dans un deuxième temps, j'ai souhaité faire un petit résumé sur ce que j'avais pu remarquer de positif et de marquant sur l'ensemble de leurs interactions avec les enfants, et qui détermine en fait leur attitude générale.

Enfin, nous entrons dans la rétroaction vidéo, les séquences filmées durent de 20 à 40 minutes.

Nous avons choisi de les découper en plusieurs parties en fonction du protocole d'expérimentation mis en place. Ce sont ces cinq parties qui sont visionnées avec l'enseignante et cela pour tous les enfants ayant participé au protocole :

- Les interactions avant la séparation (4 minutes)
- Le moment de la séparation (1 minute)
- L'enfant en autonomie (4 minutes)
- Le retour de l'enseignant et la relance dans l'activité pour l'enfant (1 minute)
- Les interactions après la séparation (4 minutes).

Chaque entretien dure environ 1 h 30.

Si ces entretiens ne sont pas l'objet, d'une analyse fine, donnant lieu à des résultats à ce stade, il sera possible et même souhaitable d'y procéder ultérieurement.

Nous allons aborder la troisième et dernière partie qui est celle présentant l'ensemble des résultats des différentes étapes de notre méthodologie.

# TROISIEME PARTIE : RÉSULTATS ET ANALYSES

## CHAPITRE 1 : L'ATTACHEMENT

Dans ce chapitre nous procédons à la détermination du type d'attachement de nos 19 enfants de grande section de maternelle. Dans un premier temps, nous nous basons sur la méthode standardisée des histoires à compléter ou les ASCT (*Attachment Story Completion Task*)<sup>74</sup>. Puis, nous tentons l'utilisation d'une méthode exploratoire de terrain, étudiant les enfants dans leurs comportements scolaires, sociaux et familiaux.

Loin d'en faire des méthodes comparables, nous les confrontons cependant afin de savoir si notre méthode ne s'éloigne pas trop des résultats donnés par les scores trouvés à la suite du codage CCH.

### 1. Les histoires à compléter : le calcul des scores d'attachement

Nous avons vu précédemment comment s'effectuait le codage des films enregistrés pendant le déroulement des histoires à compléter. Nous en donnons ici les résultats et la manière d'y parvenir en suivant très précisément les différentes recommandations et manières de procéder décrites dans le n° 17 de la revue *Enfance* (*Op. Cit.*).

Nous présentons ici les résultats pour chaque enfant sous forme de tableau. Puis nous procéderons à une catégorisation, comme celle-ci est aussi indiquée dans les annexes (2008).

#### 1.1. Résultats

L'ensemble des calculs a été effectué de manière automatique (Annexe, 2008, p. 100), grâce à l'utilisation d'un tableur Excel. Ils sont exprimés en score T que nous avons regroupés, pour chaque enfant, dans le tableau suivant.

---

<sup>74</sup> Bretherton, Ridgeway et Cassidy (1990)



Maîtresses	Enfants	Secure	Évitant	Ambivalent	Désorganisé
M1	E1	47,07	51,07	65,26	58,64
	E2	34,43	65,63	56,22	58,4
	E3	20,32	78,48	65,76	67,33
	E4	41,87	52,83	69,04	67,31
	E5	47,61	56,73	44,13	54,47
M2	E6	17,95	83,93	57,05	69,07
	E7	26,29	78,84	47,38	62,18
	E8	30,38	67,73	59,01	64,87
	E9	41,66	51,78	55,8	75,48
	E10	48,25	52,1	59,41	63,4
M3	E11	40,85	53,08	75,47	68,29
	E12	35,46	64,38	70,29	60,18
	E13	39,57	60,41	59,01	53,14
	E14	45,44	44,77	65,83	78,3
	E15	45,45	53,08	62,63	58,27
M4	E16	56,44	45,07	43,63	43,36
	E17	49,79	48,44	34,13	61,45
	E18	30,76	69,83	79,44	66,82
	E19	55,91	42,33	49,78	48,5

Tableau n° 20 : Résultats en score T obtenus pour chaque catégorie d'attachement

Pour la catégorisation (*Ibid.* p. 102), c'est à dire la détermination d'un type d'attachement pour chaque enfant, il est préconisé de commencer par la *désorganisation* et de considérer que les enfants dont le score est supérieur à 65 sont de type désorganisé.

Puis on prend en considération le score de sécurité et si celui-ci est supérieur à 45 l'enfant est de type *secure*.

Enfin pour le *détachement* (évitant) et l'*hyperactivation* (ambivalent), on prend le score le plus élevé des deux qui va déterminer le type d'attachement de l'enfant.

Cette catégorisation sera utilisée pour l'ensemble de nos analyses faites autour des scores d'attachement obtenus.

Nous la noterons *CAT.1*.

En revanche, quand notre analyse deviendra plus qualitative et clinique (présence sécurisante de l'enseignante et réussite positive du pavage) nous ferons le choix de prendre comme type d'attachement celui dont le score est le plus élevé des quatre. En fonction de ce que nous savons des enfants, c'est ce qui semble correspondre le mieux aux descriptions faites par les enseignantes et qui rejoint ce qui est décrit dans la littérature en général.

Nous la noterons *CAT.2*.

Il y a donc deux types de résultats à considérer : *Catégorie 1* et *Catégorie 2*

## 1.2. Analyses pour chaque enfant

Nous procédons à l'analyse du type d'attachement de chaque enfant :

CAT.1 : **E1** est *secure* (47,07)

CAT.2 : **E1** est *ambivalent* (65,26)

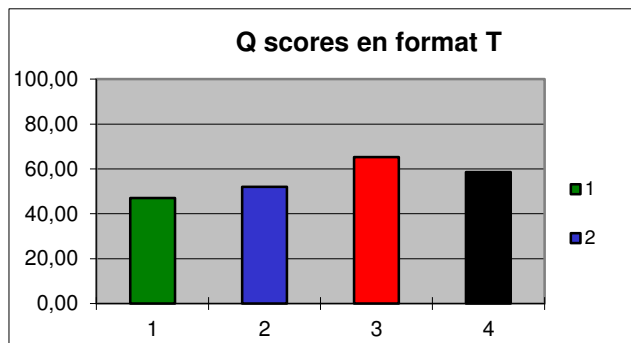
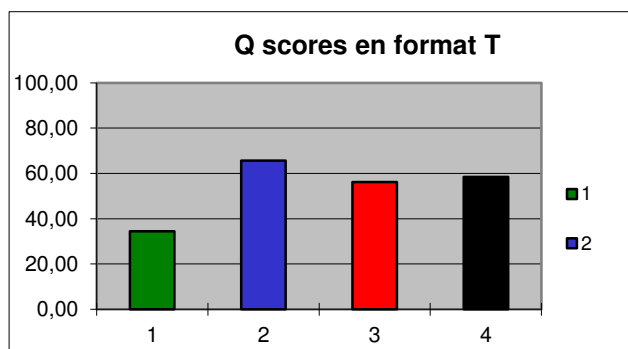


Fig.n° 19 : Scores d'attachement en format T : E1... E19

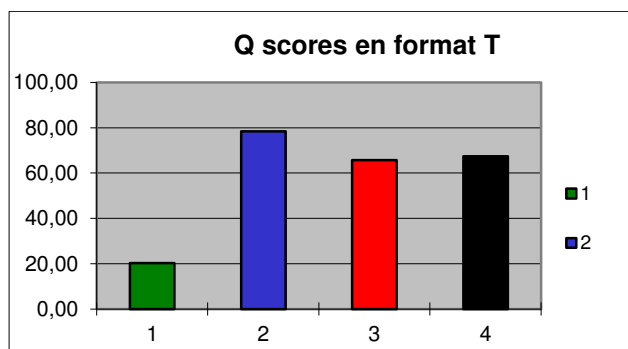
CAT. 1 : **E2** est *insecure évitante* (65,3) avec un taux faible de sécurité 34

CAT.2 : **E2** est *évitante*.



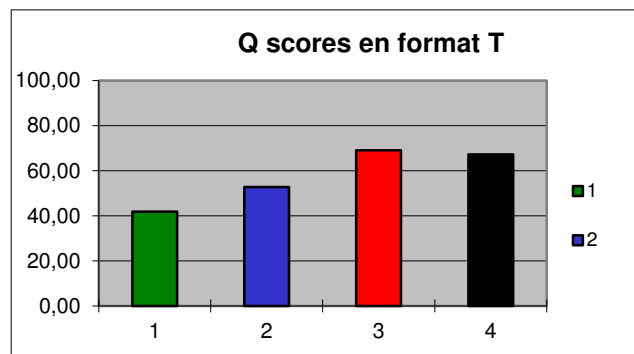
CAT.1 : **E3** est *insecure désorganisé* (67,33)

CAT. 2 : **E3** est *évitant* (78,48)



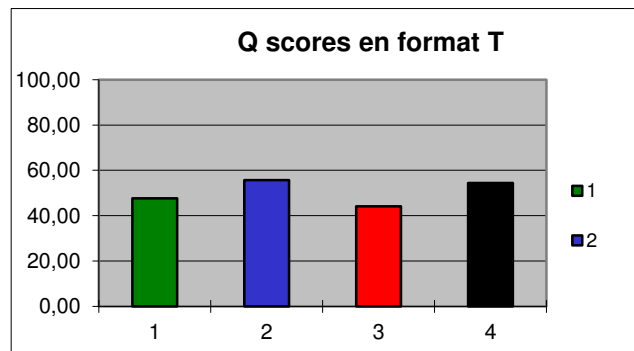
CAT.1 : **E4** est désorganisé, (67,31)

CAT.2 : **E4** est ambivalent (69,04)



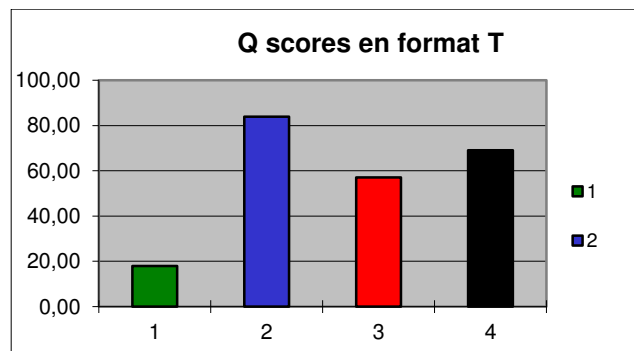
CAT.1 : **E5** est secure (47,61)

CAT. 2 : **E5** est secure (47,61)



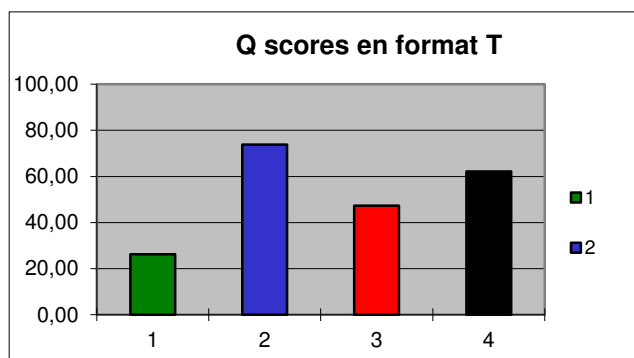
CAT. 1 : **E6** est désorganisé (69,07)

CAT.2 : **E6** est évitant (83,93)



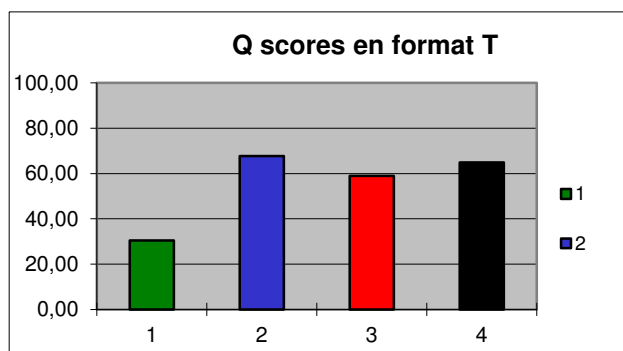
Cat.1 : **E7** est *insecure évitant* (73,84) avec un taux de sécurité faible (26,29)

Cat.2 : **E7** est *insecure évitant* (73,84)



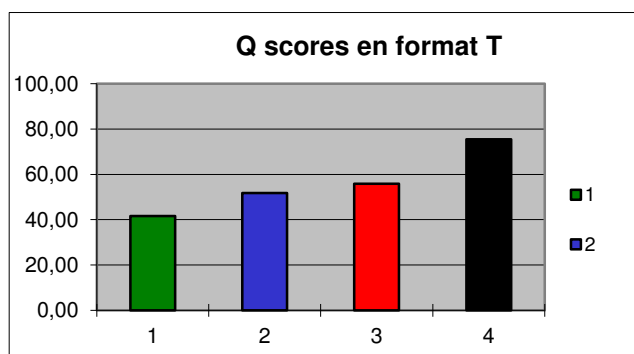
Cat.1 : **E8** est *insecure évitante* (67,73)

Cat.2 : **E8** est *évitante* (67,73)



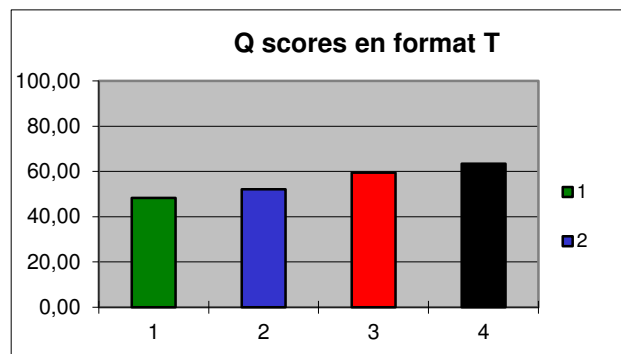
Cat 1 : **E9** est *insecure désorganisé* (75,48)

Cat.2 : **E9** est *désorganisé* (75,48)



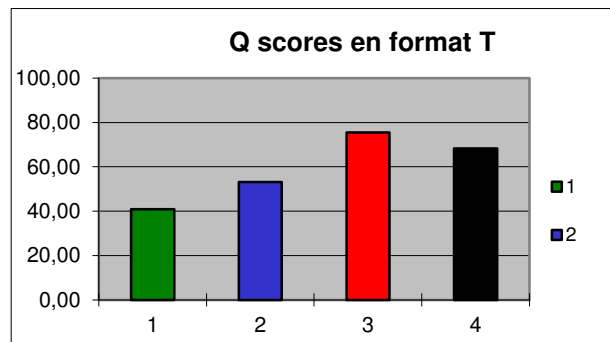
Cat.1 : **E10** est *secure* (48,25)

Cat. 2 : **E10** est *désorganisée* (63,40)



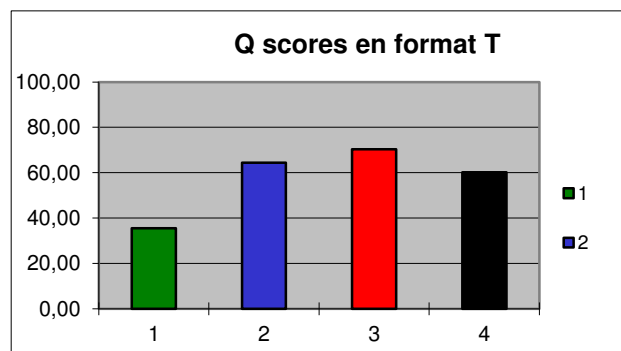
Cat.1 : **E11** est *insecure désorganisée* (68,29)

Cat.2 : **E11** est *ambivalente* (75,47).



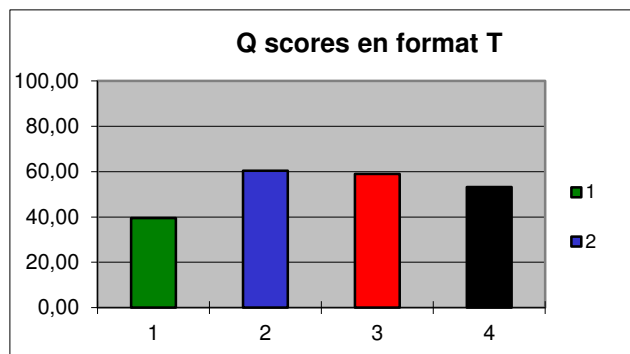
Cat.1 : **E12** est *insecure ambivalent* (70,29)

Cat.2 : **E12** est *ambivalent*



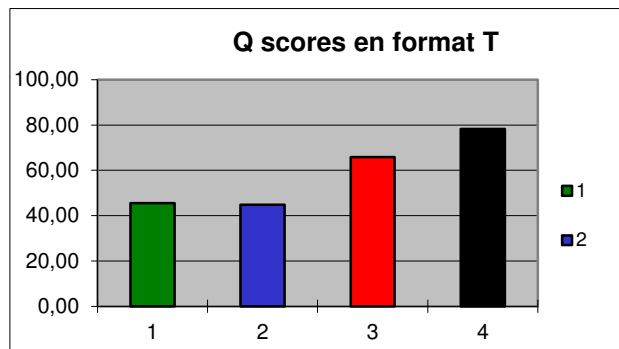
Cat.1 : **E13** est *insecure évitant*

Cat.2 : **E13** est *insecure évitant*



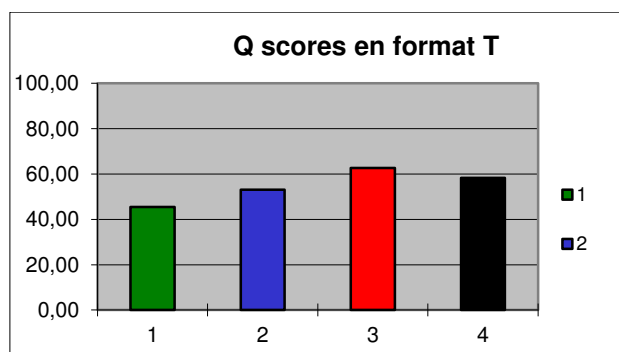
Cat.1 : **E14** est *insecure désorganisée (78,30)*

Cat.2 : **E14** est *désorganisée*



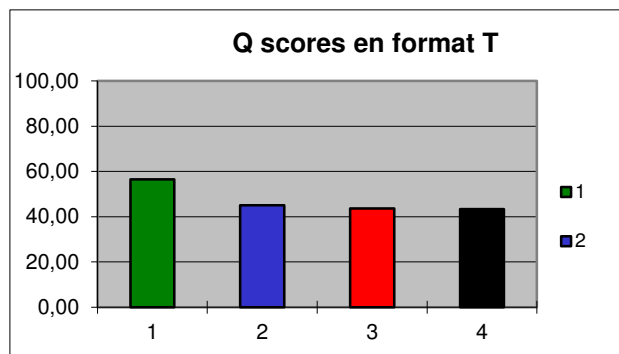
Cat.1 : **E15** est *secure (45,45)*

Cat.2 : **E15** est *ambivalent (62,63)*



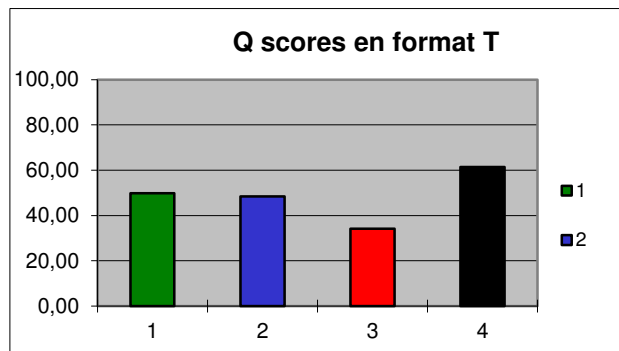
Cat.1 : **E16** est *secure* (56,44)

Cat.2 : **E16** est *secure* (56,44)



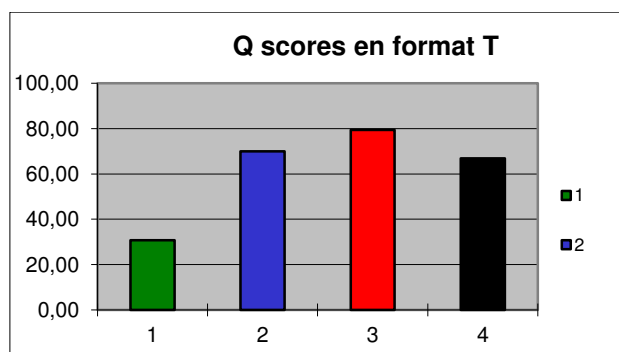
Cat.1 : **E17** est *secure* (49,79)

Cat.2 : **E17** est *désorganisé* (61,45)



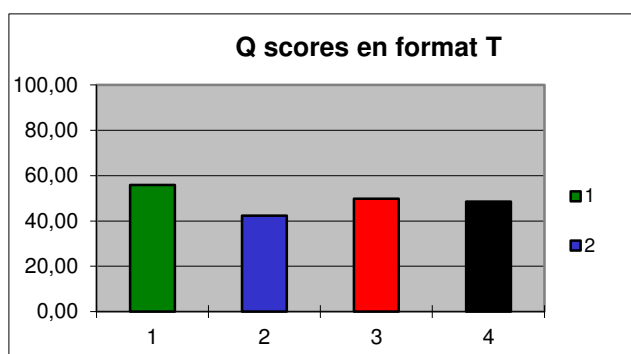
Cat.1 : **E18** est *désorganisé* (66,82)

Cat.2 : **E18** est *ambivalent* (79,44)



Cat.1 : **E19** est *secure* (55,91)

Cat.2 : **E19** est *secure* (55,91)



### 1.3. Conclusions pour la catégorisation 1 et la catégorisation 2

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19
<b>Secure</b>	□				□ +					□					□	+	□		+
<b>Évitant</b>		□ +	+			+	+	+					+						
<b>Ambivalent</b>	+			+							+	+			+			+	
<b>Désorganisé</b>			□	□		□			+	+	□			+			+	□	

Tableau n° 21 : récapitulatif du type d'attachement obtenu pour chaque enfant

Les croix (+) correspondent au type d'attachement de la Cat.1.

Les points (□) correspondent au type d'attachement de la Cat. 2.

Dans huit cas, on obtient la même catégorisation.

Avec la catégorisation 1, on obtient sur les 19 enfants testés :

- 7 enfants *secure* : 37%
- 4 enfants évitants : 21%
- 1 enfants ambivalents : 5%
- 7 enfants désorganisés : 37%

Avec la catégorisation 2, on obtient :

- 3 enfants *secure* : 16%
- 6 enfants évitants : 31,5%
- 6 enfants ambivalents : 31,5%
- 4 enfants désorganisés : 21%



*La catégorisation 1* laisse apparaître plus d'enfants *secure*, mais aussi plus d'enfants *insecure désorganisés*.

*La catégorisation 2* fait apparaître un taux plus élevé d'enfants de type *insecure* (84%) que la catégorisation 2 (63%). Pour les deux, les enfants *insecure* sont plus nombreux que les *secure*, même si la catégorisation 2 aurait tendance à sous-représenter les enfants *secure*.

Cependant, cette *catégorisation 2* nous paraît plus proche de la réalité du terrain observé, c'est la raison pour laquelle nous la conserverons pour nos derniers résultats et analyses sur la présence sécurisante de l'enseignante.

## **2. La Méthode de terrain**

En parallèle de la méthode standardisée de l'ASCT, nous avons souhaité mettre en place une observation de terrain *in situ* afin de déterminer aussi le type d'attachement de l'enfant. Il ne s'agit pas d'une méthode reconnue, mais qui serait peut-être utilisable par les acteurs de terrain, tout en sachant que les résultats obtenus seront à manier avec précaution.

### 2.1. Les récits

Nous avons rédigé une description de chaque enfant en fonction des récits proposés par les enseignantes. Nous donnons ici une synthèse de ces mêmes récits, sous forme de quatre tableaux. Ils correspondent aux consignes données en amont pour guider les enseignantes dans leur rédaction et ils ont été annotés à la lecture des récits des enseignantes :

#### *2.1.1. Synthèse des différents récits*

L'ensemble des données contenues dans les quatre tableaux qui suivent pourront nous éclairer au cours de l'observation des interactions pédagogiques, notamment : le comportement de l'enfant et la relation qu'il entretient avec l'enseignante.

<b>Comportement social de l'enfant</b>				
	<b>Relation avec l'enseignante</b>	<b>Relations aux pairs</b>	<b>Relation avec la FA</b>	<b>Règles de vies</b>
E1	Proche et affective	Difficiles/Agaçant	Très affectueuses avec la mère	Respectées
E2	Confiantes, réagit aux compliments	Bonnes	Difficiles avec la mère	Respectées
E3	Difficiles, n'entre pas en relation, évitement	Bonnes	Affectueux avec sa mère	Non respectées
E4	Confiant mais peu communicant. Absence de réactions	Faibles	Faibles relations avec la M.	Respectées
E5	Très bonnes	Très bonnes, directive	Bonnes	Respectées
E6	Confiantes	Faible	Bonnes	Respectées
E7	Bonnes	Bonnes, mais se laisse dominer	Bonnes	Respectées
E8	Faibles	Très bonnes	Fusionnelle	Respectées
E9	Contrôlant, parasite l'adulte	Rares	Difficiles	Non respectées
E10	Difficiles	Conflictuelles, dominante, peu sympathique	Difficiles, met les adultes en difficulté	Non respectées
E11	Moyennes	Bonnes	Difficiles	Respectées
E12	Bonnes	Bonnes	Bonnes	Respectées
E13	Bonnes	Bonnes	Fusionnelles	Respectées
E14	Difficiles	Difficiles	Complaisantes	?
E15	Très bonnes	Bonnes	Très affectueuses	Respectées
E16	Difficiles mais bonnes	Bonnes	Affectueuses	Respectées
E17	Difficiles mais bonnes	Conflictuelles, dominantes et méchanceté	Absentes avec la mère, père contrôlant.	Peu respectées
E18	Bonnes, passives	Bonnes	Fusionnelles, pleure tous les matins	Respectées
E19	Très bonnes	Très bonnes	?	Respectées

*Tableau n° 22 : Description synthétique du comportement social de chaque enfant*

<b>Attitude de l'enfant en classe</b>			
	<b>Agitation</b>	<b>Comportement</b>	<b>Caractère</b>
E1	Permanente	Fait le clown	Attachant
E2	Non	Réservée, impliquée	Sérieuse
E3	Permanente	Fait le clown	Victime
E4	Non	Effacé, en retrait	Très réservé
E5	Non	Très sûre d'elle	Expansive, agréable
E6	Non	Refus de l'école, première scolarisation	Anxieux
E7	Non	Investi, sérieux	Gentil agréable
E8	Non	Lente, passive	Timide, réservée
E9	Permanente	Difficile, se met en danger	Provoquant, sûr de lui
E10	Permanente	Parasite l'adulte	Vivante, souriante
E11	Non	Lenteur, plaintes permanentes, demande d'attention et de câlins	Douce et gentille
E12	Non	Bon	Heureux, équilibré
E13	Non	Bon	Réservé
E14	Non	Désagréable	Faignante Capricieuse
E15	Non	Souriant et agréable	Timide
E16	Oui	Bavarde beaucoup, vivante	Dérangeant, difficile
E17	Permanente	En demande constante d'attention, pénible et perturbant.	Très vivant
E18	Non	Introverti, manque de maturité	Timide et sensible
E19	Non	Réservée, mature	Gentille, vivante

*Tableau n° 23 : Description synthétique des caractéristiques du comportement de l'enfant en classe.*

Difficultés d'apprentissage et suivis scolaire						
	Difficultés d'apprentissages	Concentration	Langage	Suivi RASED	Psychologue scolaire	Autres
E1	Importantes dans toutes les disciplines	Faible/difficile	Forts bégaiements	Tous les matins	Oui	
E2	Importantes dans toutes les disciplines	Faible	Ne parle pas français	Oui		
E3	Importantes, refus, trop difficile, maintien en GS	Faible	Petites difficultés	Tous les matins	Oui	Placement de la famille pour violences conjugales
E4	Importantes dans toutes les disciplines	Bonne	Grosses difficultés d'expression	Tous les matins	Oui	
E5	Aucune difficulté	Bonne	S'exprime très bien	Non		
E6	Peur, refus, mais en progrès	Bonne	Bon	Non		
E7	Bons	Bonne	Bon	Non		
E8	Bons	Faible, bavardages	Bon	Non		
E9	Difficultés, refus	Faible	Bon	Oui	Oui	Signalement à l'ASE
E10	Difficultés, refus	Très faible	Bon	Oui	Oui	
E11	Moyens	Faible	Bon	Non		
E12	Très bons	Bonne	Très bon	Non		
E13	Importantes dans toutes les disciplines	Faible	Difficultés d'expression	Intensif	Oui	
E14	Faible	Faible	Bon	Non		
E15	Difficulté	Faible	Difficultés d'expression	Oui		
E16	Fragiles, en progrès	Faible	Bon	Oui	Oui	
E17	Fragiles, difficultés en graphisme	Très faible	Bon	Non	Oui	
E18	Peu, très appliqué	Bonne	Bon	Non		
E19	Très bon niveau	Très bonne	Difficile en début d'année	Non		

Tableau n° 24 : Description synthétique des difficultés d'apprentissage et du suivi scolaire de l'enfant

Description du comportement de la figure d'attachement				
	Education	Relation FA/Enseignante	Etat émotionnel	Négligence
E1	Difficulté/absence de soutien du père	Bonnes relations avec la mère	Mère inquiète, père complaisant avec l'enfant, absence de soutien.	Sommeil
E2	Mère débordée	Bonnes relations avec la mère	Mère inquiète	Non
E3	Surprotégé	Correctes avec la mère	Mère inquiète et surprotectrice	Non
E4	Mère débordée et agitée		Expansive, parle beaucoup, se dit inquiète	Absence de suivi des recommandations et conseils de l'équipe éducative
E5	Correcte	Faibles, mais bonnes	Pressée	Non
E6	Correcte	Normales	?	Non
E7	Bonne	Excellentes		Non
E8	Surprotégé	Faibles		Non
E9	Difficultés	Difficiles	Inquiète	Oui
E10	Mal gérée	Bonnes	Inquiète	
E11	Mère débordée	Absence	Fuyante	Poux, hygiène
E12	Bonne	Bonnes		Non
E13	Surprotégé	Bonnes	Anxieuse	Non
E14	Absence de limites et contraintes	Difficiles	Insouciante, inconsciente	Educationnelle
E15	Surprotégé	Bonnes	Très inquiète	Non
E16	Bonne	Bonnes	En attente vis à vis d l'école	Non
E17	Rejet de la mère, autour de la mort	Bonnes avec le père	Père inquiet	Non
E18	Surprotégé	Bonnes	Inquiète	Non
E19	Famille nombreuse	Aucune	?	Non

Tableau n° 25 : Description synthétique du comportement de la figure d'attachement

### 2.1.2. Réécriture des récits et résultats

- Les récits de Maria : M1

#### ***E1 : l'espiègle attachant***

Quand E1 fait son entrée en grande section, il a déjà été identifié comme présentant de nombreuses difficultés sur le plan des acquisitions scolaires et au niveau de son comportement. Il est aussi déjà pris en charge par le réseau d'aide.

Au début de l'année, la relation avec cet enfant n'est pas simple. Il a beaucoup de mal à s'exprimer à cause d'un fort bégaiement installé depuis les années précédentes. Il montre une agitation constante et une incapacité à se concentrer, ce qui peut même gêner et agacer les autres enfants de la classe au cours des activités collectives. Il aime beaucoup faire rire ses

camarades en faisant le clown, mais aussi les titiller en permanence jusqu'à les agacer, ce qui les incite à l'éviter dans les jeux.

E1 est donc un enfant perturbateur dans la classe et se fait souvent gronder.

Il n'est absolument pas autonome face à la tâche et sa difficulté majeure est bien de fixer son attention sur les ateliers proposés par l'enseignante et les consignes à réaliser. L'enseignante s'apercevra assez vite qu'il ne peut travailler qu'en sa présence. Elle le complimente, l'encourage et cela a des effets positifs sur l'enfant qui a envie de faire plaisir à son enseignante.

En effet, E1 est très sensible à la relation avec l'enseignant en général, il a besoin de beaucoup d'attention et demande de l'affection, ce qui le rend très attachant, de par sa vulnérabilité.

La patience de l'enseignante permettra d'instaurer une bonne relation avec lui, basée sur la confiance et la reconnaissance de l'enfant.

A partir de cet instant la maîtresse notera ses progrès au cours de l'année. Mais cela ne comble pas son déficit d'attention sur les tâches scolaires.

La relation de la mère et de l'enfant est décrite comme très affectueuse, voire fusionnelle. E1 est en grande demande de démonstration affective et avant de quitter sa maman le matin, il lui fait beaucoup de bisous.

La mère de E1, qui s'est sentie en confiance avec l'enseignante, a pu partager avec elle les difficultés éducationnelles importantes qu'elle rencontrait avec son fils.

Au cours d'une équipe éducative, il s'avère qu'elle n'est pas du tout soutenue dans ses efforts par le père de l'enfant qui lui laisse faire ce qu'il veut et qui a toujours le dernier mot. E1 manque de cadre pour se construire.

Elle résiste à appliquer les conseils répétés de l'enseignante et de la psychologue.

*Au cours préparatoire, l'enseignante arrivera aux mêmes constats.*

*Heureusement pour E1, elle est aussi très patiente et attentionnée et prend beaucoup de temps pour s'occuper de lui. Celui-ci semble bien s'adapter, est épanoui, mais ne peut avancer seul... Il travaille essentiellement en petit groupe avec l'enseignante ou avec l'aide éducatrice. Il est calme mais peu concentré.*

*Cependant, en fin d'année, lors d'une discussion avec l'enseignante spécialisée du groupe scolaire, j'apprendrai qu'E1 est toujours en grande difficulté, avec un bégaiement très prononcé et non traité par l'orthophonie, il montre en grandissant des problèmes*

*psychologiques et est dirigé vers le CMP (centre médico-psychologique), il quitte le groupe scolaire pour son entrée en CE1.*

### **Résultats**

D'après les descriptions faites d'E1, il nous est possible d'avancer qu'il est de type *ambivalent/Hyperactif*, mais que la maîtresse est en capacité de le sécuriser.

### ***E2 : l'énigmatique fragile***

Lorsqu' E2 arrive en grande section, elle ne maîtrise pas la langue française, ce qui a des répercussions sur l'ensemble de ses apprentissages ainsi que sur son attitude. Elle est très réservée, manque d'assurance et n'ose s'exprimer.

Elle est vite prise en charge par le réseau d'aide (RASED) et participe à des ateliers de langage.

Avec ses pairs, E2 semble plus à l'aise et parvient à établir de bons contacts avec les petites filles de son âge qui l'apprécient beaucoup.

Elle est très respectueuse des règles collectives et adhère parfaitement au fonctionnement de la classe.

Au cours de l'année, ses progrès en langage transforment l'enfant qui semble s'épanouir pleinement et développe une relation de confiance avec son enseignante ainsi qu'une envie de réussir et progresser.

Avec sa mère, E2 est très autonome, la séparation se passe sans heurts et l'enseignante trouve leur relation agréable. Cependant, la mère lui révélera qu'à la maison, leurs relations sont très conflictuelles, que sa fille ne l'écoute absolument pas, surtout depuis l'arrivée des deux petites sœurs. La mère semble très affectée par cette situation, elle est angoissée et débordée. Elle craint de plus que son enfant soit dyslexique comme elle.

*Au cours préparatoire, E2 a du mal à se concentrer et semble fatiguée ce jour-là, mais la maîtresse est dynamique, souriante et elle sollicite régulièrement l'enfant qui participe et répond. E2 est sur la bonne voie, son CP s'est bien terminé et elle a appris à lire, l'équipe éducative est contente, les choses ont très bien avancé.*

### **Résultats**

Il nous semble possible d'avancer qu'E2 ait développé un *attachement évitant* avec sa maman, mais qu'elle soit sécurisée par son enseignante.

### ***E3 : le mutique renfermé (enserré)***

E3 est âgé de 6 ans car il a été maintenu en grande section. A son arrivée dans l'école, il s'agissait de son troisième changement en moins de deux ans.

L'enfant montre de grosses difficultés dans l'ensemble des domaines d'apprentissages, ses capacités en langage sont encore faibles, mais cela ne l'empêche pas de converser avec ses camarades. Il est suivi par le RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Enfants en Difficulté) en logique mathématique. Il est souvent absent.

E3 est très agité, il canalise difficilement son énergie et perturbe facilement l'ambiance de travail de la classe en excitant les autres enfants. Il fait beaucoup le clown. Les autres semblent l'apprécier mais sont aussi parfois dérangés par cette agitation.

Lorsqu'il est repris par l'enseignante cela n'a qu'un effet éphémère puisqu'il recommence immédiatement après.

Celle-ci dit avoir beaucoup de mal à entrer en relation avec cet enfant qui fuit son regard et se replie sur lui-même chaque fois qu'elle lui adresse la parole, comme s'il était toujours pris en faute par l'adulte. Elle a du mal à le cerner et regrette qu'il n'ait pas confiance en elle.

Une fois en activité, E3 semble ne pas avoir enregistré les consignes données et ne sait jamais ce qu'il doit faire, de plus il part du principe que l'exercice est trop difficile, ce qui le bloque parce qu'il ne demande pas d'aide à l'enseignante.

Il est très agité et excite les autres.

Il a beaucoup de mal à se concentrer et les progrès attendus ne se font pas sentir.

Avec sa mère, E3 est dans la plainte, les autres lui en veulent, lui ont fait du mal, ce qui aura pour conséquences de rendre la mère très agressive à quelques occasions. Les parents de E3 sont toujours très inquiets, la maman demande tous les jours si la journée s'est bien passée et est surprotectrice envers son enfant.

La famille a été placée en foyer pour violences conjugales.

En fin de grande section, l'équipe éducative envisage une orientation spécialisée pour l'entrée au cours préparatoire, E3 entrera en CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire).

*Au cours de son année de CP, son enseignante va osciller entre l'espoir de le voir décoller, car l'enfant montre certaines capacités et le désespoir de le voir devenir de plus en plus ingérable et refusant les apprentissages. E3 est toujours agité, il n'écoute pas ce qu'on lui dit, il fait « ses coups en douce », et les parents n'adhèrent pas au discours de l'école. Le cas de*



*E3 s'aggrave. L'enseignante finit par proposer une prise en charge IME (Institut Médico Educatif), après avoir longtemps hésité.*

### **Résultats**

Le profil de E3 correspondrait bien à celui d'un enfant de type *insecure désorganisé*, qui devient avec l'âge, hypercontrôlant, refusant tout en bloc et fuyant le regard. Certaines de ses attitudes peuvent aussi correspondre à celles du type *insecure évitant*.

*Désorganisé à forte tendance évitant...*

### ***E4 : l'étrange sensible***

L'enfant arrive dans l'école en début de grande section. La mère est très critique à l'encontre de l'ancienne école où elle affirme que son fils n'a rien fait du tout à par jouer.

E4 est réservé, discret et s'exprime difficilement en français.

Il ne communique pas avec la maîtresse, il ne lui demande pas d'aide. En fin d'année, il finira tout de même par répondre à ses questions et à lui faire part de petits évènements survenus à la maison.

Avec ses pairs, E4 n'est pas beaucoup plus communicant, il manque de dynamisme, et paraît légèrement apathique. Au cours de l'année, il se fera quelques amis, mais il reste effacé au sein du groupe. Il n'est pas dans une véritable communication, mais dans une forme d'imitation de l'autre.

Dans les domaines scolaires, E4 rencontre de nombreuses difficultés. Il comprend rarement les consignes, ne maîtrise pas encore la langue française, alors que celle-ci est parfaitement parlée par sa mère et répète difficilement les mots. E4 montre des problèmes d'attention sur les tâches proposées et les effectue souvent en imitant les autres.

Même s'il est suivi par le RASED, ses progrès sont faibles et peu significatifs. L'enfant semble un peu perdu.

La maman de E4 se dit très inquiète, désespérée, demande de l'aide. Pourtant elle ne suit aucun des conseils donnés par l'équipe éducative et oublie très souvent d'emmener son enfant en aide personnalisé avec la maîtresse.

Sa relation avec l'enfant est plutôt distante, elle le débarrasse de ses vêtements le matin, l'enfant est inactif et montre peu de gestes affectueux envers sa mère. Celle-ci reste à proximité de la porte sans vraiment s'approcher et à l'air toujours très pressée.

*Au cours de notre observation, en cours préparatoire, E4 nous semble plus à l'aise, il est très souriant et semble apprécier son enseignante qui est dynamique, avec beaucoup d'humour et qui le motive. Il est actif et répond aux consignes qui sont données et semble à l'aise et détendu, malgré une arrivée tardive à l'école.*

*La maîtresse est très surprise par l'enfant sur lequel elle avait un avis assez pessimiste en début d'année. Elle trouve que ses progrès sont conséquents et elle ne s'imaginait pas pouvoir dire des choses aussi positives.*

### **Résultats**

Au vu de ce récit, nous penchons pour un attachement *insecure Ambivalent*, avec quelques réserves, car pas assez de précisions. L'enfant semble très timide.

### **E5 : l'expressive sérieuse**

L'enfant a fait toute sa scolarité dans l'école depuis la toute petite section.

Elle est expansive, communicante, toujours joyeuse et fait preuve de beaucoup d'humour.

Elle est très sûre d'elle et l'enseignante la considère comme un élément moteur de sa classe.

E5 ne rencontre aucune difficulté scolaire, elle est à l'aise dans tous les domaines. Elle s'exprime très bien et en profite pour beaucoup parler mais elle sait être attentive et sérieuse lorsque cela est nécessaire.

E5 aime l'école, elle y est très appréciée par ses camarades car c'est une enfant très gentille même si elle a un peu tendance à vouloir tout diriger.

Avec l'enseignante tout se passe pour le mieux.

La relation avec la mère semble bonne et E5 est toujours très heureuse de la retrouver pour lui raconter sa journée.

*Rien n'a changé au cours préparatoire, E5 lève le doigt en permanence pour participer, la maîtresse la trouve gentille et efficace et s'appuie sur elle pour qu'elle aide ses camarades en retard et en difficulté. C'est toujours une bonne élève appréciée.*

### **Résultats**

Suivant la description qui est faite ici, il est fort possible qu'E5 ait un *attachement secure*.

- Les récits de Marta : M2

### ***E6 : L'introverti inquiet***

E6 est scolarisé pour la première fois en grande section. L'école ne semble pas du tout lui convenir. En début d'année il a beaucoup de mal à accepter de venir et la séparation avec sa mère l'angoisse terriblement. La maîtresse doit le rassurer en permanence sur le fait que sa mère va revenir.

Il a donc du mal à entrer dans les apprentissages, il communique peu et pleure facilement.

La relation aux autres enfants et avec la maîtresse n'est pas évidente.

Au cours de l'année, l'enfant s'est mis à accepter l'école et a pu entrer en communication avec ses pairs, ce qui lui a permis d'investir enfin les différents domaines scolaires.

Il a donc fait d'énormes progrès et la séparation avec sa mère n'est plus un problème.

*Au cours préparatoire, le maître de E6 ne comprend pas son comportement. L'enfant se met à pleurer dès qu'il voit un fruit qu'il est susceptible de manger.*

*L'enfant montre de grandes difficultés en graphisme, il refuse de travailler, bavarde, ce qui a amené le maître à le punir - Difficultés relationnelles et d'apprentissage en début d'année.*

*Lors de notre observation en classe, E6 s'est mis au travail, il fait ce qui lui est demandé et de manière autonome, il apprécie beaucoup les félicitations du maître. Il n'a pas l'air angoissé.*

*Il entre facilement en relation avec ses camarades et a confiance dans le maître.*

*Ce qui fait peur à E6, c'est la nouveauté, nouveau fruit, nouvelle école, nouveaux apprentissages, il lui faut du temps pour s'adapter.*

### **Résultats**

E6 pourrait être *Evitant*. Il l'est envers les enseignants, envers l'école, mais il est *en capacité de se sécuriser* auprès d'enseignants attentifs et lui donnant confiance.

### ***E7 : le discret réfléchi***

E7 est un enfant qui ne pose pas de problème au sein de la classe. Il est agréable et gentil, et d'une nature plutôt discrète. Il est très bien intégré à la classe.

Il fait preuve d'une grande autonomie dans les apprentissages, mais sait demander de l'aide à son enseignante lorsque cela est nécessaire.

Les relations avec la famille sont excellentes.

Il peut arriver à E7 d'être anxieux face à des camarades cherchant à le dominer et le mettant mal à l'aise dans la relation. Il ne sait pas alors se défendre, s'imposer et souffre de la situation. L'enseignante a dû soulever le problème devant les parents afin de comprendre au mieux cette situation gênante pour l'enfant.

*Tout semble se dérouler pour le mieux pour E7. Il est attentif, joyeux, content d'avoir des amis et ne montre aucune difficulté scolaire.*

#### **Résultats**

E7 apparaît comme doué de bonnes capacités scolaires, mais avec quelques difficultés dans la relation aux autres, de plus il semble être d'une extrême timidité. Le fait qu'il ne pose aucun souci au sein de la classe et de l'école en générale et qu'il soit très bien perçu par son enseignante, pourrait faire pencher pour un attachement *secure*, mais les difficultés relationnelles de l'enfant nous font penser qu'il est peut-être *évitant*.

#### **E8 : La petite souris**

E8 est une enfant réservée, timide, qui a beaucoup de mal à entrer en communication avec l'adulte.

Par contre, elle se montre très à l'aise avec ses camarades et même un peu trop au goût de l'enseignante, puisqu'elle bavarde beaucoup, qu'elle est peu attentive en classe et adopte une attitude passive vis à vis des apprentissages.

Elle a de bonnes compétences mais qu'elle n'utiliserait pas.

Avec sa maman, la relation est fusionnelle. La mère est surprotectrice à son égard.

*L'enfant ne pose aucun problème en classe de cours préparatoire, tant sur le plan des apprentissages, du comportement que de sa relation avec les autres enfants et la maîtresse.*

#### **Résultats**

E8 semble être de type *insecure ambivalent* avec sa mère et *insecure évitant* avec l'enseignante.

#### **E9 : Le perturbant désorganisateur**

E9 est un enfant difficile qui s'oppose facilement à l'adulte et montre qu'il veut tout diriger. Il met en échec beaucoup de tentatives qui sont mises en place pour l'aider.

Il a un comportement dangereux, il prend des risques et a tenté de se sauver deux fois de l'école.

C'est un enfant qui est dans la provocation, la violence et qui mange tout ce qui lui passe dans les mains.

L'enseignante hésite à l'emmener avant chaque sortie car elle craint toujours des débordements non maîtrisables.

Elle doit élaborer maintes stratégies pour que l'enfant accepte de s'intéresser aux apprentissages et adhère au fonctionnement de classe, stratégies qu'il détourne volontiers...

E9 semble avoir un comportement hyper-contrôlant envers l'adulte.

La relation est difficile, mais l'enseignante est patiente.

La situation familiale de l'enfant est chaotique. Il est en effet l'aîné de deux frère et sœur et sa maman n'a que 22 ans et est séparée du père. Enfant, elle a évolué de foyer en foyer. Elle a de grandes difficultés avec son enfant.

Un signalement à l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) a été fait en concertation avec l'enseignante et un autre signalement ne provenant pas de l'école a été engagé.

Pourtant cette maman cherche à se faire aider. Elle a fait une demande auprès du CMP, elle a consulté la psychologue scolaire.

En fin d'année, la maîtresse dit pouvoir avoir quelques échanges avec l'enfant, celui-ci joue un peu plus avec les autres enfants.

*L'année suivante, la situation de la mère ne s'arrange pas. La PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse) a pris les choses en main après un refus catégorique de l'aide de l'ASE, alors qu'elle avait auparavant accepté le signalement.*

*Le père est absent.*

*E9, quant à lui, progresse dans ses apprentissages, malgré un comportement toujours problématique, voire manipulateur. Son enseignante dit qu'il a de bonnes capacités, qu'il sait lire, qu'il n'écrit pas mais sait très bien dessiner.*

*En classe lors de nos observations, l'enfant est très agité, passe sous le bureau, bouge beaucoup sur sa chaise, se coupe les cheveux, mange ses crayons, joue avec ses mains, vocalise les explications de la maîtresse, mais reste à sa place et participe à sa mesure. L'enseignante le sollicite et reste imperturbable.*

*E9 entre plus dans les apprentissages lorsque l'enseignante surnuméraire s'occupe plus particulièrement de lui, même si elle est obligée de le rappeler plusieurs fois à l'ordre.*

*En fin d'année, son enseignante dit qu'il s'est enfin posé et qu'il écrit correctement. Sa maman lui a acheté une trousse toute neuve, et enfin, E9 y fait très attention.*

## Résultats

Au vu des descriptions que l'enseignante fait de E9 et de son parcours, il nous paraît probable que l'enfant soit de type *désorganisé*.

### *E10 : l'insaisissable feu-folette*

E10 est la petite dernière d'une famille de 3 sœurs, toutes scolarisées dans l'école.

C'est essentiellement la maman qui s'occupe des enfants, car les parents sont séparés et le père vit dans une autre région.

E10 est une petite fille très vivante, qui a du mal à se concentrer. Elle bouge sans cesse, à tel point qu'il est difficile de l'aider. Même lorsque l'enseignante s'en occupe personnellement et s'assoit à côté d'elle, l'enfant continue à se lever et part pour faire autre chose.

Elle semble parasiter l'adulte par ses sollicitations permanentes à son égard.

Les relations avec ses camarades sont souvent conflictuelles. Elle force la relation en manipulant ou dominant les autres, elle n'est pas très agréable avec ses « copines ».

Suivie par le RASED depuis septembre, elle a fait des progrès. Elle a des compétences, mais il faut qu'elle soit canalisée pour qu'elle les mette en œuvre. Les acquisitions sont très instables.

Les relations de la maman avec l'enseignante sont bonnes. Elle reconnaît facilement les difficultés de sa fille et dit être en partie responsable et que les difficultés de son enfant seraient dues au fait qu'elle soit née après la séparation des parents.

L'enfant fragilise la famille entière par son comportement et aucun membre de la famille, même proche, n'accepte de s'en occuper.

Cependant, il a fallu du temps pour qu'elle mette en place un suivi extérieur pour aider sa fille.

*Au cours préparatoire, la maîtresse de E10 se plaint beaucoup de son comportement et semble assez désemparée sur la manière de s'y prendre avec elle.*

*En cours d'année l'enfant quitte l'établissement pour une autre région, la mère étant harcelée par d'autres mères d'élèves... L'enseignante ne cache pas son soulagement.*

*Nous n'avons pas pu faire d'observations de l'enfant en classe, cependant nous avons contacté sa nouvelle enseignante qui a tout de suite confirmé le comportement très difficile à gérer de E10 en classe...*

## Résultats

E10 a un comportement qui nous fait penser qu'elle pourrait bien être de type *désorganisé*.

- Les récits de Pauline, M3 :

***E11 : L'affectueuse négligée.***

E11 a une grande sœur et un petit frère. Elle vit avec sa mère, le père semble absent.

La mère est toujours en retard, matin et soir. L'enfant n'est pas souvent coiffée et n'est pas très soignée. Elle a des poux depuis la rentrée et se gratte beaucoup la tête. Elle se plaint très souvent qu'elle est fatiguée, et il lui arrive souvent de pleurnicher. L'enseignante pense qu'elle manque de sommeil, mais cet aspect-là est nié par la maman.

E11 a toujours des petits bobos qui la gênent (piqure d'insectes, boutons, petites coupures, ampoules) dont elle se plaint, mais qui ne sont pas soignés.

De plus, la mère est assez fuyante vis à vis de la maîtresse et de l'école et celle-ci ne peut pas lui parler autant qu'elle voudrait des problèmes rencontrés par l'enfant.

Avec la maîtresse, E11 est très souvent en demande d'affection et se plaint beaucoup.

L'enseignante la trouve attachante car c'est une enfant gentille, douce, elle est d'un petit gabarit, avec une petite voix. Mais elle lui trouve aussi un côté agaçant.

Sur le plan scolaire, l'enseignante considère qu'elle est très lente, elle prend énormément de temps pour se mettre au travail. Elle serait capable, mais son manque d'entrain ne lui permet pas d'aborder les apprentissages correctement et ses résultats sont très moyens...

*Les observations au Cours préparatoire et les discussions avec son enseignante confirment ce qui se passait en grande section.*

*Sur le plan scolaire, E11 ne pose aucun problème si ce n'est le fait qu'elle soit lente et qu'elle finisse souvent après tout le monde.*

*L'enseignante a remarqué que l'enfant était très souvent fatiguée et que ses petits yeux étaient cernés. Elle est aussi toujours dans la plainte.*

*La mère semble peu s'intéresser à l'enfant, il lui manque toujours plein d'affaires pour travailler, elle vient à la piscine régulièrement sans son maillot de bain.*

*Je note qu'en classe, E11 est en permanence en recherche du regard de l'enseignante en guise d'approbation. Ce besoin constant d'être rassurée la ralentit dans son travail.*

*Elle semble agacer les autres élèves quand elle s'adresse à eux.*

**Résultats**

Le comportement de E11 nous fait penser qu'elle serait de type *insecure ambivalent*

***E12 : Le tendre timide***

E12 est l'aîné d'une famille de deux enfants.

La maîtresse considère qu'il a un côté « bébé », un peu gauche dans sa motricité.

C'est sa maman qui l'emmène le matin, mais la plupart du temps, E12 est avec sa mamie, très âgée, car ses deux parents travaillent.

C'est un enfant qui paraît équilibré, heureux de vivre et bien entouré par une famille aimante. Ils partagent ensemble des activités ludiques le week-end.

E12 est donc un enfant éveillé, il travaille très bien et est souvent très pertinent dans ses remarques et réponses, car il connaît beaucoup de choses.

C'est aussi un très bon camarade de jeux, joyeux et sympathique.

*Dans sa classe de cours préparatoire, E12 est à l'aise et souriant. Il a envie de participer, répond aux questions de l'enseignante et est très attentif.*

*Mais l'enseignante souligne qu'il a eu une rentrée difficile avec de grosses difficultés de séparation avec pleurs le matin, essentiellement quand il savait que ce n'était pas sa maman qui viendrait le chercher mais sa grand-mère. C'est très souvent elle, et un oncle, qui s'occupe de lui le soir et le mercredi. E12 ne semblait pas apprécier et les journées commençaient mal pour lui. Il lui arrive régulièrement d'avoir des coups de blues au cours de la journée, comme il m'est donné de voir au cours de la matinée d'observation.*

*E12 s'allonge presque sur le bureau et cesse de s'intéresser, on a l'impression qu'il est malade, fiévreux, d'ailleurs la maîtresse me dit qu'elle pense prendre sa température.*

### **Résultats**

La description de l'enseignante nous fait penser à un *enfant secure*, mais le côté immature pourrait aussi être lié au type *insecure ambivalent*.

Les observations faites en début de cours préparatoire, confirmeraient le type *insecure ambivalent* de E12, angoissé par la séparation et la nouveauté du CP.

### **E13 : L'huitre chatouilleuse**

E13 est un enfant silencieux, discret et assez inexpressif. La maîtresse dit qu'il ne sourit jamais et qu'il est arrivé en septembre complètement fermé.

Elle est tout de même parvenue à le décriper un peu et à obtenir, malgré tout, quelques sourires.

Il a de grosses difficultés scolaires. Depuis la moyenne section, il est suivi par le RASED et depuis sa rentrée en grande section, il est pris en charge tous les jours par la maîtresse spécialisée (option E).

En effet, les évaluations de début d'année montrent un niveau extrêmement faible, corroboré par les tests effectués par la psychologue scolaire.



La maman de E13 a tendance à le couvrir de manière exagérée et à tout faire à sa place. Elle est très inquiète puisqu'elle dort aux côtés de son fils afin de pouvoir vérifier s'il respire.

Elle semble consciente de ses difficultés et a accepté de lui faire passer un bilan orthophonique que l'équipe éducative juge primordial.

Malgré ses difficultés, E13 adore qu'on lui raconte des histoires, et regarder les livres. L'enseignante souligne qu'il a une bonne compréhension et qu'il répond étonnamment de manière très pertinente aux questions de lecture qu'elle pose.

Mais elle reste un peu inquiète à propos de son entrée au cours préparatoire.

En fin d'année, l'enfant se dissipe un peu et commence à être beaucoup moins sage et moins statique.

*L'enfant s'est bien adapté à sa classe de cours préparatoire. Il montre de l'intérêt pour les apprentissages et semble plus dynamique, il participe volontairement. Connaissant ses difficultés, il est placé devant, bien à côté de l'enseignante. Celle-ci le sollicite, le relance et maintient son attention sur les tâches à accomplir.*

*Toute l'équipe note les progrès incroyables de E13. Il sait lire et est devenu très autonome. La maîtresse est tellement fière de lui qu'elle n'hésite pas à montrer son cahier en guise d'exemple.*

## **Résultats**

E13 serait peut-être *évitant* à forte propension *insecure ambivalent* ?

### ***E14 : La maturité précoce, le contrôle discret...***

Pour l'enseignante, E14 est une enfant gâtée, capricieuse et faindante.

Elle est habituée à faire comme elle veut, quand elle veut. L'enseignante l'a remarqué dès son arrivée tardive en classe.

La relation de l'enseignante avec cette enfant est assez tendue. L'enfant est indépendante et ne cherche pas d'aide auprès d'elle, mais plutôt des échanges d'égal à égal.

Effectivement elle aime discuter avec les adultes plutôt qu'avec les autres enfants.

Ses parents sont divorcés et lui passent beaucoup de choses. Aucun d'eux n'ose lui imposer des règles.

La mère semble inconsciente et débordée. L'enfant n'a fait sa rentrée que tardivement car elle avait perdu ses papiers, indispensables au retour.

Scolairement, E14 a du mal, elle est peu intéressée et ses résultats ne sont pas « bons. » Pour la maîtresse elle ne s'investit pas suffisamment et a beaucoup de mal à se mettre au travail. Elle prend donc du retard au fil de l'année.

*L'année du cours préparatoire est une année extrêmement difficile pour E13. L'enfant fait une rentrée tardive car elle est bloquée au pays avec sa mère. Celle-ci est hospitalisée et ne peut rentrer en France. Son père fera le voyage pour la récupérer. Quand elle revient à l'école, elle a pris beaucoup de poids. Elle est perdue, elle disparaît à nouveau, revient, est confiée à un oncle, puis à un ami du père... Nous n'avons pas pu faire d'observation, mais la maturité de cette enfant est frappante quand on discute avec elle de sa situation, elle est en souffrance...*

### **Résultats**

*Insecure désorganisée, mais avec les descriptions et les absences récurrentes de l'enfant, il nous est difficile de savoir.*

### ***E15 : Le sourire désarmant***

E15 est le petit dernier d'une famille de 4 enfants. Ses frères et sœurs sont assez brillants. C'est un petit garçon très timide, mais toujours souriant et très attachant.

Il est très doux et dit des choses très gentilles.

Il a de bonnes relations avec son enseignante dont il attend beaucoup. Celle-ci le décrit comme un enfant volontaire, ayant envie de bien faire, persévérant et très agréable.

Sa mère, très inquiète et très protectrice, ne laisse que peu de place à la construction de son autonomie.

A son arrivée en grande section, E15 est en grande difficulté et ses évaluations sont très faibles.

Il est pris en charge par la maîtresse d'adaptation très régulièrement jusqu'en mars.

Ses progrès ont été constants tout au long de l'année et il est prêt pour son entrée au cours préparatoire.

*Au cours préparatoire, E15 est placé devant, près de la maîtresse. Il est concentré, actif et intéressé. Il semble à l'aise et l'équipe est contente des progrès effectués.*

### **Résultats**

La grande immaturité et le côté attachant, maintes fois soulevés et observés chez E15, nous fait pencher pour un attachement de type *insecure ambivalent*.

- Les récits de Marie, M4

### ***E16 : L'espiègle***

E16 est la petite dernière d'une famille de 3 sœurs, toutes scolarisées dans l'école.

C'est une enfant très vivante, très bavarde et elle a du mal à se concentrer.

Elle rencontre des difficultés dans les différents domaines scolaires et est donc suivie par le RASED depuis le début de l'année. Cela lui a permis de faire de nombreux progrès.

Elle arrive à mener un travail à son terme, à rester assise. Elle fait des efforts pour écouter les consignes et essaie désormais de réaliser les tâches demandées. Mais beaucoup de domaines de compétences restent encore fragiles.

Sa famille est arrivée en France il y a 3 ans et place beaucoup d'espoir dans l'école.

C'est essentiellement la maman qui s'occupe des enfants, le père étant souvent en déplacement. L'enfant est à la garderie dès le matin et jusqu'au soir 18h.

Les relations avec la famille sont bonnes et les parents disponibles et soucieux de la réussite de l'enfant.

En classe, elle sollicite peu l'adulte mais si elle fait partie d'un atelier dirigé, elle est très présente et dynamique. Elle ne pose pas de problèmes particuliers.

Ses camarades l'apprécient beaucoup, elle est très bien intégrée au groupe classe. De plus, elle est capable de comprendre le comportement à adopter pour éviter les conflits avec certains enfants.

*Dans sa classe de cours préparatoire, l'enfant montre souvent des signes d'agitation, elle a besoin de beaucoup bouger, de se lever, mais elle effectue le travail demandé. Elle aime toujours autant bavarder et se fait reprendre par l'enseignante.*

*Elle semble à l'aise, pose des questions à l'enseignante lorsqu'elle ne sait pas comment faire et écoute les conseils qui lui sont donnés.*

#### **Résultat**

Ces descriptions nous amènent à considérer qu'E16 serait de *type secure*. Le fait qu'elle présente une certaine agitation et des difficultés scolaires est compensé par son côté très sociable, populaire et « à l'aise » avec les adultes et les autres enfants. Cette agitation pourrait-être due à son mode vie, avec des parents qui travaillent énormément. E16 a des journées scolaires chargées, elle semble souvent fatiguée.

### ***E17 : la vie à l'ombre du souvenir***

E17 est un enfant très anxieux et très dérangeant dans une classe. Dès le premier jour de la rentrée, son papa prévient que c'est un enfant difficile et que cela se passait très mal dans son ancienne école.

En effet, cet enfant est incapable de rester concentré sur une tâche. Il est en demande constante d'attention et d'approbation. Son attitude perturbe la classe mais aussi les activités annexes de l'école comme la cantine ou la récréation.

En classe, son comportement incite souvent les enseignantes à le mettre seul à une table afin que les autres puissent travailler dans de bonnes conditions ou même à l'envoyer dans une autre classe.

Il se plaint souvent et adopte un air de victime, un peu renfrogné. Il ne sourit que très rarement

Il semble toujours trouver les événements injustes et ne les accepte donc pas.

Les autres enfants de la classe sont souvent excédés par son attitude. Le jeu avec E17 se termine par des pleurs, car l'enfant a du mal à jouer « gentiment », il pousse, frappe quelquefois ses camarades et leur dit des mots méchants.

Ses problèmes scolaires sont essentiellement comportementaux.

E17 a grandi avec une problématique très particulière qui est celle de la mort. Avant sa naissance, sa maman a perdu un bébé de trois mois dont elle n'a pas pu faire le deuil. Il est né dans une ambiance angoissante et rejeté par sa mère qui n'a pas assumé cette deuxième maternité.

Il a commencé à grandir avec le poids de cette petite sœur décédée dont ses parents lui rappellent sans arrêt le souvenir et dont il parle beaucoup.

E17 évoque souvent le thème de la mort.

Les parents se séparent dans une ambiance très conflictuelle. C'est le père qui prend la garde de E17.

La mère, très jeune, est encore étudiante et ne souhaite le voir que très rarement.

Chaque matin et chaque soir, son père le sermonne sur ce qu'il doit faire dans la journée et lui demande souvent de s'excuser pour son attitude envers ses camarades et envers les adultes de l'école, sans que cela ait le moindre impact.

Les enseignantes ont tenté de trouver des solutions pour aider le père mais celui-ci ne semble pas bien en saisir le sens et persiste dans son attitude.

*L'enseignante du cours préparatoire se plaint beaucoup du comportement de l'enfant qui n'a pas changé, elle dit se méfier du père...*

*Il déménage en cours d'année avec son père dans une autre région. Sa nouvelle enseignante pointe immédiatement le comportement problématique de l'enfant...*

### **Résultat**

Il nous semble qu'E17 présente un ensemble de comportements liés au *type insecure désorganisé*, vraisemblablement dû au traumatisme de la mère non apaisé, non résolu, qui rejaillit sur l'enfant et qu'on entretient. Situation trop déstabilisante, doublée d'un traumatisme d'abandon et d'injustice.

### ***E18 : celui qui avait besoin de sa coquille***

E18 est un petit garçon timide et très sensible. C'est le petit dernier et il est très protégé et « couvé » par sa famille. Il est assez immature et en début d'année, la séparation est difficile, il lui arrive fréquemment de pleurer au départ de sa mère.

Si E18 est contrarié il se replie sur lui-même.

Très bien intégré à la classe, il s'entend bien avec ses pairs. Il joue avec eux et collabore facilement au travail en ateliers.

Au niveau des apprentissages, il rencontre quelques difficultés en numération et résolution de problème.

Il ne participe pas à l'oral. Il ne sollicite que très peu l'adulte. Il est plutôt passif et l'enseignante doit le solliciter afin qu'il mène un exercice à son terme. Très appliqué, il met beaucoup de temps à réaliser un travail même simple.

Lors d'une rencontre avec la maman en fin de premier trimestre, les enseignantes mettent en avant le comportement et les difficultés de E18. Celle-ci les reconnaît aisément, ainsi que le fait qu'elle a du mal à laisser grandir son petit garçon.

*Lors de nos observations au cours préparatoire, E18 semble suivre le travail demandé sans problème. Il parle, est autonome et toujours discret. Si une enseignante se rapproche plus particulièrement de lui, alors il cesse de réfléchir par lui-même.*

### **Résultat**

E18 pourrait bien être de type *insecure ambivalent*.

### ***E 19 : L'humble magnifique***

E 19 est une excellente élève.

Elle est appréciée de tous. Jamais en conflit avec quiconque, elle fait déjà preuve de beaucoup de maturité dans ses relations avec ses camarades et les adultes de l'école. Très vivante dans la cour où elle joue avec les autres élèves, elle est très posée en classe, très effacée, peut-être trop.

Elle sollicite peu l'adulte et rend un travail souvent impeccable.

Issue d'une famille nombreuse, nous ne voyons pas souvent la mère et jamais le père.

Ce sont souvent les sœurs ou des amies qui viennent la chercher et la mènent le matin.

*Pas de changement pour E19 à son entrée au cours préparatoire, l'enfant poursuit son chemin tranquillement et de manière agréable et autonome.*

#### **Résultat**

Elève brillante, autonome et mature, car issue d'une famille nombreuse où chacun s'entraide, E19 a la mesure des choses et reste très discrète, elle devrait être de *type secure*

#### *2.1.3. Synthèse des résultats*

Le tableau suivant montre quel type d'attachement ressort de l'appréciation que nous avons faite des récits de chaque enfant.

Dans un premier temps, comme il n'a pas été possible de s'arrêter sur un seul type d'attachement, nous conservons les deux retenus, le deuxième apparaissant en bleu, avant de pouvoir les affiner avec d'autres types d'observations.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19
Secure					+		+					+				+			
Évitant		+	+			+	+	+					+						
Ambivalent	+			+				+			+	+	+		+			+	+
Désorganisé			+						+	+				+			+		

*Tableau n°26 : Attachement retenu à partir de l'observation de l'enfant par l'enseignante*

#### **2.2. Les « interactions de couloir »**

Nous renvoyons le lecteur à la description de la méthode d'observation décrite dans les pages 172 à 177.

### 2.2.1. Descriptifs et synthèses des différents passages

<i>Enfant</i>	<i>Passages</i>	<i>Descriptif général</i>	<i>Attachement</i>
E 1	11	<b>Absence de régularité</b> Une mère souvent agacée, débordée, rudoyante en actes et en paroles quand l'enfant ne fait pas comme elle veut. Elle passe du temps à préparer son enfant avant son entrée en classe (soins divers) mais sans lui laisser aucune autonomie. L'enfant est taquin, joyeux, souriant, il aime à courir pour arriver seul, se déshabiller seul. La mère en est agacée. Elle a aussi envers l'enfant des gestes affectueux.	Ambivalent
E 2	13	<b>Régularité des comportements</b> Une mère très distante, restant toujours devant la porte, bras croisés et n'interagissant absolument pas avec l'enfant lors du déshabillage et de la séparation. Son visage est fermé. Au moment du passage de l'enfant dans la classe, elle l'accompagne d'un geste de la main (« va ») automatique, sans contact et sans conviction. La mère s'anime lorsqu'elle peut enfin entrer en relation avec la maîtresse. Elle est en recherche permanente d'échanges avec celle-ci qui est sa confidente. Elle se livre à propos des diverses difficultés de santé et d'organisation qu'elle rencontre. Elle reste longtemps devant la porte après l'entrée de l'enfant et continue à s'entretenir avec la maîtresse, elle est alors très souriante. L'enfant est calme, se débrouille toute seule et ne recherche pas la proximité avec sa mère.	Evitant
E 3	13	<b>Régularité des comportements</b> Mère très peu expressive, visage neutre à fermé, sans expression. Elle est très soucieuse de la tenue de son enfant, elle le rhabille systématiquement et consciencieusement (col réajusté, nez mouché). Elle ne lui laisse que peu d'initiative. Tous les gestes, mécaniques, axés sur le soin sont effectués avec douceur. Cependant il n'existe que peu d'interaction entre les deux, l'enfant est assez inexpressif, ne refuse pas le contact quand sa mère lui donne la main. La mère reste longtemps devant la porte, bras croisés, sans jamais oser interpellier la maîtresse.	Evitant
E 4	11	<b>Régularité des comportements</b> La mère est toujours distraite, préoccupée par autre chose que l'enfant : un autre parent, un autre enfant qu'elle accompagne aussi, les affaires de son propre enfant, pas d'organisation... Elle n'accorde aucune attention à son enfant. Au moment de la séparation, elle le pousse presque dans la classe, plus qu'elle ne l'accompagne de manière automatique : « allez, rentre ». Parfois le geste est plus doux et le discours qui l'accompagne aussi. Elle est plus intéressée par le rapport avec l'enseignante et les autres adultes. L'enfant est calme, semble subir, attend patiemment...	Ambivalent
E 5	5	<b>Régularité des comportements</b> L'enfant et la mère sont souriantes, agissent dans la coopération au moment du déshabillage, l'enfant est autonome et interagit volontiers avec sa mère. Échange de gestes et paroles affectueuses, bisous de départ effectués conjointement. La mère est concentrée sur son enfant et intéressé par ce qu'elle fait à l'école (entre dans la classe et demande à voir certains travaux). Evitement très net quand elle arrive avec le père, visage fermé et ne le regarde pas (grosses disputes entre les parents...père violent ?)	Secure

Tableau n° 27 : description synthétique des arrivées de E1, E2, E3, E4 et E5, dans le couloir de la classe.

<i>Enfant</i>	<i>Passages</i>	<i>Descriptif général</i>	<i>Attachement</i>
E 6	10	<p><b>Régularité des comportements</b></p> <p>L'enfant arrive en compagnie de sa mère et de son frère aîné. La mère est affectueuse et attentive, le frère est envahissant affectivement, veut s'occuper de l'enfant à la place de sa mère, embrasse son frère « plus que de raison », le déshabille, accroche son manteau. Que ce soit du côté de la mère ou du frère, aucune autonomie n'est laissée à l'enfant.</p> <p>La relation est douce et affectueuse, l'enfant est calme, grandes embrassades avant la séparation.</p>	Ambivalent
E 7	10	<p><b>Régularité des comportements</b></p> <p>Mère distante. L'enfant se débrouille seul pendant que sa mère décrypte consciencieusement les affichages devant la classe. Quand l'enfant la sollicite, elle répond affectueusement. Quand la mère est avec la petite sœur qu'elle porte, l'enfant est livré à lui-même, plus du tout de contacts physiques, oculaires.</p>	Evitant
E 8	11	<p><b>Absence de régularité</b></p> <p>La mère oscille entre le trop de bisous et le rejet de l'enfant : Grandes embrassades forcenées de la mère envers l'enfant qui s'éternisent, bisous de départ répétés, difficultés de séparation, et épisodes de reproches, de froideur, voire d'agressivité dans le ton, inadapté pour l'enfant (gestes brusques, paroles agacée et culpabilisantes), refus de contact, se tient bras croisés. L'enfant est soit souriante et accepte les contacts, soit complètement déconfite, mais accepte toujours les contacts ou le recherche après ces épisodes un peu durs. Soit la mère participe au déshabillage, soit elle insiste pour que l'enfant se débrouille, ne lui accordant pas volontairement son aide (pointe de provocation).</p>	Ambivalente Désorganisé
E 9	8	<p><b>Régularité des comportements</b></p> <p>L'enfant arrive toujours en compagnie de sa mère. Une relation apaisée, avec de la coopération et des échanges ; la mère est affectueuse, l'enfant est dans l'acceptation sauf quelques fois quand il refuse les gestes de sa mère. Il est affectueux avec sa petite sœur.</p>	Secure
E 10	9	<p><b>Régularité des comportements</b></p> <p>L'enfant est toujours très agitée, la mère donne l'impression de toujours lui courir derrière et de faire le maximum pour que l'enfant n'explose pas. L'enfant saute, court, tourne, virevolte. La mère semble dépassée.</p> <p>L'enfant est souriante et la mère aussi. Les temps dans le couloir sont très courts, la mère semble préférer être à l'intérieur de la classe avec l'enfant le temps de l'accueil, car celle-ci semble incontrôlable.</p>	Désorganisée

Tableau n° 28 : description synthétique des arrivées de E1, E2, E3, E4 et E5, dans le couloir de la classe



<i>Enfant</i>	<i>Passages</i>	<i>Descriptif général</i>	<i>Attachement</i>
E 11	5	<p><b><i>Irrégularité des comportements</i></b></p> <p>Peu de passages, enfant souvent absente. Rituels assez calmes et très rapides, la mère est pressée.</p> <p>L'enfant arrive avec sa mère, avec coopération pour le déshabillage.</p> <p>Un passage est très conflictuel : reproches de la mère, insulte de l'enfant et conflit poursuivi par la mère.</p> <p>Recherche de contacts physiques de la part de l'enfant.</p>	Ambivalent Désorganisé
E 12	11	<p><b><i>Régularité des comportements</i></b></p> <p>L'enfant arrive toujours seul, en courant, se déshabille seul en se dépêchant et file aux toilettes avant que sa mère ne le rejoigne accompagnée de la petite sœur.</p> <p>L'enfant se débrouille seul même en présence de la mère qui est accaparée par la sœur. La mère et l'enfant sont souriants, la séparation se passe en douceur, avec des gestes d'affection, pas de refus mutuels.</p>	Ambivalent
E 13	10	<p><b><i>Régularité des comportements</i></b></p> <p>L'Enfant et la mère sont calmes. Il ne se passe pas grand chose.</p> <p>Peu de gestes affectueux : un bisou sur la main, sur la tête. L'enfant n'est pas du tout en recherche de contacts physiques, il réagit peu, semble absent, pas moteur de cette relation.</p> <p>Pour le déshabillage, la mère le prend en charge totalement : lui enlève son blouson, le mouche et lui fait tous les jours la même recommandation : « pas de bêtises, d'accord ? ».</p> <p>Un tout petit bisou et elle le laisse entrer dans la classe, dit un mot à la maîtresse et s'en va.</p>	Evitant Ambivalent
E 14	8	<p><b><i>Régularité des comportements</i></b></p> <p>Mère peu communicante, peu expressive, mais les arrivées en compagnie de sa maman sont calmes et simples, déshabillage avec coopération de l'enfant, pas d'effusions affectives, pas d'accrocs, une enfant souriante.</p>	Secure
E 15	9	<p><b><i>Régularité des comportements</i></b></p> <p>L'enfant arrive accompagné de sa mère. Son expression est neutre. L'aide apportée par la mère est mécanique, elle ne laisse rien faire à l'enfant. Elle n'émet rien envers son enfant : pas d'échange, pas de dialogue, expression neutre. Elle s'anime au contact des autres mamans, sourit, communique largement... l'enfant est un peu laissé pour compte et attend patiemment ou tente d'attirer son attention discrètement sans grand succès.</p> <p>Très peu de gestes affectueux envers l'enfant. La mère aime bien entrer dans la classe et discuter avec la maîtresse.</p>	Ambivalent

Tableau n° 29 : description synthétique des arrivées de E11, E12, E13, E14 et E15, dans le couloir de la classe

<i>Enfant</i>	<i>Passages</i>	<i>Descriptif général</i>	<i>Attachement</i>
E 16		Pas de vidéos, l'enfant est à la garderie dès 7 h 00 du matin.	
E 17	11	<b><i>Irrégularité des comportements</i></b> L'enfant arrive avec son père ou en courant et seul. Le père est très proche de l'enfant, s'en occupe, le déshabille et le sermonne sérieusement avant son entrée en classe. L'enfant se ferme alors. Ou alors, le père est absent absorbé par autre chose, son téléphone, une mère de famille... Et l'enfant se débrouille seul et entre seul dans la classe, ce qui agace le père. L'enfant est toujours renfrogné, grandes embrassades avec le papa avant de se séparer. Le père n'est pas rassuré, il part puis revient, l'enfant qui était déjà en classe ressort, et on assiste à nouveau à de grandes embrassades.	Ambivalent Désorganisé
E 18	9	<b><i>Régularité des comportements</i></b> E18 arrive tous les jours avec sa maman ou sa tante. C'est sa maman qui le déshabille, il est assez passif et tranquille ? Quand il est seul avec elle, ils prennent le temps, il passe aux toilettes, et quand ils reviennent ils passent encore du temps devant la porte de la classe. Il y a de gros câlins, ils lisent le menu de la cantine, puis enfin il entre calmement.	Ambivalent
E 19	6	<b><i>Régularité des comportements</i></b> La maman ne monte jamais. L'enfant est toujours accompagnée par sa sœur à peine plus âgée qu'elle, mais qui la gère comme une petite mère. Aucun problème apparent, tout se passe dans le calme et avec beaucoup de gentillesse. La grande sœur aide au déshabillage, elles lisent le menu de la cantine ensemble. E18 est la seule enfant à repérer la caméra, à lui faire coucou avec un sourire.	Secure

Tableau n° 30 : description synthétique des arrivées de E16, E17, E18 et E19, dans le couloir de la classe

### 2.2.2. Résultats

De même que pour les interactions parent-enfant, nous conservons les deux types d'attachement sur lesquels nous avons hésité pour certains des enfants.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19
Secure					+				+					+					+
Evitant		+	+				+	+					+						
Ambivalent	+			+		+					+	+	+		+		+	+	
Désorganisé										+	+						+		

Tableau n° 31 : Résultats pour le type d'attachement ; méthode d'observation de terrain

### 2.3. Le questionnaire d'attachement

Après avoir fait le relevé des différentes affirmations liées aux différents types d'attachement, pour les 19 questionnaires remis aux figures d'attachement des enfants, nous procéderons à son analyse.

### 2.3.1. Résultats

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19
secure	3	3	3	7	9	5	8	4	6	3	5	9	2	4	8	5	3	3	9
Évitant	1	3	2	2	1	3	0	1	2	3	3	1	2	4	2	2	2	2	1
Ambivalent	4	3	4	1	0	1	2	3	1	3	2	0	5	0	0	3	3	3	0
Désorganisé	2	1	1	0	0	1	0	2	1	1	0	0	1	2	0	0	2	2	0

Tableau n° 32 : décryptage questionnaire d'attachement

Les réponses pour chaque type d'attachement sont transformées en pourcentage (10 affirmations).

	SECURE	ÉVITANT	AMBIVALENT	DESORGANISE	INSECURE
E 1	30%	10%	40%	20%	70%
E 2	30%	30%	30%	10%	70%
E 3	30%	20%	40%	10%	70%
E 4	70%	20%	10%	0%	oui
E 5	90%	10%	0%	0%	non
E 6	50%	30%	10%	10%	oui
E 7	80%	0%	20%	0%	oui
E 8	40%	10%	30%	20%	60%
E 9	60%	20%	10%	10%	50%
E 10	30%	30%	30%	10%	70%
E 11	50%	30%	20%	0%	50%
E 12	90%	10%	0%	0%	oui
E 13	20%	20%	50%	10%	80%
E 14	40%	40%	0%	20%	60%
E 15	80%	20%	0%	0%	oui
E 16	50%	20%	30%	0%	non
E 17	30%	20%	30%	20%	60%
E 18	30%	20%	30%	20%	70%
E 19	90%	10%	0%	0%	non

Tableau n° 33 : résultats de l'attachement pour le questionnaire

D'après ce questionnaire, 10 enfants seraient d'attachement *secure* : E4, E5, E6, E7, E9, E11, E12, E15, E16, E19, ce qui paraît plutôt élevé en fonction des résultats obtenus avec les ASCT.

Trois enfants seraient ambivalents (E1, E3, E13) et les autres seraient « *insecure* » (E2, E8, E10, E14, E17, E18) car il est impossible de déterminer vraiment le type d'attachement.

Après observation, ce questionnaire ne nous permet pas d'obtenir des résultats fiables sur le type d'attachement des enfants, vraisemblablement car le phénomène de « désirabilité sociale », est trop présent. Certaines mères déclarent leur enfant *secure*, alors qu'en comparaison avec les autres observations effectuées cela semble impossible.

### 2.3.2. *Discussion, conclusions*

Ce questionnaire nous apporte cependant quelques informations sur l'attitude des figures d'attachement et leur manière de procéder, surtout confronté aux résultats obtenus, et fiables, de l'ASCT.

Dans l'ensemble, les enfants pouvant être qualifiés de *secure* avec le codage CCH, le sont aussi dans ce questionnaire : E5, E16, E19.

Certains enfants très insécurisés, avec un taux de sécurité faible, ressortent curieusement aussi *secure*.

On est en droit de se demander si les parents sont dans le déni ou si, connaissant les difficultés rencontrées, ils minimisent les comportements difficiles de leur enfant pour « s'arranger », ce qui correspondrait bien aussi aux difficultés à sensibiliser ces familles aux problèmes rencontrés par leur enfant au sein de l'école, ainsi que de la difficulté à pouvoir mettre en place des stratégies de suivi cohérentes et efficaces pour ce type d'enfant : E4, E6, E9, E11.

Les enfants E7 et E12 qui apparaissent avec, les histoires à compléter, tout deux très insécurisés (score de sécurité très faible), ne présentent pas, à priori, de difficultés majeures en classe. Ils ont été tout deux proposés par leur enseignante respective, parce qu'ils ne présentaient justement aucune difficulté en classe.

Ici, le type d'attachement insécurisé semble avoir moins d'impacts sur la réussite scolaire. Il est possible, que ce soit leur cadre de vie favorisé à tous les deux qui permet, par les différents accès aux codes et à la culture, de gommer ou de compenser leur insécurité, peut-être du moins tant que la difficulté n'est pas trop élevée, car E12 aura beaucoup de mal à réaliser son pavage et son enseignante en sera très surprise.

D'autres parents, au contraire, font preuve d'une plus grande honnêteté quant à l'insécurité de leur enfant, et ce sont ceux qui ont le plus d'attentes vis à vis de l'école et qui d'une manière générale facilitent le travail des enseignantes et coopèrent dans la mise en place des différentes démarches susceptibles d'aider leur enfant : E1, E2, E3, E8, E10, E13, E14, E17, E18.

En considérant les résultats obtenus avec ce questionnaire et en les confrontant à ceux obtenus avec le codage CCH des histoires à compléter, on peut effectivement constater qu'il n'est pas fiable et qu'il a besoin d'être nuancé grâce à l'observation plus précise des enfants. Il ne peut exister seul et nous ne le retenons pas pour l'analyse croisée des données.

## 2.4. Analyses croisées :

### 2.4.1. Résultats de la méthode de terrain

Pour retenir un type d'attachement lié à notre méthode de terrain et d'observation, nous nous basons sur les descriptions faites de l'enfant par les enseignantes (récits ethnographiques) et sur les interactions parents-enfants.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19
Secure					2		1		1			1		1		1			2
Evitant		2	2			1	2	2					2						
Ambivalent	2		1	2		1		1			2	2	2		2			1	2
Désorganisé	1		1						1	2	1			1				2	

Tableau n° 34 : résultats du type d'attachement ; récits ethnographiques et interactions de couloir

### Conclusion : analyse croisée des différents résultats :

Le résultat final s'appuie donc sur deux outils différents utilisés pour déterminer le style d'attachement.

Dans la présente étude, l'analyse finale est simple. Les chiffres indiquent ici le nombre de fois où le style d'attachement apparaît pour chaque enfant. Lorsque deux types d'attachement semblaient possibles, nous les avons notés et comptabilisés.

L'attachement retenu est celui ayant obtenu le plus de points, avec toutes les réserves que cela induit, étant donné le caractère très amateur de cette méthode utilisée. Pour E6, E9, E13 et E14 (pour lesquels il y avait des hésitations), notre choix s'est fait en prenant en compte ce qui nous paraissait le plus proche des descriptions des enseignantes.

E1	Ambivalent	E6	Evitant	E11	Ambivalent	E16	Secure
E2	Evitant	E7	Evitant	E12	Ambivalent	E17	Désorganisé
E3	Evitant	E8	Evitant	E13	Evitant	E18	Ambivalent
E4	Ambivalent	E9	Désorganisé	E14	Désorganisé	E19	Secure
E5	Secure	E10	Désorganisé	E15	Ambivalent	E18	Ambivalent

Tableau n° 35 : Résultat de l'attachement par la méthode de terrain

#### 2.4.2. Confrontation de notre méthode de terrain aux résultats de l'ASCT

Enfants	Figure d'attachement	Récits	ASCT
E1	Mère	Ambivalent	Ambivalent
E2	Mère	Evitant	Evitant
E3	Mère	Evitant	Evitant
E4	Mère	Ambivalent	Ambivalent
E5	Mère	Secure	Secure
E6	Mère	Evitant	Evitant
E7	Mère	Evitant	Evitant
E8	Mère	Evitant	Evitant
E9	Mère	Désorganisé	Désorganisé
E10	Mère	Désorganisé	Désorganisé
E11	Mère	Ambivalent	Ambivalent
E12	Mère	Ambivalent	Ambivalent
E13	Mère	Evitant/Ambivalent	Evitant
E14	Mère	Désorganisée/Secure	Désorganisé
E15	Mère	Ambivalent	Ambivalent
E16	Mère	Secure	Secure
E17	Père	Désorganisé	Désorganisé
E18	Mère	Ambivalent	Ambivalent
E19	Sœur aînée	Secure	Secure

Tableau n° 36 : Confrontation de la méthode de terrain avec les résultats de l'ASCT

Grâce à notre méthode, qui pourra être jugée très approximative et artisanale, en comparaison des différentes méthodes standardisées existantes pour déterminer le style d'attachement des enfants, nous arrivons à des résultats très similaires de ceux obtenus avec les codages CCH et à la catégorisation que nous avons effectuée.

Si nous nous gardons bien d'en faire aujourd'hui une méthode reconnue, permettant de déterminer le style d'attachement pour les enfants, elle nous paraît intéressante à considérer comme une méthode pouvant amener les enseignants à une observation plus fine de leurs élèves, dans leurs diverses relations à l'école et dans leur famille, et qu'ils puissent se considérer eux-mêmes comme des ethnologues ou ethnographes dans leur institution.

En y associant une formation précise à la théorie de l'attachement, cela pourrait bien permettre un réajustement et une meilleure adaptation de leur propre comportement vis à vis de l'enfant.

Ce que certains font naturellement seuls, pourrait être étayé de cette connaissance qui nous semble aujourd'hui indispensable : la relation et la théorie de l'attachement.

Cette observation et connaissance des comportements liés aux différents types d'attachement sont évoqués par Geddes (2012), dans son ouvrage, *Aider les élèves en difficulté*, où elle propose justement des vignettes cliniques pouvant permettre de reconnaître ces différents types d'attachement chez les élèves.

C'est en ce sens que nous avons poussé cette expérimentation de terrain, en espérant pouvoir par la suite l'améliorer, car sa mise en oeuvre reste compliquée, ne serait-ce que par l'installation de caméras et le visionnage des films. Mais l'œil de l'enseignant averti pourrait bien jouer ce rôle.

Potvin et Rousseau (1991, p. 22-29) font référence à quatre types d'élèves décrits par Jackson, Silberman et Wolfson (1969, in Potvin et Rousseau, 1991, p. 22) : *attachant, préoccupant, indifférent et rejeté*.

Leurs différentes caractéristiques et l'attitude des enseignants à leur égard sont similaires à ce qui est dépeint dans le cadre de la théorie de l'attachement.

Les auteurs mentionnent que les études s'intéressant à ces quatre types d'élèves « sont basées sur une approche "naturaliste". Ces recherches utilisent une méthode sur le terrain et les techniques de cueillette de données qui lui sont propres : entrevue, entrevue-questionnaire, observation systématique en classe. Elles sont pour la plupart d'orientation quantitative. » (*Ibid.*)

Il nous semble que notre approche de terrain, basée sur l'observation et les récits des enseignantes à propos de leurs élèves pourraient être rapprochée de ces différentes études, même si elle n'est pas quantitative.

Avant de présenter les résultats de l'observation des interactions et leur analyse, voici quelques réflexions pratiques ayant servi à nous guider.

Afin de pouvoir répondre à nos hypothèses de départ, nous posons quelques questions essentielles guidant nos résultats et leur analyse :

- Est-ce que l'implication relationnelle ou attitude engagée et visible de l'enseignante a des conséquences sur :
  - ✓ L'engagement relationnel de l'enfant
  - ✓ L'adhésion de l'enfant à la tâche

- Est-ce que l'attitude engagée de l'enseignante influence l'importance du soutien ou l'accompagnement pédagogique apporté à l'élève (étayage pédagogique) ?
- Est-ce que l'attachement de l'enfant influence l'engagement de la maîtresse
  - ✓ Attitude engagée
  - ✓ Étayage pédagogique
- Est-ce que l'attitude engagée de l'enseignante joue sur le fait qu'elle soit sécurisante ou pas pour l'enfant : attitude générale de l'enfant + réaction à la séparation + recherche de l'enseignante pendant la phase d'autonomie ?
- Quelle est la part de l'attachement de l'enfant ? C'est à dire quels sont les enfants les plus sécurisés par les enseignantes ?
- Est-ce que la connaissance ou la prise de conscience de sa propre attitude envers l'enfant, serait susceptible d'améliorer les interactions enseignants-enfant ? (prise de conscience, amorce du changement)

Après une première phase d'analyse grâce à des grilles de décryptage, qui vont constituer notre corpus de données, nous avons choisi de regrouper les différents items d'observation sous des thématiques différentes qui permettront de répondre à l'ensemble de ces questions.

## CHAPITRE 2 : LES ENSEIGNANTES

### LES THÉMATIQUES ENSEIGNANTES

- L'attitude générale
- L'engagement relationnel

Nous avons mis en place des thématiques de l'enseignante qui seront par la suite confrontées aux thématiques de l'enfant. Elles sont au nombre de trois et ont été construites en associant plusieurs items d'observation. Il s'agit de ce que nous avons nommé :

- L'attitude générale de l'enseignante
- L'implication corporelle et affective dans la relation, passant par la gestuelle, les postures, les sourires, les regards et pouvant s'apparenter à la notion d'empathie ; versus absence d'implication ou relation distante.



- Le soutien de l'enfant face à la difficulté (étayage pédagogique) observé à travers les interventions manuelles sur le travail de l'enfant et la verbalité, comprenant les encouragements, les félicitations, les questions, les consignes et sollicitations autres.

## 1. Profils relationnels et affectifs

Le profil relationnel et affectif de l'enseignante, sera dressé en observant l'attitude générale de l'enseignante, d'une part de manière très perceptive et d'autre part d'une manière plus analytique en nous référant aux divers *items* retenus dans ce cadre. Cette attitude est déterminée par l'observation des enseignantes au cours de leurs interactions avec leurs élèves. Elle nous permet de définir une part de l'engagement affectif de l'enseignante, au sens où l'entend Cosnier (1992, p. 13), c'est à dire ce qu'il nomme la convergence communicative, qui serait :

L'expression positive de l'engagement, de l'affiliation ou de l'intimité, le sourire et les mimiques syntones, le contact oculaire, l'orientation frontale du tronc, l'inclinaison antérieure, les hochements de tête, la gesticulation co-verbale, l'ensemble portant au maximum la synchronie interactionnelle(4), tandis qu'à l'opposé la "divergence" serait marquée par l'asynchronie des mimiques et l'absence de sourire, la fréquence des extracommunicatifs autocentrés, l'inclinaison postérieure, les mouvements des jambes et l'immobilité des bras, la rareté des hochements de tête et autres régulateurs.

### 1.1. Attitude générale de l'enseignante

#### 1.1.1. Définition de l'attitude

Potvin et Paradis (2000), qui ont abordé et étudié ce concept complexe d'attitude, en donnent la définition suivante :

Lorsqu'elle est acquise, l'attitude constitue une disposition intérieure se traduisant par une réponse ou une réaction stable, favorable ou défavorable, vis-à-vis de certains éléments de l'environnement. En d'autres termes, l'attitude est définie comme une sorte de système stable d'évaluations positives ou négatives (Potvin et Rousseau, 1991).

Chez une personne, ces évaluations positives ou négatives s'expriment à travers les comportements verbaux ou non-verbaux d'approche ou d'évitement. » (Potvin et Paradis, 2000. p. 11)

Par attitude générale, nous entendons, ce qui est perceptible à l'observation de manière générale par toute personne, de même par l'enfant. Il est possible de l'assimiler aux affects toniques de la conversation (Cosnier, 1996), qui sont identifiables d'une manière générale par tout interlocuteur ou observateur.

Au cours des interactions humaines, deux types d'affects peuvent être exprimés : les toniques et les phasiques.

Les affects phasiques s'expriment ponctuellement (de courte durée) en réaction à quelque chose et les affects toniques, quant à eux, sont ressentis sur toute la durée de l'interaction. Ils traduisent l'état général affectif de la personne.

L'attitude générale renvoie, selon les travaux de Eckman (cité dans Cosnier, 2015, p. 68), aux affects toniques.

De plus, l'« importance des attitudes dans les interactions sociales est un fait reconnu par les intervenants et par de nombreux chercheurs de la communauté scientifique (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Goupil, 1990; Leduc, 1984; Potvin, 1982, 1983, 1989; Wong et Perkins, 1978. » (Potvin et Rousseau, 1991. p. 10)

### 1.1.2. *Items retenus*

Afin d'étudier la thématique de *l'attitude générale* nous nous appuyons sur certains éléments tels que l'attitude corporelle ou posture, l'expression du visage, la qualité de la voix utilisée et la gêne ou l'embarras créée par l'ensemble de la situation expérimentale.

Les *items* de cette première thématique sont les suivants :

- L'expression générale du visage
- La posture physique de l'enseignante
- Le ton et le timbre de la voix perçus
- Les gestes communicatifs : sourires, regards, contacts physiques
- Les changements de postures
- La proximité physique
- La gêne et l'embarras, l'anxiété (versus, à l'aise) : gestes autocentrés

Ces *items* traduisent comme nous l'avons défini dans la description de la méthodologie, la Synchronie corporelle perçue ou au contraire une certaine forme de statique vis à vis de l'enfant.

Dans un premier temps, nous mettons en évidence ce qui est perceptible de l'attitude du sujet, de manière presque naturelle, en nous attachant au ton de la voix, à la posture générale adoptée par l'enseignante, à l'expression de son visage observée, la plupart du temps. Il s'agira véritablement d'une perception générale de l'attitude du sujet et de sa description.

Puis, nous entrerons plus dans le détail avec les *items* retenus, leur fréquence, illustrés de manière graphique, afin de comprendre comment se comporte chaque enseignante. Cette étude de l'attitude se fera alors à partir des gestes communicatifs et la synchronisation corporelle de l'enseignante avec l'enfant, la proximité physique et son état de stress ou

d'embarras pouvant être généré par la situation elle-même, mais aussi, pouvant traduire la qualité de la relation avec les enfants.

Enfin, grâce à la question posée au cours de l'entretien de rétroaction vidéo sur la valeur qu'elles accordent à la relation affective avec l'enfant de maternelle dans leur travail, nous ferons un point sur les conceptions de chacune des enseignantes.

Chaque enseignante sera étudiée de manière indépendante, au cas par cas.

## 1.2. L'enseignante Maria (M1) :

### 1.2.1. *Attitude générale*

- Perception sur l'ensemble des interactions

Maria adopte une attitude qui varie peu selon les enfants.

Dans l'ensemble elle est plutôt détendue et calme, même si cela peut légèrement varier selon les enfants. On en retient une impression de statique tout au long des interactions, d'une enseignante restant sur la réserve. Le visage reste ouvert et souriant. Elle ne sourit pas souvent directement à l'enfant, mais rit parfois, discrètement de certaines situations. L'expression est douce et rassurante.

Sa voix est douce et chantante quand elle s'adresse à l'enfant, presque dans le chuchotement parfois, ce qui donne une impression plutôt sécurisante. Sa présence semble vraiment sécuriser les enfants.

L'étayage pédagogique qu'elle fournit est assez succinct, elle a plutôt tendance à laisser faire l'enfant.

- Synchronie corporelle (échoïsation)

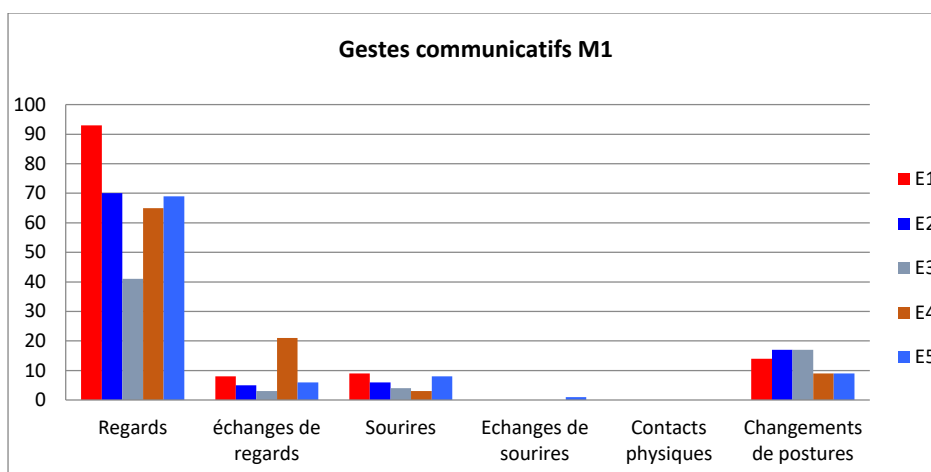


Fig. 20 : synchronisation de l'enseignante M1 aux enfants au cours des interactions.

Maria est assez statique, elle change très peu de postures, ce qui peut faire penser qu'elle ne s'engage pas vraiment dans la relation, ou qu'elle ne cherche pas à s'adapter, mais comme le signale Cosnier (1992, p. 13), la synchronisation ou échoïsation du mouvement de l'autre, peut être visible, « mais souvent subliminaire. » Elle facilite dans tous les cas la perception des affects de l'autre.

Maria utilise très fortement les regards furtifs (prise d'indices) en direction de l'enfant pour mieux s'adapter et suivre son évolution. Sur 8 minutes, elle lance 93 regards à E1 (ambivalent)<sup>75</sup>, qu'elle sait être en grande difficulté et dont elle se soucie particulièrement.

Les regards sont indispensables à la synchronie relationnelle.

Elle ne privilégie pas les regards soutenus, communicants et impliquants pour les personnes, mais ils existent tout de même. Pour E4 (ambivalent), très en attente des solutions pouvant être apportées par l'enseignante, qui la sollicite beaucoup du regard, dans un besoin de réassurance, M1 répond positivement à cette demande (21 échanges de regards).

<sup>75</sup> Pour cette partie très descriptive de l'enseignante, nous nous appuyons sur la *catégorisation 2* déterminant le type d'attachement.

- Proximité physique

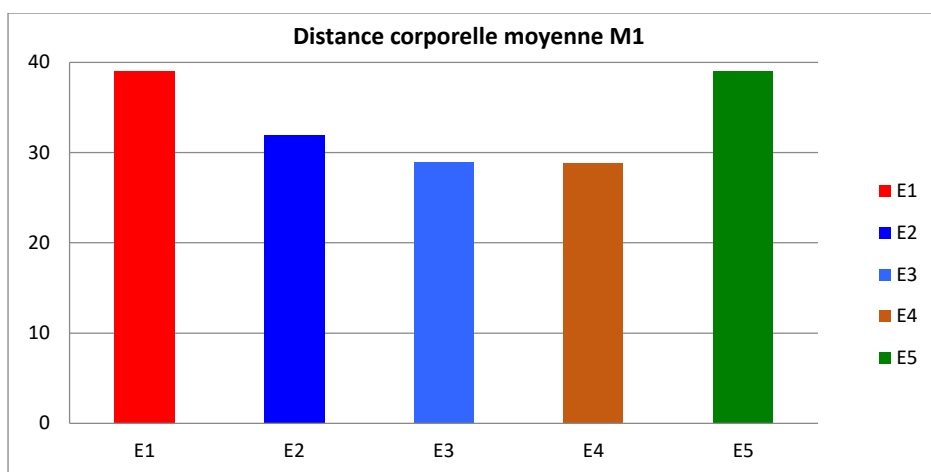


Fig. 21 : Distance corporelle moyenne M1

Bien qu'elle soit dans une distance corporelle plus grande que les autres enseignantes, M1 se situe dans une distance corporelle intime avec les cinq enfants (inférieure à 40 cm en moyenne).<sup>76</sup> Elle varie peu selon les enfants bien qu'elle soit plus proche encore de E3 (évitant) et E4 (ambivalent).

- Gestes autocentrés

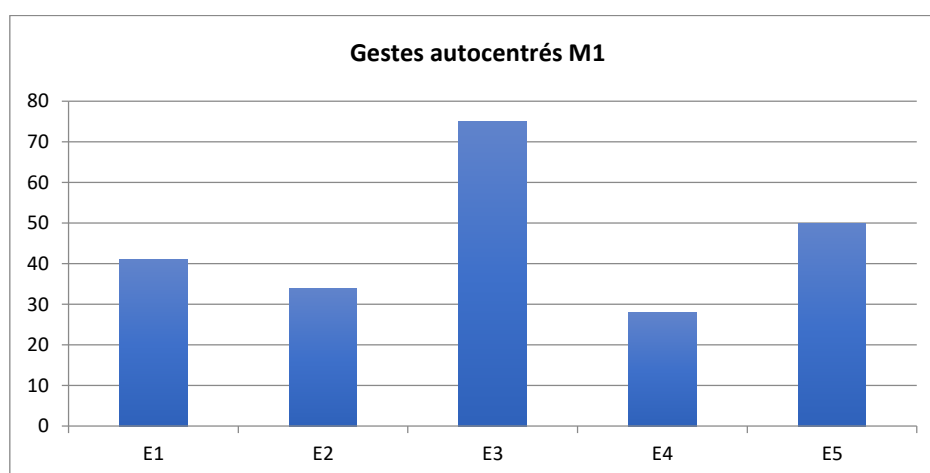


Fig. 22 : les gestes autorégulateurs de M1 au contact des enfants.

Même si elle peut paraître détendue, elle est l'enseignante qui manifeste sur l'ensemble du temps d'observation (8 minutes) le plus de gestes autorégulateurs et particulièrement quand la situation se révèle être plus difficile avec certains enfants. Avec E3 (évitant), l'enseignante

<sup>76</sup> Pour le calcul de la distance corporelle, voir la description partie méthodologique et annexe pour l'ensemble des résultats.

redoute un peu la confrontation car l'enfant ne manifeste aucun désir de communication avec elle de manière générale et elle a le sentiment de ne pas pouvoir lui apporter d'aide (Entretien, annexe p. 403. L. 36, 46).

Avec E5 (*secure*), nous pensons qu'il s'agit de la difficulté même du pavage que l'enfant a choisi d'effectuer, en n'utilisant que des « petits triangles », ce qui lui semble difficilement réalisable. Le fait qu'elle ne sache pas vraiment comment l'aider engendre un inconfort un peu plus marqué qu'avec les autres enfants (E1, E2, E4).

Il est probable que Maria ait une grande sensibilité, qui ne se perçoit pas au premier abord, du fait de sa posture pouvant paraître distante et moins engagée que d'autres enseignantes, mais qui se traduit par l'expression de ces gestes autocentrés.

### *1.2.2. Conception de la relation affective*

Pour Maria, la relation affective correspond au lien que l'on a tissé avec l'enfant et cela englobe tout ce qui peut se passer, tout ce qu'on fait en direction de l'enfant, comme la manière de lui parler. (*Entretien, annexe, p. 427-428*)

Cette relation a une place primordiale au sein de l'école, car sans elle on ne peut pas faire avancer les enfants et cela peut permettre à certains d'entre eux d'adhérer aux tâches scolaires et ce serait même un facteur de motivation.

Maria tient à préciser son positionnement face à l'enfant. Elle refuse l'aspect fusionnel et tactile de la relation avec l'enfant et manifeste consciemment une certaine distance qui, selon elle, lui a toujours permis de se faire respecter par les élèves de différents âges. Elle dit ne pas être maternelle avec ses élèves.

Pour certains enfants, elle sait avoir un positionnement très protecteur et entre dans la relation affective si cela est nécessaire, s'il y a une demande, en ayant soin de passer au détachement, et que l'objet véritable de l'enfant devienne les apprentissages et pas elle-même, car « ce n'est pas bien ».

### *1.2.3. Conclusions*

Pour Maria, au regard des différents *items* observés, il est possible d'avancer qu'elle est une maîtresse engagée dans la relation avec l'enfant, sachant répondre aux demandes des plus faibles, et sachant s'adapter aux divers profils et ce dans une attitude générale qui paraît agréable, même si elle peut sembler un peu détachée. Cette attitude, un peu en retrait, nous semble être un moyen de mieux observer les enfants, pour mieux réagir, et de manière peut-être plus cognitive qu'affective ?

Cela est confirmé par la description de son point de vue sur la relation affective à l'école.

Nous voyons dans cette description, une aptitude de l'enseignante à penser sa relation à l'enfant et de ce fait une certaine logique entre ce qui est perceptible immédiatement sur les vidéos et le positionnement qu'elle dit avoir et pourquoi.

En effet, d'un premier abord, elle pourrait paraître un peu lointaine de l'enfant, peu engagée, et nous verrons dans nos résultats que ce n'est pas du tout le cas, mais cette attitude est mûrement réfléchie, conscientisée et ne l'entrave point dans son investissement affectif envers l'enfant.

### 1.3. L'enseignante Marta (M2)

#### *1.3.1. Attitude générale*

Quand on observe Marta, on voit tout de suite qu'elle n'a pas une attitude identique en fonction des enfants. Elle peut être très proche physiquement ou alors rester dans la distance. Cependant, elle se place toujours jambes et buste en direction de l'enfant. Pour certains enfants, elle se place derrière, comme pour mieux les accompagner.

On peut noter des changements de postures plus fréquents que chez les autres enseignantes. Elle semble chercher la meilleure position pour l'enfant. Elle est dans l'échoïsation du mouvement, ou du moins de la posture de l'enfant.

L'expression de son visage reste neutre, sérieuse et concentrée, moins ouverte et détendue que M1.

La voix est posée et dynamique, le ton ferme mais significativement plus doux pour E6 (évitant) et E7 (évitant). L'activité est rendue vivante, on ne s'ennuie pas et les enfants non plus vraisemblablement, ils font plusieurs pavages à la suite.

Le guidage verbal est assuré, l'avancé du travail se fait par le questionnement de l'enfant et le pousse à la réflexion, ce qui permet d'avancer assez vite et d'expérimenter la réussite.

- Synchronie corporelle

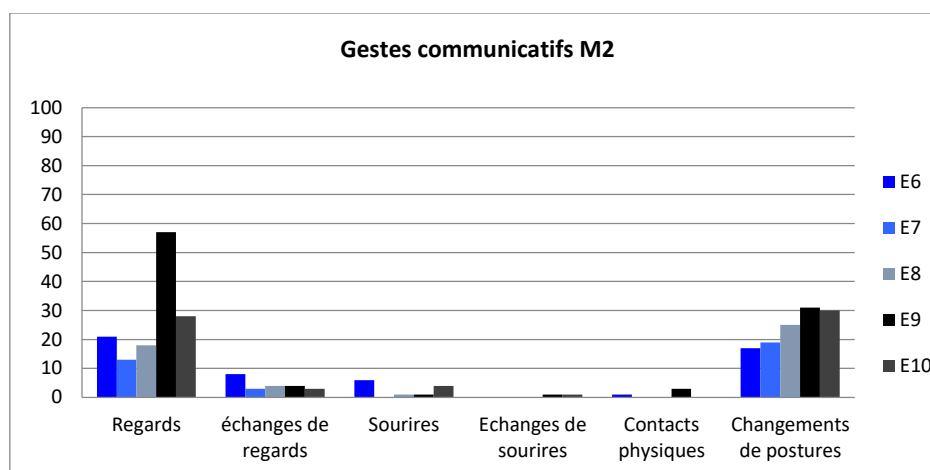


Fig.23 : synchronisation de l'enseignante M2 aux enfants au cours des interactions

M2 montre en effet une aptitude plus grande aux changements de posture que M1, son engagement corporel et affectif est donc plus visible et en particulier avec les deux enfants désorganisés E9 (désorganisé) et E10 (désorganisée : 31 et 30 changements). Avec E6 (évitant), c'est la posture elle-même qui est traductrice de son engagement envers l'enfant, puisqu'elle est physiquement proche et enveloppante (voir dans présence sécurisante de l'enseignante).

Par contre, la prise d'indices oculaires et les contacts oculaires sont beaucoup moins nombreux. Seul E9 (désorganisé) est surveillé par l'enseignante (57 regards), car il s'agit d'un enfant extrêmement imprévisible.

M2 se risque à quelques contacts physiques pour rassurer l'enfant, souvent au moment de son départ.

Au niveau de l'expression, les sourires et échanges de sourires sont plutôt rares, ils apparaissent pour E6 (évitant) et E10 (désorganisée : 6 et 4 sourires) dans le cadre d'une interaction qui se révèle extrêmement positive.



- Proximité

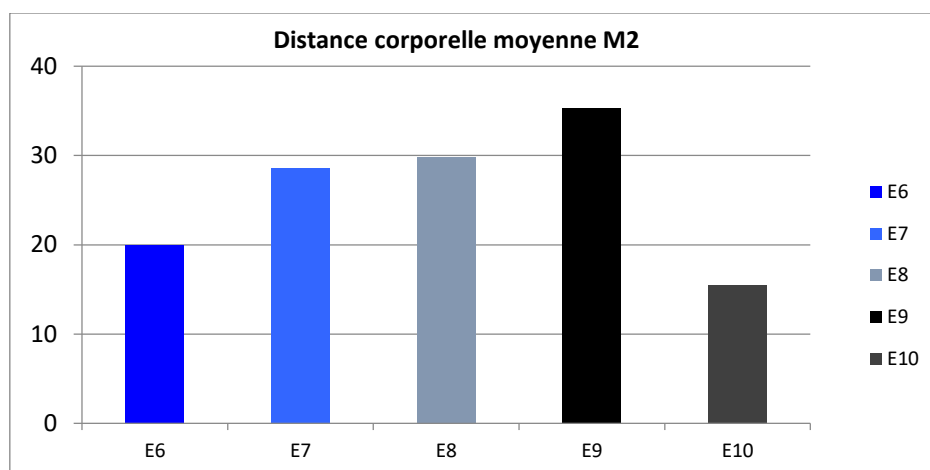


Fig. 24 : Distance corporelle moyenne M2

M2 se situe aussi dans une proximité physique intime avec l'enfant. On note des différences plus grandes entre les enfants. Elle est physiquement très proche de E6 et E10, comme elle leur souriait plus. Elle se tient un peu plus éloignée des deux évitants E7 et E8 et encore plus, ce qui est très net sur les films vidéo, de E9, dont elle se méfie (*Entretien, annexe, p. 442-449*).

- Gestes autocentrés

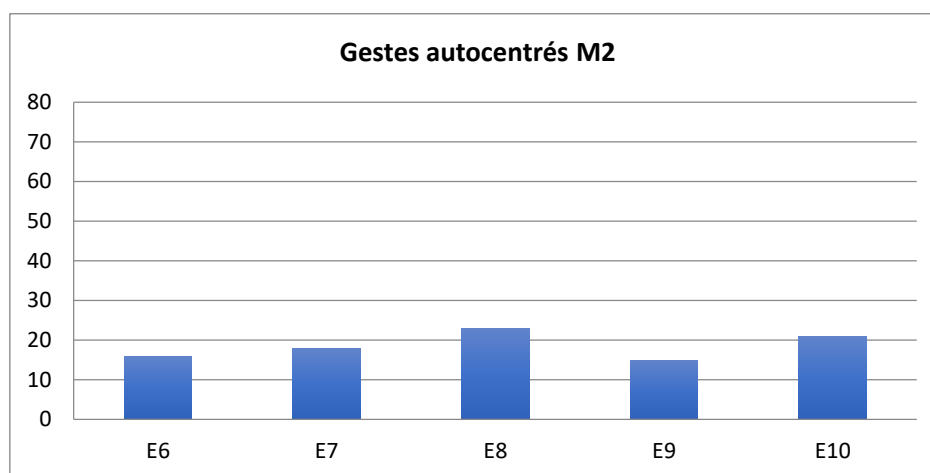


Fig. 25 : Gestes autorégulateurs M2 au contact des enfants

Dans l'ensemble, l'enseignante M2 n'est pas stressée par les rencontres, elle est assez sereine, du fait de son expérience (ancienneté). C'est elle qui présente le moins de gestes autocentrés. On peut noter un peu plus d'embarras avec E 8, enfant avec laquelle elle a peu de relations au quotidien. E 9, malgré son imprévisibilité ne l'inquiète pas du tout.

### *1.3.2. Conception de la relation éducative*

Pour Marta, la relation affective est une relation de confiance indispensable, « prépondérante » (*Entretien, Annexe, p. 457-459, L. 561*) pour pouvoir travailler avec les enfants. C'est un type de relation qui semble s'imposer lorsqu'on s'occupe d'enfants en difficulté, auprès desquels on s'implique plus particulièrement, sans laquelle peu de chose serait possible.

Ce qui importe à Marta, c'est aussi de rendre l'enfant autonome et qu'en définitive, il n'ait plus besoin d'elle. C'est plus ou moins facile selon les enfants.

### *1.3.3. Conclusions*

Ce qui est marquant dans l'attitude de Marta, ce sont les différences que l'on peut noter en fonction des enfants qu'elle aborde, le plus souvent avec humour, et sa recherche de positionnement physique. Il pourrait s'agir d'une recherche de confort propre (geste autocentré, repositionnement), mais en fait il nous semble qu'il s'agit véritablement d'une recherche d'adaptation maximale à l'enfant qui se trouve à ses côtés. Ce qui peut engendrer une distance plus grande avec certains enfants, car elle en a besoin pour que la relation reste stable et permette à l'enfant d'aller au bout de son pavage, sans trop de débordements (E9). Au contraire, en fonction du déroulement de l'interaction, elle devient très proche affectivement de E6 et E10 dont elle a perçu la demande et qui se laissent approcher.

Son adaptation, ou son aptitude empathique, traduite par la synchronie corporelle avec les différents enfants sera vérifiée plus bas.

Bien qu'elle ait, elle aussi, pensé sa relation aux enfants, et qu'elle soit consciente de ne pas les aborder de la même manière, dans leur propre intérêt, elle n'a pas vraiment conscience de ce qu'elle est capable d'obtenir en interaction avec eux et de son art de guider l'enfant sur une résolution de problème.

## *1.4. L'enseignante Pauline (M3)*

### *1.4.1. Attitude générale*

Pauline a une attitude plutôt neutre dans l'ensemble, le buste tourné en direction de l'enfant, dans une distance corporelle très proche. Elle est assez statique aussi et on ne remarque pas une volonté de s'adapter à l'enfant, du moins physiquement.

Son visage exprime une certaine neutralité. Elle sourit peu, sauf dans quelques moments complices. Elle montre parfois un certain amusement devant les actions de certains enfants, et aussi quelques mimiques d'agacement. La perplexité est aussi visible, lorsque E12 ne parvient pas à faire son pavage, alors qu'elle pensait qu'il avait toutes les compétences requises.

Sa voix est douce et posée, avec des pointes d'exclamation pour souligner la réussite des enfants.

Son attention est toute portée sur la réussite du pavage et elle adopte un étayage pédagogique conséquent pour chaque enfant. Quand elle engage son buste en direction de l'enfant, c'est de manière fonctionnelle pour intervenir sur l'exercice.

- Synchronie corporelle

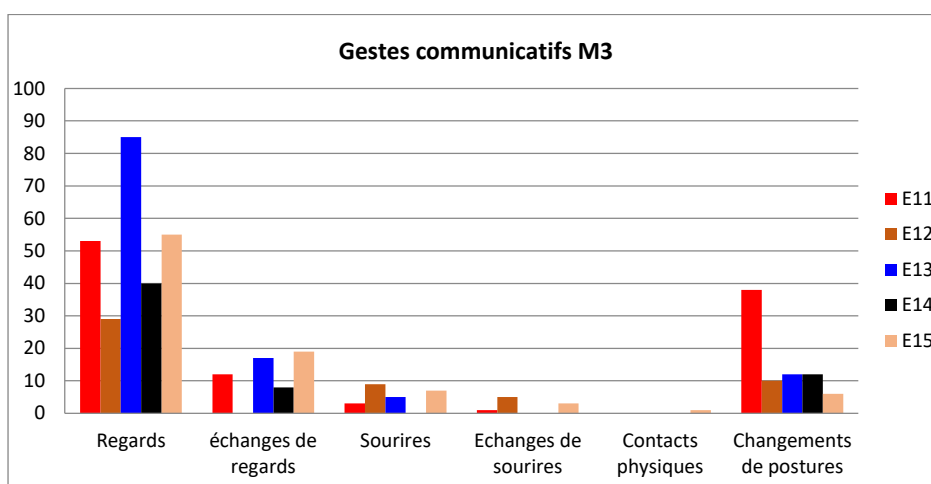


Fig. 26 : synchronisation de l'enseignante M3 aux enfants au cours des interactions

M3 met aussi l'accent sur le regard et plus particulièrement sur l'échange de regards avec l'enfant, ce qui est une marque de son implication. Celle-ci est particulièrement prononcée pour E13 (évitant) qui est un enfant extrêmement timide et peu démonstratif, envers lequel elle s'engage.

La synchronie avec deux des enfants ambivalents (E11, E15), contacts oculaires, échange de regards, sourires semble plus évidente qu'avec E12 (ambivalent) et E14 (désorganisée), ce qui peut cependant s'expliquer par une distance corporelle très réduite.

Mise à part avec E11, l'enseignante conserve généralement la même posture avec l'enfant sur toute la durée de l'interaction, du fait aussi de la grande proximité physique.

- Proximité physique

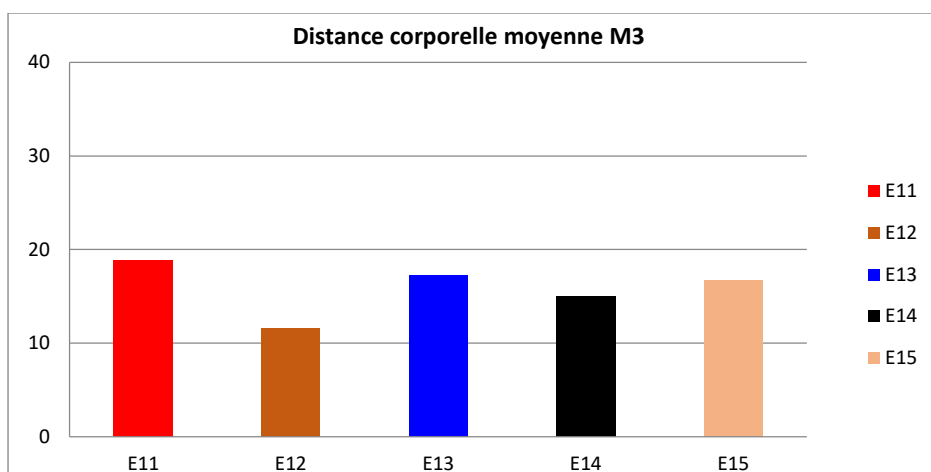


Fig. 27 : Distance corporelle moyenne M3

L'enseignante M3 est celle qui est le plus proche physiquement avec ses 5 élèves (< 19cm)

- Gestes autocentrés

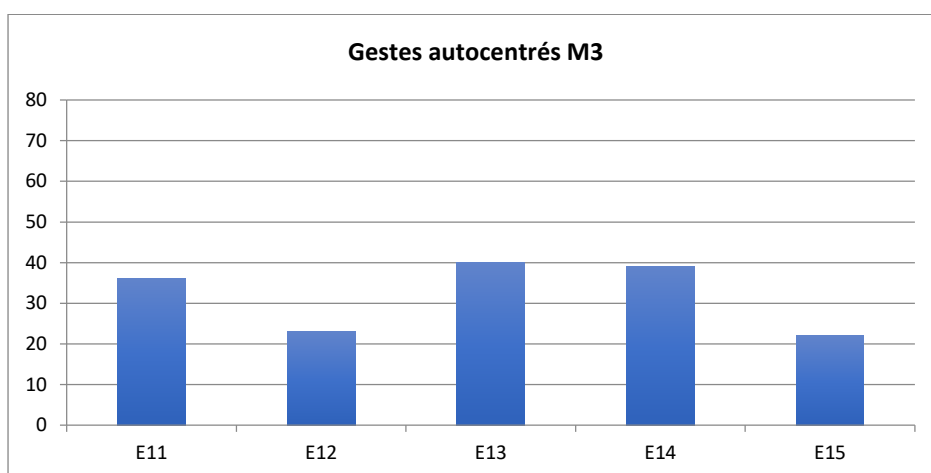


Fig. 28 : Gestes autorégulateurs M3 au contact des enfants

M3 n'est visiblement pas très gênée par la situation et les différences entre enfants ne sont pas très marquées. Elle se situe entre M1 et M2 et on peut dire qu'elle est assez à l'aise dans ce type de rencontre et d'interactions avec l'enfant.

#### 1.4.2. Conception de la relation affective

Pour Pauline, la relation affective est particulièrement importante en maternelle car les enfants sont encore petits ; de plus, ceux qui sont en souffrance par manque d'attention de leurs parents sont motivés par ce type de relation plus proche avec l'enseignante.

Elle souligne elle aussi que son rôle n'est pas de cajoler les enfants toute la journée, mais de proposer une relation de confiance mutuelle afin d'avancer dans les apprentissages.

### 1.4.3. Conclusions

Pauline a une attitude très professionnelle. Elle pense que la relation affective est importante et la proximité physique avec l'enfant ne semble pas la déranger, c'est naturel. Mais elle n'en fait pas un point principal de son travail, qui est plus de faire avancer ses élèves rencontrant de nombreuses difficultés. Elle connaît très bien l'histoire personnelle de chacun, les difficultés scolaires de chacun, qu'elle analyse et comprend, elle se base sur les évaluations de début d'année.

## 1.5. L'enseignante Marie (M4)

### 1.5.1. Attitude générale

Marie est très attentive et bienveillante à l'enfant dans sa manière de procéder. Elle paraît très calme et imperturbable. Elle est entièrement concentrée, tournée vers l'enfant. Son buste est tourné et penché vers lui de manière assez systématique, marquant selon nous un véritable engagement. La voix est douce mais ferme et le visage est principalement ouvert et souriant, l'expression est douce.

Le guidage pédagogique est très important, elle pose beaucoup de questions aux enfants afin de les amener à la réflexion et les impliquer dans la réalisation de la tâche.

- Synchronie

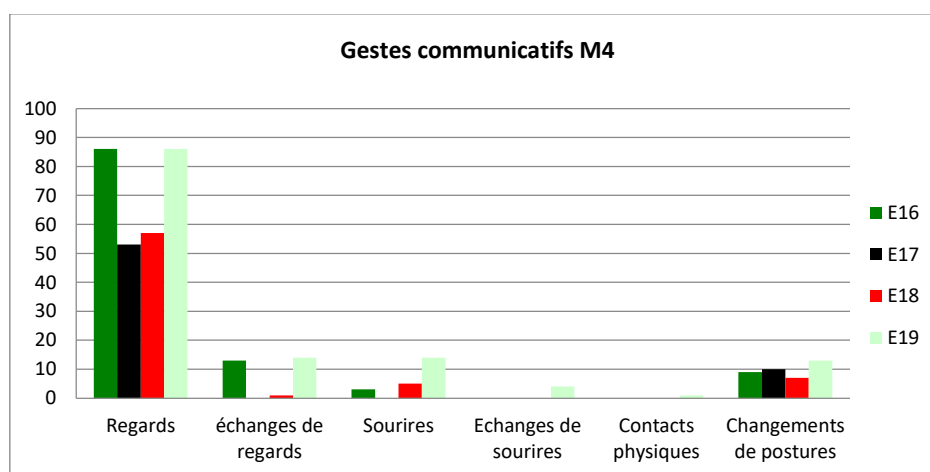


Fig. 29 : synchronisation de l'enseignante M4 aux enfants au cours des interactions

Comme M1, Si elle semble un peu statique, bien que très vivante dans sa manière d'aborder l'apprentissage de l'enfant, elle prend beaucoup d'indices visuels pour suivre l'enfant dans son évolution autour de la tâche. Et, ce de manière plus marquée pour les deux enfants *secure*, E16 et E19. Il y a, avec ces enfants, plus d'échanges de regards et

l'enseignante semble leur sourire plus facilement. Ceci en comparaison avec E17 (désorganisé) et E18 (ambivalent) qui présentent chacun des difficultés importantes.

- Proximité physique

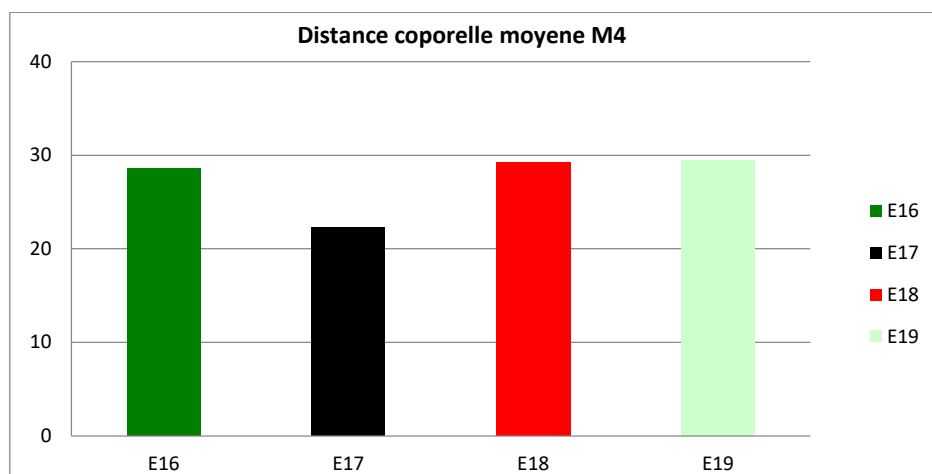


Fig. 30 : Distance corporelle moyenne M4

M4 est physiquement proche des enfants. Elle se place dans une distance assez similaire avec chaque enfant, même s'il est possible de constater qu'elle est un peu plus près de l'enfant désorganisé (E17).

- Gestes d'embarras

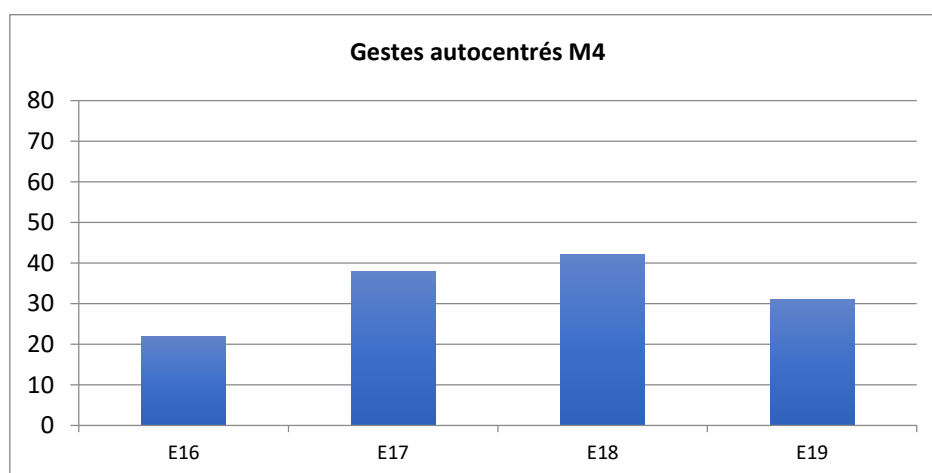


Fig. 31 : Gestes autorégulateurs M4 au contact des enfants

M4, ne semble pas être vraiment embarrassée par la rencontre avec les différents enfants. On pourra remarquer qu'elle est un peu plus à l'aise avec les deux enfants de type secure E16 et E19.

### 1.5.2. Conception de la relation éducative

Pour Marie, l'enseignant a une responsabilité envers l'enfant. Il y a donc toujours du relationnel et de l'affectif, d'autant plus que l'enfant passe sa journée à l'école, sans ses parents et que l'enseignant devient son seul référent.

Elle fait aussi cette différence entre les enfants qui ne peuvent pas avancer sans relation affective, et les autres, de sorte qu'il faut donc savoir s'adapter.

Elle pointe les différentes attitudes des enfants, ceux qui sont en demande extrême et ceux qui au contraire se protègent. Dans les deux cas, pour Marie, il faut respecter le positionnement de l'enfant et répondre à ses demandes et ses attentes : « on est là pour les enfants ».

En fait, l'enseignement est un métier de relation, pour lequel les enseignants n'ont pas été formés, ce qui est regrettable. (*Entretien, Annexe, p. 496-503*)

### 1.5.3. Conclusions

Il nous semble qu'il y a dans son discours comme une forme d'évidence et de facilités à s'engager affectivement avec les élèves et à gérer les situations. Ce que nous avons perçu également en l'observant. M4 se sent naturellement engagée auprès de ses élèves.

## 1.6. Synthèse finale de « l'attitude générale » des enseignantes

Les quatre enseignantes de notre étude n'ont pas des attitudes radicalement différentes et opposées, car toutes ont une attitude qui reste positive, à des degrés différents, ce qui laisse apparaître tout de même un profil relationnel et affectif propre.

Maria (M1) semble très impliquée affectivement envers les différents enfants, elle est d'une douceur extrême, bien qu'elle conserve une attitude réservée et un peu distante, venant de sa propre conception de la relation d'enseignement.

Marta (M2), si elle peut paraître beaucoup plus sérieuse et ferme avec les élèves, montre une certaine capacité à s'adapter aux difficultés de chacun et donc une grande sensibilité. Son attitude est le fruit de l'expérience vécue avec les enfants, elle peut passer de la protection de sa distance et de son implication, à la relation très affective et engagée avec l'enfant. Mais son attitude reste positive dans tous les cas.

Pauline (M3) semble adopter naturellement une proximité affective avec ses élèves qu'elle considère comme fragiles et dépendants et vivant dans des conditions difficiles.

Marie (M4) a une attitude positive avec l'ensemble des élèves, mais plus nettement positive avec les deux enfants secure. Son engagement professionnel est important et si l'affectivité est présente et consciente, il nous semble qu'elle n'est pas engagée à titre personnel.

Aucune des enseignantes, au cours des interactions observées, ne se situe au-delà d'une distance corporelle de 50 cm avec l'enfant.

Dans la relation duelle d'enseignement, l'enfant et l'enseignante se trouvent donc être dans une sphère intime. La distance intime se retrouve particulièrement entre les familiers ou lors de contacts avec un professionnel de la santé, au cours d'interactions nécessitant une confiance mutuelle. C'est bien dans ce cadre-là que se déroulent nos interactions d'enseignement, essentiellement dans les petites classes, mais aussi encore à l'école primaire quand il s'agit d'expliquer plus particulièrement et plus précisément à un élève.

Ce qui nous conduit à poser ces questions : l'enseignement, une relation intime ? L'enseignement un métier de *care*, de soin ? Sûrement un peu des deux, d'où la complexité de cette relation et des craintes qu'elle génère parfois.

Aucune de ces quatre enseignantes ne remet en cause le principe d'instaurer une relation affective avec l'enfant. Elles en donnent toutes une définition qui leur est propre et en font un levier de la réussite scolaire des plus faibles scolairement.

Elles sont toutes conscientes et partantes pour mettre la relation affective en avant avec certains enfants, pour instaurer une certaine confiance et les motiver à adhérer à l'école et ses tâches, mais sans oublier de ne pas enfermer l'enfant dans cette relation, mais de lui permettre à terme de voler de ses propres ailes. La relation affective n'est pas conçue comme une fin en soi.

Plusieurs fois est évoquée, en face de la relation affective, la notion d'autonomie de l'enfant et le fait qu'il est préférable qu'il travaille pour lui et non pas pour faire plaisir (lignes, annexes).

Ces enseignantes étaient toutes volontaires pour participer à cette expérimentation, et leur travail difficile en éducation prioritaire les a probablement amenées à poser cette problématique de la relation affective avec leurs jeunes élèves.

La capacité d'adaptation qui était une de nos hypothèses, semble concerner particulièrement M1 et M2 chez qui elle est très perceptible. Est-ce que ces deux enseignantes sont susceptibles d'être plus sécurisantes, d'autant que l'on s'aperçoit aussi qu'elles sont déjà toutes deux dans une réflexion de leur action que nous considérons comme favorisant de la relation positive avec l'enfant.

Pour Pauline et Marie (M3 et M4), il nous semble percevoir une forme de certitude sur leur attitude et positionnement par rapport à l'enfant et ses besoins (*Cf. entretiens*), ce qui nous semble être un élément moins favorisant à l'adaptation et à la réflexivité.



Pour Maria et Marta (M1 et M2), il existe un questionnement plus profond. Maria (M1), essaie d'agir sur la relation par conviction et réflexion, Marta (M2) semble empreinte d'une forme de doute sur ce qu'il y a à faire, qui la pousse à rechercher une attitude adéquate en fonction des enfants, que nous relevons à l'écoute et au cours de nos entretiens. Il est possible aussi de percevoir chez ces deux enseignantes une forme de « culpabilité » par rapport à l'élève qu'elles ne parviennent pas à aider.

Nous avons posé les bases d'un profil pour chacune des enseignantes du protocole, nous allons maintenant procéder à de nouveaux regroupements d'*items*.

La suite de nos résultats et leurs analyses va permettre de « mesurer » cet engagement qui est parfois perceptible et de comparer les enseignantes entre elles ainsi que les impacts que cela peut avoir sur les thématiques de l'enfant et particulièrement si cela a un lien avec la réussite scolaire.

## **2. Engagement relationnel et affectif**

Afin d'observer, dans les interactions, l'implication affective et communicative de l'enseignante, nous avons retenu plusieurs *items* donnant lieu à « *l'engagement relationnel de la maîtresse* » ou attitude engagée envers l'enfant, avec toute la dimension affective que cela comporte, de même que la capacité empathique que cela traduit.

### 2.1. Mode de calcul de l'engagement relationnel moyen

*L'engagement moyen de la maîtresse* est calculé en fonction de :

- L'inclinaison du buste en direction de l'enfant
- L'orientation du buste en direction de l'enfant
- La proximité physique
- Les sourires et regards en direction de l'enfant
- Les échanges de sourires et regards avec l'enfant
- L'expression du visage ouverte et amusée (expressions positives)
- La prosodie marquant les affects positifs : le ton doux, amusé (en riant), les chuchotements et la voix chantante (montante et affective, souvent employée avec les très jeunes enfants).

Ils ont été comptabilisés grâce au logiciel ELAN et transposés dans des tableaux Excel.

Puis chacune des données brutes, exprimant parfois une durée (secondes), une distance (centimètres), une occurrence (nombre), sont transformées en score T.

Pour comprendre le principe du score T, nous nous appuyons sur ce qui en est dit par Miljkovitch et Pierrehumbert (2008, pp. 100-101).

Le score T est un test statistique qui permet à partir de données individuelles d'obtenir des données standardisées que l'on peut comparer entre elles.

Pour une étude comme la nôtre, avec une méthodologie quasi clinique, reposant sur peu de cas, il est préconisé d'utiliser les indices en « format » T. Il s'agit d'une « procédure statistique de base » qui procure certains avantages décrits par les auteurs (*Ibid.* p. 100) :

- Possibilité d'une comparaison instantanée d'un sujet ou d'un groupe de sujets
- Obtenir une illustration des données sur une base commune pour tous les sujets étudiés (histogrammes)

Les indices en format T ont la particularité d'avoir une moyenne de 50 et un écart type de 10 points, ceci en prenant comme référence une population donnée. Ainsi, un sujet qui obtient un indice T de 60 points sur telle échelle se situe à un écart type au-dessus de la moyenne (de la population de référence), c'est-à-dire, grossièrement, selon les lois de la distribution normale, parmi les 15 % des sujets ayant les indices les plus élevés sur cette échelle. Comme il s'agit d'une transformation linéaire, le fait d'utiliser les indices bruts ou les indices T dans des analyses de comparaison intergroupe, par exemple, ne changera rien aux résultats. (*Ibid.* pp. 100-101)

Pour tous les indices obtenus, la même moyenne (50) et le même écart type (10) sont utilisés. La méthode de calcul du score T va consister à soustraire à la donnée brute du sujet « l'indice moyen obtenu par la population de référence, puis de diviser le résultat par l'écart type de la population de référence et enfin de multiplier le résultat par 10 et ajouter 50. » (*Ibid.* p.101)

La formule pour obtenir un score T est :

$$\frac{(a - b)}{c} * 10 + 50$$

« a est l'indice du sujet, b l'indice moyen de la population de référence et c l'écart type de la population de référence. » (*Ibidem.*)

Par exemple, pour l'inclinaison *buste vers l'enfant* pour M1 (tableau n°40) on obtiendra ceci :

$$\frac{(110,44 - 158,44)}{108,01} * 10 + 50 = 45,55$$

En définitive, nous aurons la possibilité d'obtenir une illustration graphique de nos résultats, de comparer les enseignantes entre elles, les enfants entre eux, d'évaluer l'impact de l'un sur l'autre et d'y associer le type d'attachement lui-même déjà exprimé en score T.

## 2.2. L'engagement relationnel moyen

Dans un premier temps, chaque item retenu pour l'engagement relationnel de l'enseignante est transformé en score T. Dans un deuxième temps, une moyenne globale de l'engagement

relationnel de l'enseignante est calculée, puis nous faisons apparaître l'engagement relationnel moyen de l'enseignante avec chaque enfant rencontré.

Engagement relationnel et affectif de l'enseignante																							
		Orientation Buste				Inclinaison buste		Gestes communicatifs				Expression visage				Ton de la voix				Hauteur		Intensité Voix	
		Proximité	ST	Enfant	ST	Enfant	ST	Regard	ST	Sourire	ST	Ouvert e	ST	Amusé e	ST	Doux	ST	En riant	ST	Montante	ST	Chuchotement	ST
M1	E1	0,00	<b>33,72</b>	547,00	<b>62,36</b>	110,44	<b>45,20</b>	93,00	<b>66,02</b>	9,00	<b>63,18</b>	135,96	<b>64,70</b>	11,12	<b>45,96</b>	87,00	<b>58,30</b>	0,00	<b>41,89</b>	63,00	<b>79,13</b>	2,00	<b>52,39</b>
	E2	7,00	<b>42,21</b>	516,72	<b>60,16</b>	426,24	<b>76,78</b>	70,00	<b>56,66</b>	6,00	<b>54,73</b>	96,88	<b>57,10</b>	0,00	<b>39,81</b>	70,00	<b>57,09</b>	0,00	<b>41,89</b>	24,00	<b>49,52</b>	3,00	<b>57,94</b>
	E3	10,10	<b>45,96</b>	539,56	<b>61,82</b>	210,76	<b>55,23</b>	41,00	<b>44,86</b>	4,00	<b>49,10</b>	22,84	<b>42,70</b>	0,00	<b>39,81</b>	50,00	<b>58,00</b>	0,00	<b>41,89</b>	28,00	<b>52,56</b>	6,00	<b>74,61</b>
	E4	10,20	<b>46,08</b>	263,00	<b>41,72</b>	90,60	<b>43,22</b>	65,00	<b>54,63</b>	3,00	<b>46,28</b>	28,40	<b>43,78</b>	0,00	<b>39,81</b>	78,00	<b>46,99</b>	0,00	<b>41,89</b>	45,00	<b>65,47</b>	4,00	<b>63,50</b>
	E5	0,00	<b>33,72</b>	508,40	<b>59,55</b>	0,00	<b>34,16</b>	69,00	<b>56,25</b>	8,00	<b>60,37</b>	14,76	<b>41,13</b>	0,00	<b>39,81</b>	57,00	<b>56,76</b>	3,00	<b>54,76</b>	19,00	<b>45,73</b>	3,00	<b>57,94</b>
	E6	19,00	<b>56,75</b>	569,00	<b>63,96</b>	259,36	<b>60,09</b>	21,00	<b>36,72</b>	6,00	<b>54,73</b>	58,20	<b>49,58</b>	26,56	<b>54,49</b>	34,00	<b>59,17</b>	5,00	<b>63,35</b>	14,00	<b>41,93</b>	0,00	<b>41,28</b>
	E7	10,40	<b>46,33</b>	223,00	<b>38,81</b>	94,20	<b>43,58</b>	13,00	<b>33,47</b>	0,00	<b>37,83</b>	0,00	<b>38,26</b>	0,00	<b>39,81</b>	43,00	<b>45,40</b>	0,00	<b>41,89</b>	17,00	<b>44,21</b>	0,00	<b>41,28</b>
	E8	9,20	<b>44,87</b>	535,64	<b>61,53</b>	206,76	<b>54,83</b>	18,00	<b>35,50</b>	1,00	<b>40,65</b>	0,00	<b>38,26</b>	21,28	<b>51,57</b>	17,00	<b>57,84</b>	1,00	<b>46,18</b>	18,00	<b>44,97</b>	0,00	<b>41,28</b>
	E9	3,70	<b>38,21</b>	363,80	<b>49,04</b>	71,96	<b>41,35</b>	57,00	<b>51,37</b>	1,00	<b>40,65</b>	0,00	<b>38,26</b>	25,56	<b>53,93</b>	22,00	<b>51,00</b>	3,00	<b>54,76</b>	14,00	<b>41,93</b>	0,00	<b>41,28</b>
M2	E10	23,50	<b>62,21</b>	254,92	<b>41,13</b>	262,76	<b>60,43</b>	28,00	<b>39,57</b>	4,00	<b>49,10</b>	128,60	<b>63,27</b>	32,96	<b>58,02</b>	30,00	<b>46,67</b>	7,00	<b>71,93</b>	16,00	<b>43,45</b>	0,00	<b>41,28</b>
	E11	20,10	<b>58,08</b>	225,72	<b>39,01</b>	70,80	<b>41,24</b>	53,00	<b>49,74</b>	3,00	<b>46,28</b>	135,92	<b>64,70</b>	24,24	<b>53,20</b>	40,00	<b>45,51</b>	0,00	<b>41,89</b>	23,00	<b>48,76</b>	3,00	<b>57,94</b>
	E12	27,40	<b>66,93</b>	302,96	<b>44,62</b>	83,28	<b>42,48</b>	29,00	<b>39,98</b>	3,00	<b>46,28</b>	95,16	<b>56,77</b>	6,68	<b>43,50</b>	41,00	<b>48,58</b>	3,00	<b>54,76</b>	38,00	<b>60,15</b>	1,00	<b>46,83</b>
	E13	21,80	<b>60,15</b>	386,96	<b>50,73</b>	64,88	<b>40,64</b>	85,00	<b>62,76</b>	5,00	<b>51,92</b>	51,20	<b>48,22</b>	45,64	<b>65,03</b>	47,00	<b>51,93</b>	2,00	<b>50,47</b>	34,00	<b>57,11</b>	4,00	<b>63,50</b>
	E14	24,00	<b>62,81</b>	380,68	<b>50,27</b>	74,68	<b>41,62</b>	40,00	<b>44,45</b>	0,00	<b>37,83</b>	55,92	<b>49,13</b>	59,00	<b>72,41</b>	45,00	<b>51,68</b>	1,00	<b>46,18</b>	19,00	<b>45,73</b>	2,00	<b>52,39</b>
M3	E15	22,30	<b>60,75</b>	240,08	<b>40,05</b>	82,52	<b>42,41</b>	55,00	<b>50,56</b>	7,00	<b>57,55</b>	136,92	<b>64,89</b>	0,00	<b>39,81</b>	68,00	<b>46,08</b>	0,00	<b>41,89</b>	30,00	<b>54,08</b>	1,00	<b>46,83</b>
	E16	10,40	<b>46,33</b>	345,76	<b>47,73</b>	320,96	<b>66,25</b>	86,00	<b>63,17</b>	3,00	<b>46,28</b>	0,00	<b>38,26</b>	14,80	<b>47,99</b>	44,00	<b>50,29</b>	3,00	<b>54,76</b>	9,00	<b>38,13</b>	0,00	<b>41,28</b>
	E17	16,70	<b>53,96</b>	242,96	<b>40,26</b>	213,40	<b>55,50</b>	53,00	<b>49,74</b>	0,00	<b>37,83</b>	111,36	<b>59,92</b>	38,48	<b>61,07</b>	35,00	<b>46,19</b>	1,00	<b>46,18</b>	24,00	<b>49,52</b>	0,00	<b>41,28</b>
	E18	9,80	<b>45,60</b>	542,52	<b>62,03</b>	221,88	<b>56,34</b>	57,00	<b>51,37</b>	5,00	<b>51,92</b>	26,00	<b>43,31</b>	6,64	<b>43,48</b>	52,00	<b>58,12</b>	0,00	<b>41,89</b>	23,00	<b>48,76</b>	0,00	<b>41,28</b>
M4	E19	9,60	<b>45,36</b>	173,76	<b>35,23</b>	144,92	<b>48,65</b>	86,00	<b>63,17</b>	14,00	<b>77,27</b>	49,00	<b>47,79</b>	37,44	<b>60,50</b>	37,00	<b>43,44</b>	7,00	<b>71,93</b>	10,00	<b>38,89</b>	1,00	<b>46,83</b>
M	13,43	50,00	376,97	50,00	158,44	50,00	53,63	50,00	4,32	50,00	60,37	50,00	18,44	50,00	47,21	50,00	1,89	50,00	24,63	50,00	1,58		
e-t	8,25	10,00	137,60	10,00	108,01	10,00	24,59	10,00	3,56	10,00	51,42	10,00	18,11	10,00	18,27	10,00	2,33	10,00	13,17	10,00	1,80		

Tableau n°37 : Les données et les scores de l'engagement relationnel et affectif de l'enseignante

### 2.2.1. Engagement relationnel moyen de l'enseignante

Cet engagement moyen s'inscrit dans le profil de l'enseignante et nous donne une idée de comment elles se situent les unes par rapport aux autres dans cette implication affective avec l'enfant.

<i>Engagement relationnel moyen de l'enseignante</i>			
M1	M2	M3	M4
<b>52,32</b>	46,72	51,06	49,90

Tableau n° 38 : Engagement relationnel moyen de l'enseignante

Les résultats laissent apparaître une maîtresse M1 plus engagée relationnellement et affectivement que les autres (52,32), puis vient M3 avec un score supérieur à la moyenne. M4 se trouve légèrement en dessous de la moyenne et enfin M2 paraît plus nettement sous engagée, par rapport à l'ensemble des enseignantes (46,72).

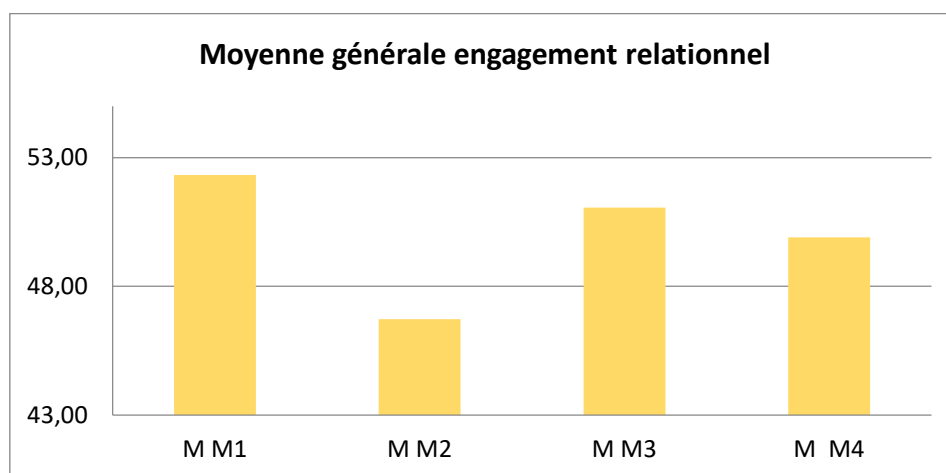


Fig. 32 : Moyenne de l'engagement relationnel et affectif de l'enseignante

Malgré ces différences sensibles, aucune enseignante n'obtient un score inférieur à 40, aucune ne montre ce qu'on pourrait nommer de désengagement par rapport à l'enfant.

Il nous paraît important de pouvoir affiner la compréhension de cet engagement relationnel en observant ce qui se passe en fonction des différents enfants.

### 2.2.2. Engagement moyen par enfant

M1		M2		M3		M4	
E1	<b>56,94</b>	E6	<b>51,42</b>	E11	49,72	E16	48,95
E2	<b>54,48</b>	E7	41,20	E12	49,90	E17	48,96
E3	<b>50,92</b>	E8	44,83	E13	<b>54,58</b>	E18	48,96
E4	<b>50,29</b>	E9	44,27	E14	<b>50,15</b>	E19	<b>52,73</b>
E5	48,98	E10	<b>51,91</b>	E15	<b>50,93</b>		

Tableau n° 39 : Engagement moyen de la maîtresse par enfant

Une moyenne de l'engagement de la maîtresse avec chaque enfant est calculée. Quand le score de l'engagement de l'enseignante est supérieur à 50, la relation à l'enfant est dite positive :

- M1 est engagée positivement avec quatre des enfants rencontrés sur cinq : E1, E2, E3, E4
- M2 est engagée positivement avec deux enfants : E6, E10
- M3 est engagée positivement avec trois enfants : E13, E14, E15
- M4 est engagée positivement avec une seule enfant : E19

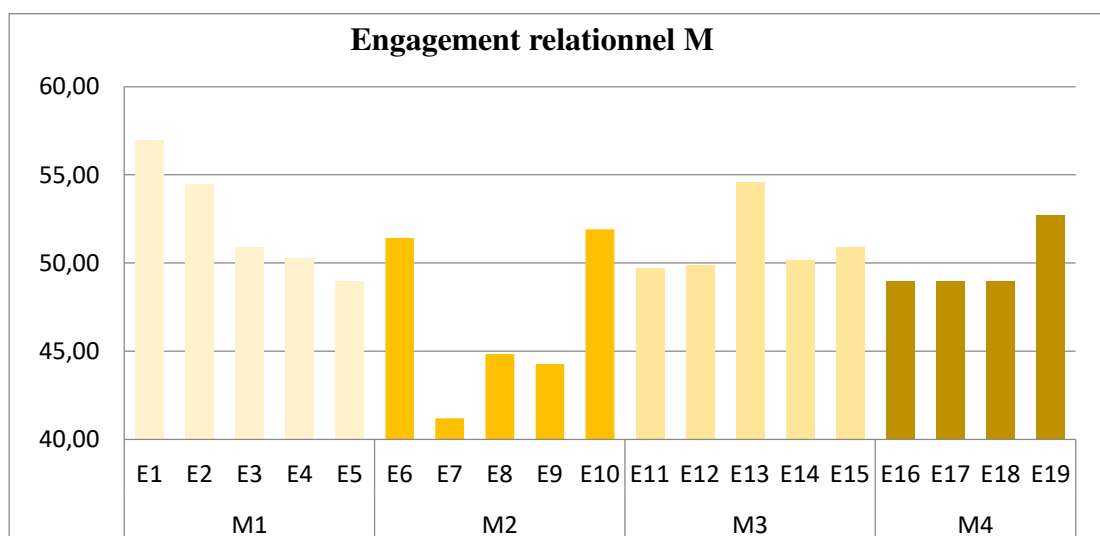


Fig. 40 : Engagement relationnel moyen de la maîtresse par enfant

M1 semble être la plus impliquée affectivement et relationnellement avec ses élèves, alors que M2 semble être moins engagée que les autres enseignantes, mais de manière différenciée en fonction des enfants rencontrés.

### 2.2.3. Engagement moyen de l'enseignante et attachement de l'enfant

A partir de ce point, les calculs sont effectués en prenant en compte les différents scores d'attachement et l'attachement est considéré en fonction de la *catégorisation 1*.

Nous allons maintenant observer si l'engagement de l'enseignante entretient un rapport avec le style d'attachement de l'enfant et plus exactement avec les scores d'attachement *secure*, puisqu'il est souvent décrit dans la littérature que les enseignants seraient naturellement plus enclins à s'engager avec ce type d'enfants considérés comme « faciles ».

Pour la sécurité, nous prendrons en considération les scores supérieurs ou égaux à 45, pour la désorganisation, les scores supérieurs ou égaux à 65 et enfin, l'évitement et l'ambivalence sont marqués par le score le plus élevé.

Dans le tableau suivant, les scores d'attachement retenus sont d'une couleur spécifique (voir aussi la partie des résultats sur l'attachement), celles-ci seront réutilisées tout au long de cette partie de résultats :

SECURE	vert
DESORGANISE	noir
EVITANT	bleu
AMBIVALENT	rouge

		Secure	Désorganisé	Evitant	Ambivalent	EM
M1	E1	47,07	58,64	51,07	65,26	56,94
	E2	34,43	58,4	65,63	56,22	54,48
	E3	20,32	67,33	78,48	65,76	50,92
	E4	41,87	67,31	52,83	69,04	50,29
	E5	47,61	54,47	56,73	44,13	48,98
M2	E6	17,95	69,07	83,93	57,05	51,42
	E7	26,29	62,18	78,84	47,38	41,20
	E8	30,38	64,87	67,73	59,01	44,83
	E9	41,66	75,48	51,78	55,8	44,27
	E10	48,25	63,4	52,1	59,41	51,91
M3	E11	40,85	68,29	53,08	75,47	49,72
	E12	35,46	60,18	64,38	70,29	49,90
	E13	39,57	53,14	60,41	59,01	54,58
	E14	45,44	78,3	44,77	65,83	50,15
	E15	45,45	58,27	53,08	62,63	50,93
M4	E16	56,44	43,36	45,07	43,63	48,95
	E17	49,79	61,45	48,44	34,13	48,96
	E18	30,76	66,82	69,83	79,44	48,96
	E19	55,91	48,5	42,33	49,78	52,73

Tableau n° 41 : Scores d'attachement de l'enfant et engagement relationnel de l'enseignante

Pour les scores d'engagement de la maîtresse, nous retenons que :

- Tout score supérieur ou égal à 50 marque un engagement relationnel positif envers l'enfant
- Que tout score compris entre 45 et 49 est qualifié d'engagement moyen
- Que tout score inférieur à 45 correspond à une attitude sous engagée de l'enseignante.

- Résultats :

Si on considère les résultats pour l'ensemble des enseignantes, on obtient le tableau suivant :

	Secure	Evitant	Ambivalent	Désorganisé
Engagement positif	4	2		4
Engagement moyen	3		1	2
Sous engagement		2		1

Tableau n° 42 : Qualification de l'engagement en fonction de l'attachement de l'enfant

Il y a 10 interactions où les enseignantes s'engagent de manière positive.



- Sur 10 interactions, 4 sont positives avec des enfants *secure* : soit dans 40% des interactions, les enseignantes s'engagent positivement avec des enfants *secure*.

- Sur 10 interactions, 4 sont positives avec un enfant désorganisé : soit dans 40% des interactions, les enseignantes s'engagent positivement avec des enfants désorganisés.

- Sur 10 interactions, 6 sont positives avec un enfant ayant un score d'insécurité important (2 évitants ; 4 désorganisés), soit : dans 60% des interactions, les enseignantes s'engagent positivement avec des enfants *insecure*.

60% des interactions avec un engagement positif de l'enseignante le sont avec un enfant *insecure* et 40% avec un enfant *secure*.

On obtient des résultats pratiquement identiques, si on prend en compte l'engagement relationnel positif et l'engagement moyen de l'enseignante.

### 2.3. Discussion et conclusions intermédiaires

Est-ce que l'attachement de l'enfant influence l'engagement de la maîtresse sur le plan affectif et relationnel et sur le plan pédagogique ?

Quand nous posons cette question, nous souhaitons vérifier ce qui est souvent avancé dans la littérature et qui décrit des enseignants avec des attitudes positives et un engagement relationnel naturel auprès des enfants *secure* qui facilitent cet engagement par leur confiance et leur propre engagement vis à vis de l'enseignant.

L'engagement de la maîtresse ne semble pas entretenir de rapport plus privilégié avec la sécurité d'attachement de l'enfant, mais plutôt avec leur insécurité.

De plus, il est difficile d'observer de manière générale des attitudes types des enseignantes en fonction de chaque style d'attachement, tel que cela est décrit dans notre partie théorique.

Dans certains cas, l'enseignante peut adopter une attitude relationnellement sous engagée avec l'enfant évitant (M1 pour E3 et M2 pour E7 et E8) et avec l'enfant désorganisé (M3 pour E14 et M2 pour E9). Mais cela ne se vérifie pas pour l'ensemble des enfants évitants, ni pour l'ensemble des enfants désorganisés.

Dans ces premiers résultats, il semblerait que l'engagement relationnel et affectif de la maîtresse dépende de la maîtresse elle-même et de ses convictions. L'implication viendrait

alors d'une capacité et ou d'une volonté intrinsèque de s'engager auprès des enfants les plus fragiles. Ce qui serait le reflet de l'engagement professionnel des enseignantes.

Nous ne serions pas alors, dans ce que décrit généralement l'ensemble de la littérature, à savoir, la sensibilité naturelle plus développée de l'enseignant à l'égard des enfants *secure*, enfants considérés au sein de l'institution scolaire comme des enfants « faciles » vers lesquels les enseignants seraient naturellement plus engagés et sympathiques.

Dans notre étude, les enseignantes ne semblent pas plus engagées relationnellement envers les enfants *secure*. Elles semblent pouvoir dans certains cas s'impliquer tout autant, sinon plus avec les enfants de type *insecure*, car ceux-ci présentent un stress plus grand dans la difficulté et présentent de manière générale des difficultés scolaires et comportementales handicapantes.

L'attachement ne semble donc pas influencer de manière radicale l'attitude engagée des enseignantes, dans ces deux écoles situées à l'époque en réseau ECLAIR, avec des enfants issus de milieux défavorisés et présentant des attachements insécurisés, majoritairement désorganisés.

Nous supposons que, dans l'ensemble, les enseignantes observées adoptent une attitude engagée sur le plan relationnel et affectif avec les enfants, en référence à une réflexion personnelle sur leur métier d'enseignante en éducation prioritaire.

Cela nous renvoie à l'attitude générale perçue chez chacune des enseignantes ainsi qu'à leur conception de la relation et de leurs responsabilités. Elles décrivent cela au cours des entretiens semi-directifs, dont se dégagent des profils relationnels d'enseignantes plutôt responsables et engagées dans leur profession et vis à vis de leurs élèves.

### **3. Le soutien pédagogique ou force de l'étayage pédagogique de l'enseignante**

Pour qualifier cette troisième thématique de l'enseignante nous avons gardé l'ensemble des *items* de l'étayage décrits dans la partie méthodologie.

Les enseignantes soutiennent l'enfant dans la difficulté en utilisant :

- L'étayage verbal : questions, consignes et demandes d'attention (phrases qui sollicitent l'attention de l'enfant sur des points précis)
- Etayage verbal soutenant : encouragements, félicitations et nomme l'enfant par son prénom.
- Etayage manuel : désigne, réduction de la tâche, fait

La méthode est identique à la précédente, l'ensemble des données sont transformées en score T. A partir des scores T obtenus, nous calculons la moyenne de l'engagement

pédagogique de l'enseignante et l'engagement moyen de l'enseignante avec chaque enfant. Cet engagement se mesure à partir des gestes et paroles de l'enseignante visant à soutenir l'enfant dans la réalisation du pavage et se traduit par l'étayage pédagogique mis en œuvre par l'enseignante. Nous donnerons en amont l'utilisation qui en est faite par l'enseignante et qui détermine ce que nous avons appelé le profil pédagogique de l'enseignante.

		<i>Etayage verbal</i>						<i>Etayage affectif et verbal</i>						<i>Etayage manuel</i>					
		Consigne	ST	Question	ST	S. attention	ST	Encouragement	ST	Félicitation	ST	Nomme E	ST	Désigne	ST	Fait	ST	R. tâche	ST
M1	E1	14	43,50	13	40,62	10	37,16	13	58,39	10	57,17	0	43,40	12	50,19	2	50,65	6	54,87
	E2	23	53,09	15	42,55	22	51,37	10	52,10	6	46,30	0	43,40	13	51,95	0	38,82	4	48,29
	E3	13	42,43	15	42,55	13	40,71	2	35,32	6	46,30	3	50,79	13	51,95	0	38,82	10	68,03
	E4	17	46,70	20	47,37	37	69,15	10	52,10	8	51,74	0	43,40	11	48,43	0	38,82	1	38,42
	E5	9	38,17	8	35,80	13	40,71	2	35,32	5	43,59	0	43,40	7	41,39	1	44,73	3	45,00
M2	E6	14	43,50	14	41,58	34	65,59	13	58,39	3	38,15	0	43,40	12	50,19	4	62,49	7	58,16
	E7	18	47,76	16	43,51	17	45,45	19	70,96	3	38,15	2	48,33	12	50,19	3	56,57	6	54,87
	E8	28	58,42	27	54,12	15	43,08	13	58,39	10	57,17	3	50,79	10	46,67	3	56,57	4	48,29
	E9	41	72,28	27	54,12	34	65,59	6	43,71	2	35,43	2	48,33	7	41,39	4	62,49	3	45,00
	E10	17	46,70	13	40,62	16	44,27	7	45,81	10	57,17	1	45,86	1	30,83	2	50,65	2	41,71
M3	E11	24	54,16	35	61,83	26	56,11	10	52,10	7	49,02	0	43,40	19	62,52	3	56,57	7	58,16
	E12	16	45,63	25	52,19	<b>25</b>	54,93	12	56,29	1	32,72	<b>0</b>	43,40	7	41,39	2	50,65	3	45,00
	E13	25	55,22	26	53,15	20	49,00	<b>10</b>	52,10	<b>11</b>	59,89	2	48,33	16	57,24	6	74,32	3	45,00
	E14	29	59,49	23	50,26	24	53,74	5	41,61	5	43,59	0	43,40	12	50,19	2	50,65	6	54,87
	E15	38	69,08	22	49,30	18	46,64	17	66,77	14	68,04	0	43,40	10	46,67	0	38,82	2	41,71
M4	E16	10	39,23	52	78,23	15	43,08	<b>4</b>	39,52	<b>7</b>	49,02	9	65,57	15	55,48	0	38,82	0	35,13
	E17	25	55,22	35	61,83	32	63,22	7	45,81	8	51,74	15	80,34	28	78,36	2	50,65	12	74,61
	E18	15	44,56	17	44,47	12	39,53	4	39,52	12	62,61	7	60,64	15	55,48	2	50,65	2	41,71
	E19	6	34,97	<b>29</b>	56,05	13	40,71	7	45,81	12	62,61	7	60,64	6	39,63	0	38,82	5	51,58
M	20,11		22,74		20,84		9,00		7,37		2,68		11,89		1,89		4,53		
e-t	9,39		10,38		8,44		4,77		3,68		4,07		5,69		1,70		3,04		

Tabl

eau n° 43 : Résultats en score T de l'engagement pédagogique de l'enseignante

### 3.1. Profil pédagogique de l'enseignante

Dresser le profil pédagogique de l'enseignante c'est faire en sorte d'apprécier ce que celle-ci met en avant dans sa pratique d'étayage, avec ce que seraient ses points forts et ses manques, afin d'apprendre à guider au mieux l'enfant dans sa démarche de résolution de problème.

	M1	M2	M3	M4
M Consignes	44,78	<b>53,73</b>	<b>56,72</b>	43,50
M Questions	41,77	46,79	<b>53,35</b>	<b>60,14</b>
M S. attention	47,82	<b>52,80</b>	<b>52,09</b>	46,64
M Encouragements	46,65	<b>55,45</b>	<b>53,77</b>	42,66
M félicitations	49,02	45,22	50,65	<b>56,49</b>
M Nomme E	44,88	47,34	44,38	<b>66,80</b>
M désigne	48,79	43,86	43,86	<b>57,24</b>
M Fait	42,37	<b>57,75</b>	<b>54,20</b>	44,73
M réduction T	<b>50,92</b>	49,61	48,95	<b>52,11</b>
Moyenne	46,33	50,28	50,88	<b>52,26</b>

Tableau n° 44 : Etayage de la maîtresse en fonction des différents items

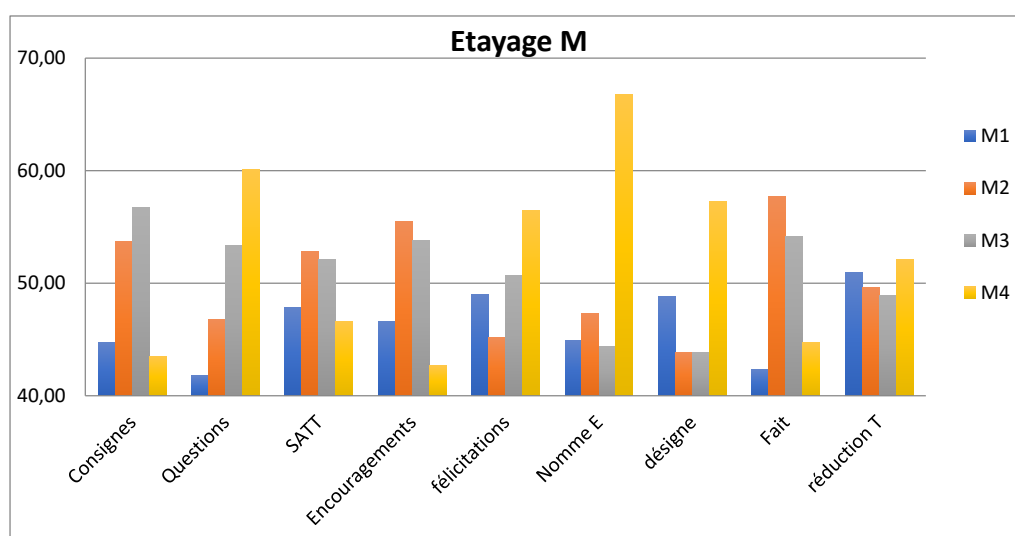


Fig. 34 : représentation graphique des pratiques d'étayage de chaque enseignante

- M1 pratique plus facilement semble-t-il la réduction de la tâche (50,92) pour que l'enfant puisse utiliser ses capacités propres. Mais dans l'ensemble, elle intervient peu sur le travail de l'enfant et le laisse un avancer seul, tous les items d'étayage se trouvent être en dessous de 50. Elle utilise assez peu le questionnement pour guider l'enfant.

- M2 a un étayage conséquent puisque l'ensemble de ses actions se situe au-dessus de 50. Elle privilégie les consignes, les encouragements et propose des solutions à l'enfant qu'elle réalise elle-même (57,75). Elle félicite peu l'enfant (45,22).
- M3 a un bon étayage pédagogique : elle privilégie les consignes, la recentration de l'attention, les encouragements et le fait de faire à la place de l'enfant quand celui-ci n'y arrive vraiment pas seul.
- M4 pratique un étayage « musclé » qui nous a tout de suite interpellé par sa précision et son efficacité. Elle utilise assez peu les consignes mais procède par questionnement pour amener l'enfant à trouver la solution, elle désigne les endroits du pavage où il faudra agir. Elle félicite beaucoup les enfants et les nomme par leur prénom quand ils sont dans la difficulté (E17, E18). Cette action de nommer ainsi l'enfant montre l'attention qu'elle lui porte, elle l'individualise, ainsi que le lien affectif qu'elle entretient avec lui, nommer implique, engage. Elle pratique aussi la réduction de la tâche.

Maintenant que nous avons cerné comment chaque enseignante accompagnait l'enfant dans la difficulté d'une tâche, nous allons voir s'il peut exister un lien logique entre leur engagement relationnel et affectif envers les enfants et le soutien qu'elle leur apporte.

### 3.2. Etayage pédagogique moyen de l'enseignante

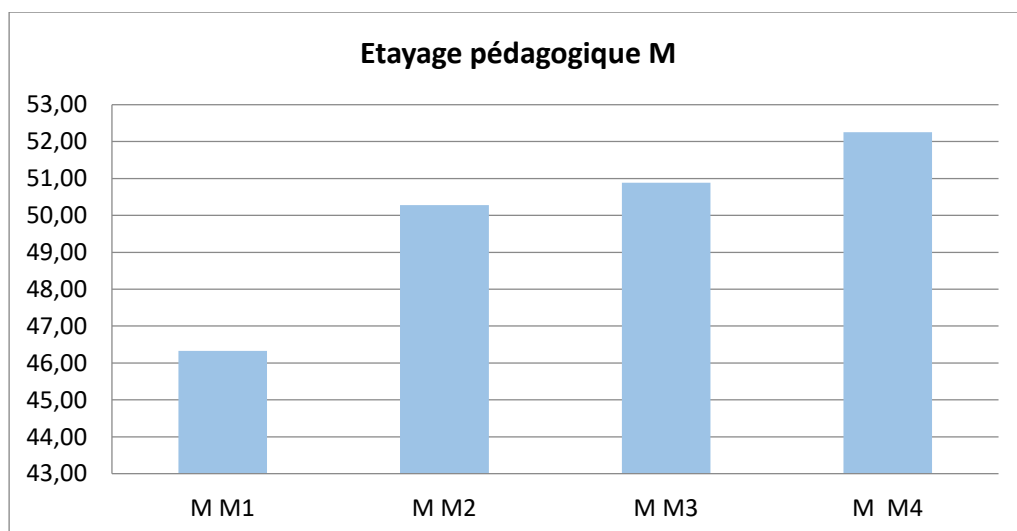


Fig. 35 : Moyenne de l'étayage pédagogique maîtresse

Les différences entre les enseignantes sont marquées, elles étaient déjà perceptibles à la visualisation des filmographies et nous les signalons dans la partie « attitudes générales ».

- La Maîtresse M1 a un étayage pédagogique faible par rapport aux trois autres enseignantes (46,33)

- Les maîtresse M2, M3 et M4 font preuve d'un soutien pédagogique positif avec respectivement des scores de 50,28 ; 50,88 ; 52,26.

Pour l'enseignante M1, il est possible que ce soit une forme de timidité face à la situation expérimentale ou un manque de savoir faire, en comparaison avec les trois autres enseignantes, qui ont suivi, au cours de leur carrière, une formation autour de la médiation pédagogique. Elles ont un certain savoir-faire dans le guidage pédagogique de l'enfant sur une tâche problème et cela se vérifie à partir du nombre de pavages que les enfants arrivent à effectuer, en moyenne deux par séances, ainsi que le temps qu'ils mettent pour les terminer.

Afin d'affiner la compréhension de l'engagement relationnel et affectif de chaque enseignante, nous l'analysons en prenant en compte chaque enfant et son type d'attachement.

### 3.3. Étayage moyen de l'enseignante avec chaque enfant

<i>Étayage moyen par enfant</i>		
M1	E1	<b>48,44</b>
	E2	47,54
	E3	46,32
	E4	<b>48,46</b>
	E5	40,90
M2	E6	<b>51,27</b>
	E7	<b>50,64</b>
	E8	<b>52,61</b>
	E9	<b>52,04</b>
	E10	44,85
M3	E11	<b>54,87</b>
	E12	46,91
	E13	<b>54,92</b>
	E14	49,76
	E15	<b>52,27</b>
M4	E16	49,34
	E17	<b>62,42</b>
	E18	48,80
	E19	47,87

Tableau n° 45 : étayage moyen de l'enseignante par enfant

A partir de ce tableau, nous relevons pour chaque enseignante, les enfants pour lesquels elles ont un soutien pédagogique supérieur à la moyenne générale de leur l'étayage : les enfants qu'elles étayaient le plus :

<i>Les enfants les plus étayés par les enseignantes</i>				
	M1	M2	M3	M4
Secure	E1		E15	E17
Évitant	E2	E7, E8	E13	
Ambivalent				
Désorganisé	E4	E6, E9	E11	

Tableau n° 46 : Les enfants les plus étayés par les enseignantes en fonction de leur type d'attachement

Sur les 11 enfants les plus étayés par leur enseignante respective, 9 enfants présentent de grandes difficultés scolaires (E1, E2, E4, E9, E11, E15 et E13, E17) : 82% des enfants présentant des difficultés sur le plan scolaire et/ou comportemental sont plus fortement étayés par l'enseignante.

- E1, E2 et E4 sont en grande difficulté scolaire et attendent beaucoup de l'enseignante.
- E6 présente de nombreuses difficultés, E9 pose de nombreux problèmes dans le cadre scolaire et demande beaucoup d'attention de la part de l'enseignante.
- E11 peine sur le plan scolaire et demande beaucoup d'attention. E13 et E15 sont en grande difficulté scolaire.
- E17 n'a pas vraiment de difficultés scolaires, mais plutôt comportementales, il faut le canaliser en permanence afin que celui-ci puisse rester concentré sur sa tâche, et ne pas le laisser s'envahir par les idées angoissantes qui le traversent en permanence. Le score de l'engagement pédagogique de l'enseignante pour cet enfant est de 62,42.

Sur les 11 enfants plus fortement étayés, 8 enfants sont *insecure*, 4 présentent de la désorganisation, 4 sont évitants, et 3 ont un taux de sécurité >45.

La désorganisation et l'évitement semblent primer sur l'engagement pédagogique de l'enseignante envers l'enfant.

L'attachement *insecure* entraîne un soutien pédagogique plus important que la sécurité de l'attachement : 8 enfants sur 11 sont *insecure*, soit 72% des enfants les plus étayés par leur enseignante.

Dans 54% des cas, l'enfant en difficulté est aussi un enfant présentant un attachement *insecure*.



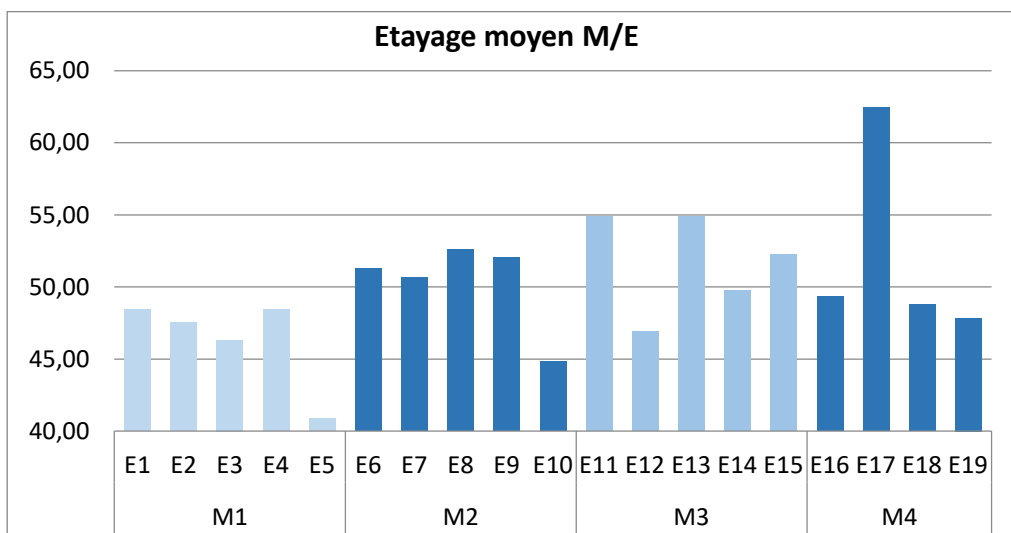


Fig. 36 : Etayage pédagogique (moyen) de la maîtresse avec chaque enfant

En comparaison, les enseignantes ont tendance à peu étayer les enfants ayant un niveau scolaire correct et se débrouillant naturellement très bien en classe.

- M1 laisse E5 travailler seule sur un pavage compliqué (qu'elle s'est elle-même créé) sans la guider, ce qui met l'enfant dans un embarras certain, mais dont elle sortira vainqueur, grâce à ses compétences.
- M2 étaye peu E10, qui va, contre toute attente, se montrer très efficace dans la réalisation de ses pavages.
- M3 intervient très peu, voir insuffisamment avec E12 (46,92), ambivalent, qui se trouve être dans une difficulté et un embarras certains, car selon nous, elle a envers cet enfant des attentes particulières. Il s'agit normalement d'un très bon élève, socialement favorisé mais dans la situation proposée, il se trouve être dans une certaine fragilité, du fait de son type d'attachement. Elle intervient de même moins facilement auprès de E14 dont elle attend des efforts particuliers.
- M4 étaye peu E19 (*secure*) qui montre aussi de très bonnes compétences dans la réalisation de la tâche problème, et qui est peu en demande.

### 3.4. Discussions et conclusions intermédiaires

#### 3.4.1. Engagement pédagogique de l'enseignante et attachement de l'enfant

A la question, *l'attachement a-t-il une influence sur l'engagement pédagogique de l'enseignante*, il est possible de répondre : les enseignantes présentent effectivement un soutien pédagogique plus important ( en comparaison à l'ensemble de leur soutien) envers les enfants d'attachement *insecure*, mais plus encore, ce sont les difficultés rencontrées par l'enfant dans le domaine scolaire qui semble inciter les enseignantes à apporter une aide

pédagogique plus conséquente à leurs élèves, alors qu'elles étayent peu les enfants capables d'être plus autonomes dans leurs apprentissages.

Les enseignantes, dans leur engagement pédagogique respectif, sont dans l'ensemble plus investies pour les enfants présentant des difficultés tant scolaires que comportementales, et considérés comme fragiles.

A l'inverse, quand l'enfant a l'habitude d'être à l'aise au niveau des attendus scolaires, ou quand il se montre tout à coup compétent sur la tâche proposée, les enseignantes leur accordent un étayage plus succinct, ce qui est logique quand on s'adapte aux capacités de l'enfant.

Il est important de remarquer que parfois, les attentes de l'enseignante sont trop importantes et les empêchent de réaliser que l'enfant a besoin d'aide dans cette situation précise, même s'il avait à la base le profil d'un très bon élève : M1 avec E5 et M3 avec E12 et E14.

Mais dans l'ensemble, les enseignantes semblent plutôt répondantes et mettent en avant, là aussi, un engagement et une responsabilité professionnelle de taille, en assurant une médiation scolaire de qualité.

Il est possible, mais cela reste à vérifier, que leur expérience d'enseignantes en RAR et ECLAIR les ait conduites à cet investissement.

Dans cette logique, on s'aperçoit que les enseignantes s'engagent auprès des enfants les plus en difficulté et adaptent donc leurs gestes et paroles d'étayage en fonction du niveau de compétence de l'enfant. Cela est en lien avec la conception de leur rôle et de leur engagement professionnel.

### *3.4.2. Engagement relationnel et soutien pédagogique de l'enseignante*

Nous avons émis l'hypothèse que plus l'enseignant s'impliquait relationnellement et affectivement avec l'enfant et plus il serait tenté de lui apporter un soutien pédagogique important.

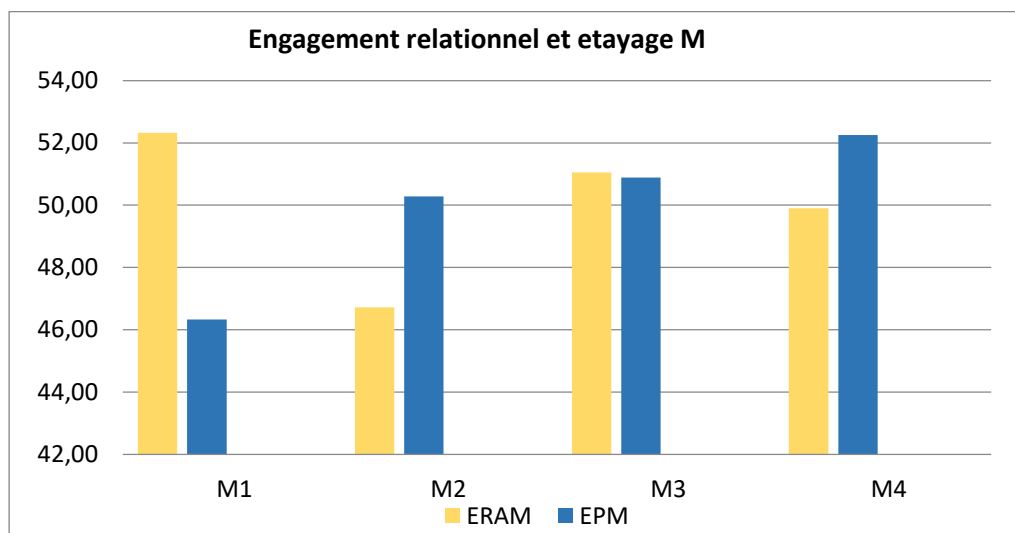


Fig.37 : Confrontation de l'étayage pédagogique et de l'engagement relationnel de la maîtresse

La confrontation des deux types d'engagements que nous avons fait émerger chez les enseignantes montre qu'il n'y a pas de lien logique entre eux :

- M1 est très engagée sur le plan relationnel (et sous engagée au niveau du soutien pédagogique).
- M2 au contraire est sous engagée sur le plan relationnel et offre un étayage pédagogique positif à l'enfant.
- M3 concilie l'équilibre des deux, pour tous les enfants.
- M4 est moyennement engagée affectivement et positivement engagée sur le plan de l'étayage pédagogique. Les deux thèmes sont *quasi* proportionnels mais pour un enfant (E17), le soutien pédagogique sur la tâche se trouve être très positif (62).

Dans cette étude, l'engagement relationnel et affectif (ERAM) des quatre enseignantes ne semble pas avoir d'influence sur leur étayage pédagogique (EPM). Le soutien pédagogique exercé par l'enseignante semble plus relever des besoins de l'enfant.

Dans le chapitre suivant, nous allons observer comment l'enfant se comporte en fonction des thématiques abordées pour l'enseignante. Nous aborderons son engagement relationnel et affectif envers celle-ci, et la manière dont il s'engage dans la réalisation du pavage qui lui est proposé et nous mettrons en avant les liens et les impacts réciproques, s'ils existent.

## CHAPITRE 3 : L'ENFANT

### LES THÉMATIQUES ENSEIGNANTES

- L'attitude générale
- L'engagement relationnel
- Le soutien dans la difficulté



### LES THÉMATIQUES ENFANT

- Engagement relationnel
- Adhésion à la tâche : réactivité de l'enfant

Woolfolk et Brooks (1985) concluent que le comportement non-verbal de l'enseignant a un impact sur l'élève, qu'il influence l'attitude de l'élève envers lui et que la performance de l'élève peut en être affectée. Ils affirment également que les élèves performants en classe interprètent davantage positivement les comportements de leur enseignant. Tous les actes non-verbaux de ces derniers (distance, gestes, expressions faciales, intonation de voix, pauses etc.) sont sans contredit des facteurs à tenir en considération lors de l'étude des facteurs influençant la relation élève/enseignant. (Potvin et Paradis, 2000. p. 16)

L'enseignant, par son attitude, peut favoriser ou entraver les comportements positifs et les expériences positives de l'élève sur le plan cognitif et relationnel.

Dans ce chapitre, nous allons observer si les différentes attitudes de l'enseignante, sur le plan affectif et pédagogique influencent l'implication de l'enfant et ses comportements sur le plan relationnel, affectif et sur le plan cognitif : s'engage-t-il relationnellement envers l'enseignante, adhère-t-il à la tâche, est-ce qu'il réalise les consignes données ?

Nous mettrons donc en avant deux thématiques de l'enfant :

- L'engagement relationnel et affectif de l'enfant envers l'enseignante
- La réactivité de l'enfant face à la tâche.

## 1. L'engagement relationnel et affectif de l'enfant envers son enseignante

Nous étudierons les scores d'engagement de chaque enfant et le lien entre ces scores et les scores d'attachement, puis nous observerons dans quels cas l'enfant et l'enseignante constituent une dyade relationnelle harmonique ou dysharmonique.

### 1.1. Premiers résultats

Afin d'apprécier l'aspect positif de l'engagement relationnel de l'enfant, nous avons pris en compte trois items :

- Le temps que l'enfant passe le buste tourné en direction de la maîtresse
- Les regards adressés à la maîtresse
- Les sourires adressés à la maîtresse

L'expression du visage de l'enfant n'est pas retenue ici, car elle est, à notre avis, très liée à la situation elle-même, situation marquée par une certaine difficulté. L'expression de l'enfant oscille entre une grande neutralité et un embarras certain. Il est absorbé par l'effort que lui demande l'activité. De plus, il semble que jusqu'à six ans, l'enfant ne possède pas une grande palette d'expressions <sup>77</sup> (Coletta, 2004, p.16)

En revanche, les expressions seront utilisées lors de la séparation/réunion de l'enfant et de la maîtresse, car à ces moments clés, il est possible de voir une accentuation ou une atténuation des expressions du visage (affects phasiques), du fait des changements de situations.

---

<sup>77</sup> Il soulève que le jeune enfant (2- 4 ans) qui communique par la parole, est très mobile corporellement, mais par contre, qu'il dispose d'une faible batterie d'expressions faciales, de sorte que « son visage est assez pauvre en expressivité ».

L'engagement relationnel et affectif de l'enfant est présenté en score T.

		Orientation buste E		Gestes communicatifs				
		Maîtresse	ST	Regards	ST	Sourires	ST	Engagement E
M1	E1	368,00	80,87	18,00	<b>49,40</b>	4,00	<b>49,47</b>	<b>59,92</b>
	E2	106,56	53,76	14,00	<b>45,61</b>	0,00	<b>39,45</b>	46,27
	E3	0,00	42,71	21,00	<b>52,25</b>	0,00	<b>39,45</b>	44,80
	E4	37,64	46,61	43,00	<b>73,12</b>	0,00	<b>39,45</b>	53,06
	E5	23,04	45,10	20,00	<b>51,30</b>	7,00	<b>56,99</b>	51,13
M2	E6	0,00	42,71	24,00	<b>55,09</b>	9,00	<b>62,01</b>	53,27
	E7	44,76	47,35	12,00	<b>43,71</b>	2,00	<b>44,46</b>	45,17
	E8	0,00	42,71	11,00	<b>42,76</b>	1,00	<b>41,95</b>	42,47
	E9	6,32	43,36	11,00	<b>42,76</b>	1,00	<b>41,95</b>	42,69
	E10	15,08	44,27	21,00	<b>52,25</b>	7,00	<b>56,99</b>	51,17
M3	E11	15,92	44,36	20,00	<b>51,30</b>	1,00	<b>41,95</b>	45,87
	E12	102,24	53,31	3,00	<b>35,17</b>	8,00	<b>59,50</b>	49,33
	E13	51,28	48,03	31,00	<b>61,74</b>	4,00	<b>49,47</b>	53,08
	E14	151,72	58,44	22,00	<b>53,20</b>	12,00	<b>69,52</b>	<b>60,39</b>
	E15	60,48	48,98	37,00	<b>67,43</b>	10,00	<b>64,51</b>	<b>60,31</b>
M4	E16	51,64	48,06	19,00	<b>50,35</b>	4,00	<b>49,47</b>	49,30
	E17	256,20	69,28	6,00	<b>38,02</b>	0,00	<b>39,45</b>	48,91
	E18	0,00	42,71	2,00	<b>34,22</b>	1,00	<b>41,95</b>	39,63
	E19	45,32	47,41	19,00	<b>50,35</b>	9,00	<b>62,01</b>	53,25
M	70,33	50,00	18,63	50,00	4,21	50,00		
e-t	96,44	10,00	10,55	10,01	3,99	10,01		

Tableau n° 47 : Résultats en score T de l'engagement relationnel de l'enfant envers son enseignante

Il nous est possible de remarquer que trois enfants (E1, E14 et E15) s'illustrent par des scores d'engagement relationnel beaucoup plus élevés que les autres (59,92 ; 60,39 ; 60,31).

E1(secure) est l'enfant pour lequel l'enseignante M1 est la plus impliquée affectivement. L'enseignante M3, était aussi positivement engagée envers E14 (désorganisée) et E15 (secure), mais pas de manière significativement supérieure aux autres enfants.

E1, E14 et E15 ont tous les trois un score de sécurité > 45.

Nous allons donc observer dans quelle mesure l'attachement *secure* influence l'engagement affectif de l'enfant envers l'enseignante.

## 1.2.Engagement relationnel de l'enfant et score d'attachement

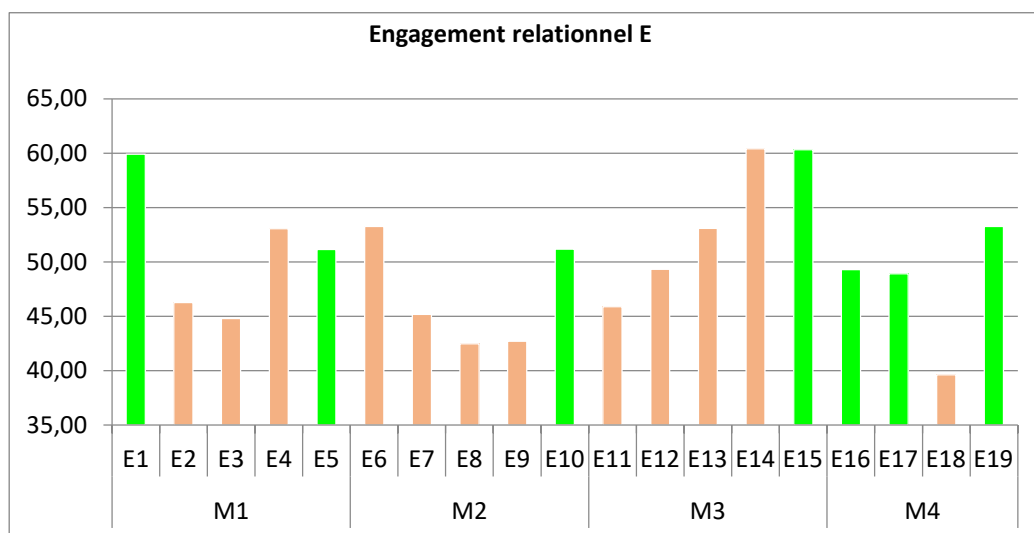


Fig. 38 : Engagement relationnel et affectif de l'enfant envers son enseignante

Il y a 9 enfants engagés positivement (score > à 50) envers leur enseignante : E1, E4, E5, E6, E10, E13, E14, E15, E19.

Les enfants *secure* apparaissent en vert clair : E1, E5, E10, E15, E16, E17, E19.

- 5 d'entre eux sont engagés positivement : soit 55,6% des enfants engagés positivement avec leur enseignante sont *secure*

L'attachement *secure* semble ici être légèrement plus facilement associé à un engagement relationnel positif de l'enfant à l'égard de la maîtresse.

Il y a 10 enfants moins engagés envers leurs enseignante (<50).

- 4 sont désorganisés : E3, E9, E11, E18, soit 40% des enfants moins engagés affectivement avec leur enseignante.

- 3 enfants évitants, E2, E7, E8 sont sous engagés affectivement avec l'enseignante, soit 30% des enfants évitants.

- L'enfant ambivalent (E12) est peu engagé envers l'enseignante.

80% des enfants peu engagés envers l'enseignante ont un attachement *insecure*.

L'engagement relationnel affectif et positif de l'enfant semble bien être lié à son score de sécurité. C'est à dire que plus l'enfant est *secure* et plus il entrerait facilement en relation avec l'enseignante, en qui il a naturellement confiance.

Nous souhaitons maintenant observer comment se composent et s'articulent les différentes dyades relationnelles enfant-maîtresse et quelle est, là aussi, l'influence de l'attachement.

### 1.3. Dyades harmoniques et dyades dysharmoniques

En associant les scores d'engagement relationnel des enseignantes et des enfants, nous obtenons certains types de relations :

- Des dyades relationnelles synchrones ou harmoniques engagées (> 50), peu engagées (comprises entre un score de 45 à 50) et sous engagées (< 45).
- Des dyades relationnelles asynchrones ou dysharmoniques dans lesquelles l'enfant et l'enseignante n'ont pas la même force d'engagement relationnel l'un envers l'autre.

Le schéma ci-dessous, permet de visualiser la composition des différentes dyades et leurs scores d'engagement mutuel, ainsi que le type d'attachement de l'enfant retenus.

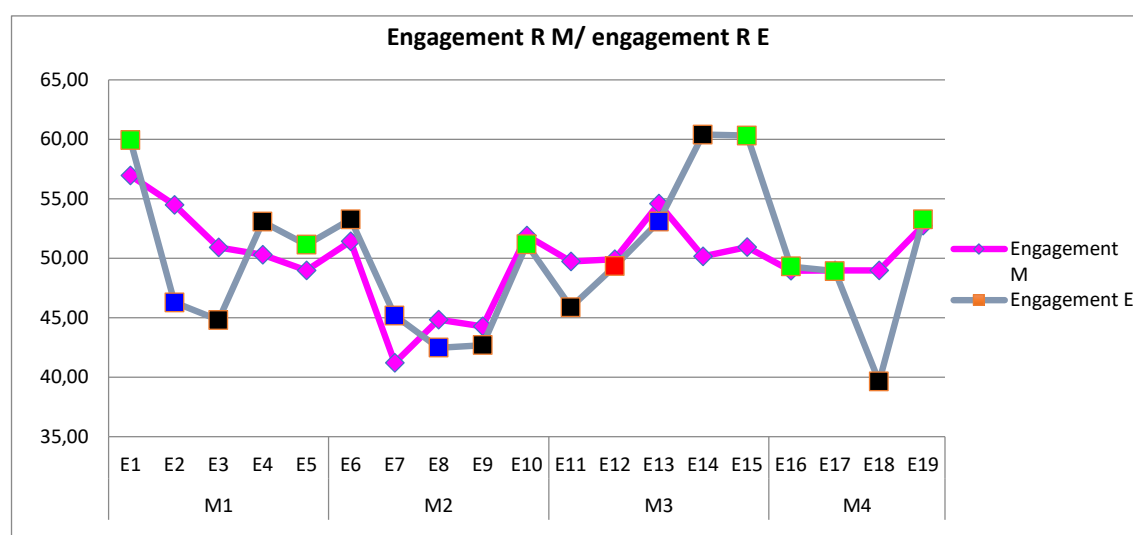


Fig. 39 : L'engagement relationnel et affectif des enseignantes et des enfants : observation des dyades

#### 1.3.1. Recherche des dyades (maîtresse/enfant) synchrones ou asynchrones en fonction du type d'attachement de chaque enfant

Nous partons du principe qu'une dyade est harmonique (synchrone) lorsque l'écart des scores des deux sujets est *inférieur ou égal à 4*.

Dans un premier temps, nous prenons en compte l'ensemble des dyades harmoniques indépendamment du niveau d'engagement des acteurs.

	Secure	Désorganisé	évitant	ambivalent
Dyade harmonique	6	4	3	1
Dyade dysharmonique	1	3	1	

Tableau n° 48 : Répartition des dyades harmoniques et dysharmoniques en fonction du type d'attachement de l'enfant



14 dyades apparaissent comme étant harmoniques : M1/E1, E4, E5 ; M2/E6, E7, E8, E9, E10 ; M3/E11, E12, E13 ; M4/E16, E17, E19.

- 6 dyades sont harmoniques avec un enfant *secure* : 43%
- 4 dyades sont harmoniques avec un enfant désorganisé : 29%
- 3 dyades sont harmoniques avec un enfant évitant : 21%
- 1 dyade est harmonique avec un enfant ambivalent : 7%

*Il y a donc plus de dyades harmoniques quand l'enfant est de type secure.*

Nous distinguons maintenant les différentes dyades relationnelles en fonction de leur degré d'engagement, c'est à dire en fonction des scores T obtenus.

- La dyade positive se situe entre 50 et plus
- La dyade moyenne se situe entre 45 et 50
- La dyade peu engagée se situe en-dessous de 45

	Secure	Désorganisé	Évitant	Ambivalent
Dyades harmoniques positives	3	2	1	
Dyades harmoniques moyennes	3			1
Dyades harmoniques peu engagées		2	2	
Dyades Dysarmoniques	1	3	1	

*Tableau n° 49 : Degré d'engagement des dyades et style d'attachement de l'enfant*

Sur les 14 dyades harmoniques nous obtenons la classification suivante :

- 4 dyades sont harmoniques peu engagées réciproquement : 2 évitants, 2 désorganisés
- 4 dyades sont harmoniques moyennes, dont 3 avec un enfant *secure*
- 6 dyades sont harmoniques positives, dont 3 avec un enfant *secure*

On peut considérer qu'il existe 10 interactions avec une dyade harmonique engagée positivement (> 45). Sur ces 10 interactions, 6 le sont avec un enfant de type *secure*.

*60% des dyades avec un engagement réciproque positif le sont avec un enfant secure.*

Comme l'engagement relationnel positif de l'enfant semblait pouvoir être lié à la sécurité de l'attachement, l'harmonie des dyades relationnelles, dites positives, est plus nettement associée à la sécurité de l'attachement de l'enfant. Les dyades harmoniques sous engagées seraient, elles, associées à la désorganisation et à l'évitement (2 évitants, 2 désorganisés).

Si on considère l'ensemble des dyades harmoniques, 6 concernent des enfants *secure* et 8 concernent des enfants *insecure*. Ce qui selon nous traduit aussi une certaine capacité des

enseignantes à pouvoir s'adapter aux comportements des enfants de manière à ce que les interactions se passent le mieux possible dans l'intérêt de la réussite des enfants.

### 1.3.2. Recherche des dyades synchrones ou asynchrones en fonction de chaque maîtresse

	M1	M2	M3	M4
Dyades harmoniques	3	5	3	3
Dyades dysharmoniques	2	0	2	1

Tableau n° 50 : Répartition des dyades relationnelles harmoniques et dysharmoniques en fonction des enseignantes

Il y a 14 dyades harmoniques :

- La maîtresse 1, la plus engagée affectivement avec les enfants, se trouve dans 3 interactions harmoniques positives (> 50) et 2 dyades dysharmoniques. Sur ces 3 dyades harmoniques, 2 le sont avec un enfant dont le score de sécurité est > 45 (E1, E5).
- La maîtresse 2, qui apparaissait comme l'enseignante la moins engagée affectivement se trouve être en harmonie relationnelle avec l'ensemble des 5 enfants. 2 dyades sont très engagées (> 50) et 3 peu engagées (45-50). Les 2 dyades très engagées le sont avec un enfant désorganisé et un enfant *secure* ; les 3 dyades harmoniques sous engagées sont formées avec 2 enfants évitants et 1 enfant désorganisé.
- La maîtresse 3, engagée positivement envers les élèves forme avec eux : 3 dyades synchrones et 2 dyades dysharmoniques. Les 3 dyades harmoniques moyennes le sont avec 1 désorganisé, 1 évitant et 1 ambivalent.
- La maîtresse 4, forme 3 dyades harmoniques et 1 dyade dysharmonique. Les trois dyades harmoniques, le sont avec un enfant *secure* (en retenant que M4 n'avait que 4 enfants dans son groupe dont 3 enfants *secure*).

A partir de ces résultats, il est possible d'observer que l'engagement affectif et positif de l'enseignante n'est pas déterminant d'une relation harmonique avec l'élève, car celui-ci a ses caractéristiques propres qu'il faut pouvoir prendre en considération.

En effet, l'enseignante M2 qui apparaissait comme la moins engagée relationnellement avec ses élèves, ne fonctionne que dans des dyades harmoniques sur le plan relationnel.

M2, comme nous l'avons observé au cours de l'analyse des attitudes générales, semblait déjà avoir une forte capacité d'adaptation aux différents élèves, et cela se vérifie ici. Son engagement relationnel varie en fonction de celui des enfants.

L'enseignante M1 est très engagée relationnellement envers les élèves et même quand ceux-ci sont sous engagés (E2, E3). Cela engendre des dyades dysharmoniques, sans que cela soit forcément négatif pour l'enfant. Nous pensons que M1 est aussi une enseignante qui cherche à s'adapter, pour le bien de ses élèves, car son engagement varie aussi en intensité selon les élèves : elle est tour à tour très engagée positivement avec E1, très en demande, et plus moyennement pour E5 qui est déjà très autonome.

M1 et M2 cherchent à s'adapter et l'harmonie qui se dégage de leurs relations avec les élèves n'est selon nous pas fortuite.

M3 et M4, qui sont engagées positivement avec l'ensemble des élèves, semblent conserver une attitude relationnelle similaire tout le long de leurs différentes interactions, avec des scores d'engagement très similaires quel que soit l'enfant. Ni elles se *sur-engagent*, ni elles se *sous-engagent*. Nous sommes amenée à penser qu'elles conservent une ligne directrice comportementale et que c'est l'enfant qui s'adapte, ou pas, à leur type d'engagement, sans que l'on puisse en déduire que cela soit négatif pour l'enfant.

#### 1.4. Conclusions et discussions intermédiaires

Nous avons essayé d'analyser l'ensemble des données en restant dans une triangularité associant l'enseignante, l'enfant et le type d'attachement de l'enfant et en observant l'impact de chacun.

L'harmonie relationnelle devrait dépendre d'une subtile interaction entre, d'une part le type d'attachement de l'enfant, et, d'autre part, la capacité de l'enseignante à s'adapter au style relationnel et affectif de l'enfant.

Si en fonction des résultats précédents, la sécurité de l'attachement a une légère influence, alors émerge la capacité d'adaptation de certaines maîtresses à l'attitude adoptée par l'enfant, dans une sorte de mimétisme naturel, trace d'une capacité empathique, indépendante du type d'attachement de l'enfant.

Cette capacité permet aux enseignantes de ne pas être seulement l'effet de la sécurité de l'attachement, de maintenir un lien avec les enfants *insecure* et de leur proposer une relation qui pourrait être sécurisante, qui pourrait, à force d'expériences positives, le devenir.

Ceci nous amène à nouveau à poser cette question de la nécessité pour les enseignants d'accéder à une meilleure connaissance de leurs comportements envers les enfants, afin qu'ils soient en mesure de proposer des relations positives à l'ensemble des élèves et en particulier aux enfants *insecure*, connaissant, de plus, des difficultés scolaires importantes sur le plan cognitif et comportemental.

Cela nécessite peut-être une meilleure connaissance de la théorie de l'attachement ainsi que des conséquences du type d'attachement sur la scolarité, sur les relations sociales et sur la gestion des émotions de l'enfant.

Il faudrait aussi pouvoir constater si cette harmonie relationnelle a des conséquences positives sur les aspects scolaires, et sur la capacité de l'enfant à résoudre son pavage.

## 2. L'engagement de l'enfant sur la tâche

Pour cette partie, nous avons souhaité conserver les occurrences, sans les transformer en score T.

### 2.1. Items retenus et premiers résultats

Afin de mesurer l'engagement de l'enfant sur son pavage, nous avons relevé dans un premier temps les actions verbales de l'étayage de l'enseignante et, en miroir, la manière dont l'enfant y répond en réalisant les consignes données en agissant sur son pavage après une question ou une sollicitation de l'enseignante.

		Maîtresse				Enfant		
		Consigne	Question	Sollicite attention	Total	R. consigne	R. Action	Total
M1	E1	14	13	10	<b>37</b>	10	17	<b>27</b>
	E2	23	15	22	60	9	16	25
	E3	13	15	13	41	4	15	19
	E4	17	20	37	<b>74</b>	8	22	<b>30</b>
	E5	9	8	13	30	4	8	12
M2	E6	14	14	34	62	3	28	31
	E7	18	16	17	51	0	10	10
	E8	28	27	15	70	16	23	39
	E9	41	27	34	<b>102</b>	10	49	<b>59</b>
	E10	17	13	16	46	8	11	19
M3	E11	24	35	26	<b>85</b>	12	28	<b>40</b>
	E12	16	25	25	66	12	22	34
	E13	25	26	20	71	9	22	31
	E14	29	23	24	76	14	19	33
	E15	38	22	18	<b>78</b>	16	18	<b>34</b>
M4	E16	10	52	15	<b>77</b>	5	34	<b>39</b>
	E17	25	35	32	<b>92</b>	3	30	<b>33</b>
	E18	15	17	12	44	2	21	23
	E19	6	<b>29</b>	13	48	1	24	25

Tableau n°51 : Les actions d'étayage de l'enseignante et la Réalisation des consignes et actions de l'enfant

Un total est effectué pour les deux acteurs afin de pouvoir constater par la suite comment l'enfant est amené à s'engager sur la tâche en fonction de l'étayage de l'enseignante. Réactivité de l'enfant en fonction des actions d'étayage de l'enseignante

La réactivité de l'enfant sera exprimée en pourcentage de l'étayage de l'enseignante.

		Total actions	Réalisation consignes	Actions enfant
M1	E1	<b>73%</b>	71%	74%
	E2	45%	39%	43%
	E3	46%	31%	54%
	E4	40%	47%	39%
	E5	40%	44%	38%
M2	E6	<b>50%</b>	21%	58%
	E7	19%	0%	30%
	E8	<b>55%</b>	57%	55%
	E9	<b>58%</b>	24%	80%
	E10	41%	47%	38%
M3	E11	47%	50%	46%
	E12	<b>51%</b>	75%	44%
	E13	43%	36%	48%
	E14	43%	48%	40%
	E15	43%	42%	45%
M4	E16	<b>50%</b>	50%	51%
	E17	35%	11%	45%
	E18	<b>52%</b>	13%	72%
	E19	<b>52%</b>	17%	57%

Tableau n° 52 : Réactivité de l'enfant sur la tâche

Plus le pourcentage de réalisation de l'enfant est élevé et plus on peut penser que celui-ci s'engage dans la réalisation de sa tâche et fait confiance à l'enseignante, cela indépendamment de la force de l'étayage de l'enseignante.

En effet, même face à un étayage moyen de l'enseignante, l'enfant peut réaliser l'ensemble de ce qui est proposé et avoir un fort pourcentage de réalisation.

Par exemple, E1, dont l'enseignante pratique un étayage pédagogique moyen, réagit à 73%, donc fortement aux sollicitations. C'est un enfant qui, par ailleurs, est engagé positivement envers l'enseignante, leur dyade est harmonique, ce qui facilite peut-être l'engagement de E1 sur la tâche.

Si nous prenons l'ensemble des enfants réagissant positivement aux sollicitations diverses de l'enseignante (> 50%), E1, E6, E8, E9, E12, E16, E18, E19, ils évoluent tous, à part E18, au cours de l'expérimentation, à l'intérieur d'une dyade relationnelle harmonique.

Ceci laisserait envisager que, lorsqu'au cours des apprentissages, le jeune enfant et l'enseignante sont réciproquement et identiquement engagé sur le plan relationnel et affectif, l'enfant s'engage mieux sur sa tâche en prenant en compte le guidage proposé par l'enseignante.

## 2.2. Réactivité de l'enfant et attachement

Afin d'observer si l'attachement intervient dans la réactivité de l'enfant, nous faisons intervenir les couleurs liées aux différents types d'attachement.

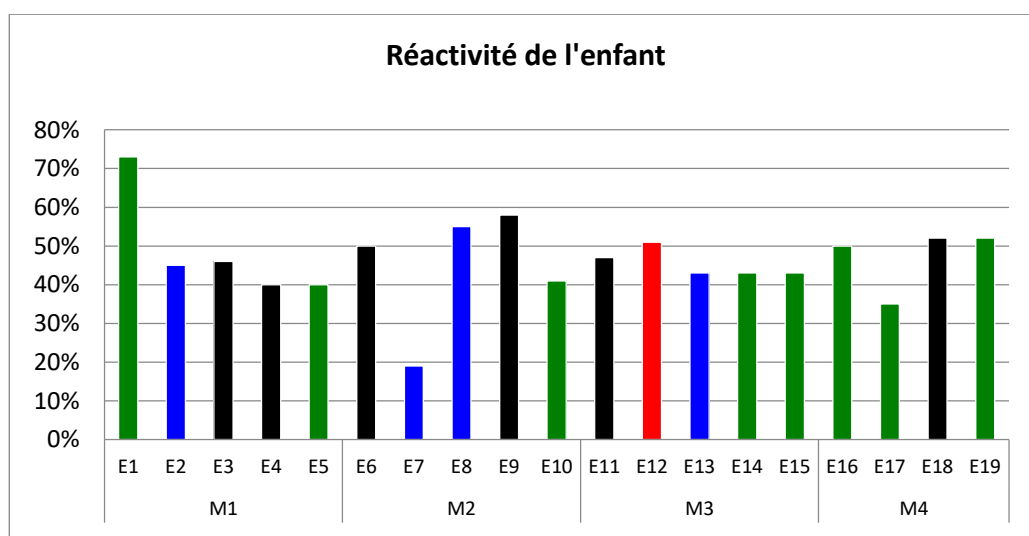


Fig.40 : Réactivité de l'enfant sur la tâche

Sur les 8 enfants précédents, seulement 3 présentent un attachement *secure* (E1, E16, E19).

Si nous considérons que dans l'ensemble, l'enfant est réactif à partir du moment où il réagit à 45% des sollicitations de l'enseignante, il y a alors 11 enfants réactifs dans la réalisation du pavage, dont trois enfants avec un attachement *secure*, 8 enfants évoluant dans une dyade harmonique, 2 enfants envers lesquels l'enseignante est engagée positivement (E2 et E3). Seul E18 ne répond à aucune de ces conditions.

La sécurité de l'attachement n'aurait donc pas ici d'impact réel sur la réactivité de ces enfants. Elle serait moindre que le fait d'évoluer dans une dyade harmonique.

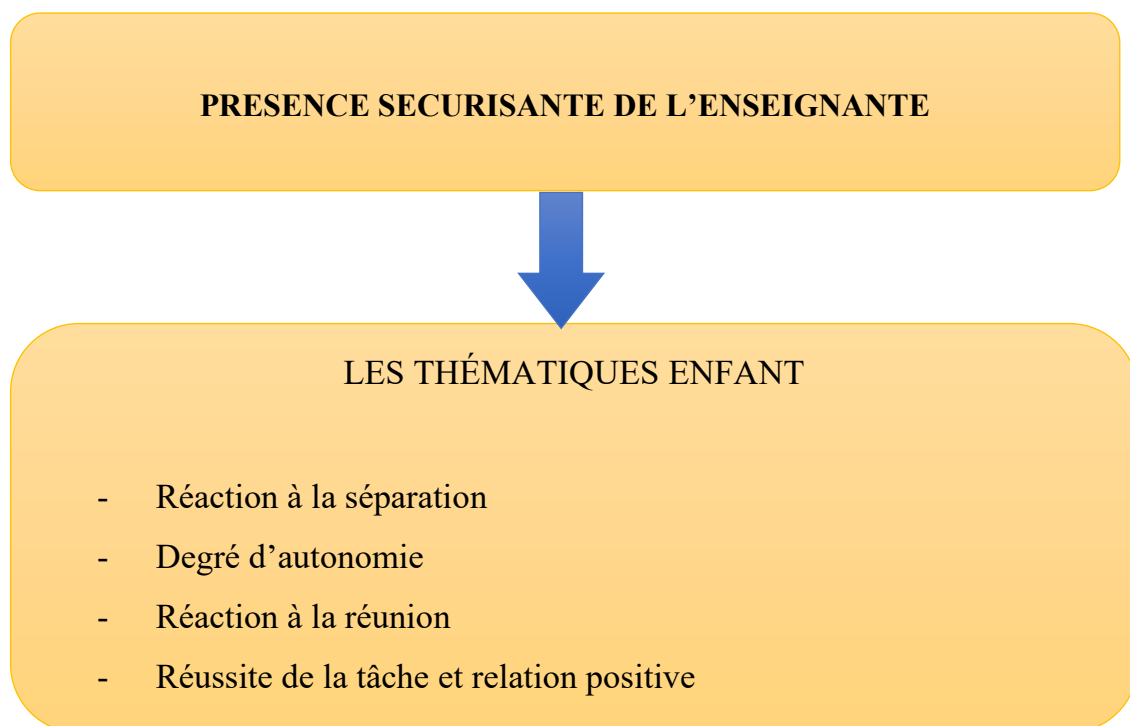
## 2.3. Conclusion et discussions intermédiaires.

Le type d'attachement ne semble pas être impliqué dans la réactivité de l'enfant face à son pavage, mais bien le fait d'évoluer dans une dyade relationnelle harmonique, au sein de laquelle l'enfant est peut-être plus à même d'évoluer en confiance.

L'importance de la relation harmonique et de la capacité de l'enseignante à s'adapter à l'enfant se profile, puisque de fait, celle-ci pourrait bien faciliter l'entrée de l'enfant dans les apprentissages en l'amenant à adhérer à ce qui est proposé par l'enseignante, en termes de guidage et donc de progression et de réussite scolaire.

Il nous faut à présent nous concentrer sur la notion de présence sécurisante de l'enseignante, son impact réel sur la réussite du pavage, ainsi que la réussite positive émergeant de l'ensemble de la rencontre.

#### CHAPITRE 4 : PRÉSENCE SÉCURISANTE DE L'ENSEIGNANTE



Dans un premier temps, nous verrons dans quelle mesure l'enseignante a été sécurisante pour l'enfant. Nous analyserons de manière qualitative, pour chaque enfant, ses réactions à la séparation, pendant la phase d'autonomie et au retour de l'enseignante.

Puis nous ferons un point pour tenter de comprendre ce qui aura permis à l'enfant de vivre une réussite positive de son pavage.

Enfin, nous reviendrons rapidement sur les entretiens de rétroaction vidéo.

Dans ce nouveau chapitre, l'attachement de l'enfant sera observé en fonction de la *catégorisation 2* que nous avons faite précédemment, en utilisant le score d'attachement le

plus élevé obtenu. Dans l'analyse qualitative, ce type de catégorisation correspond selon nous, mieux à la réalité du terrain observé et aux comportements des enfants en classe.

Ainsi on aura :

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19
A	E	E	A	S	E	E	E	D	D	A	A	E	D	A	S	D	A	S
SECURE								vert										
DESORGANISE								noir										
EVITANT								bleu										
AMBIVALENT								rouge										

## 1. Présence sécurisante de l'enseignante et réactions de l'enfant

Les réactions de l'enfant seront observées à trois moments clés du protocole d'observation :

- Au moment du départ de l'enseignante et la première minute qui suit
- Pendant la phase dite d'autonomie d'une durée de quatre minutes
- Au retour de l'enseignante pendant la première minute

### 1.1. Mode d'observation et échelle de cotation des différentes phases

Pour ces trois épisodes successifs, nous avons fait le choix d'une analyse directe à partir de l'observation des vidéos. C'est ce qui nous a paru le plus efficace, pour l'avoir testé au cours des formations d'enseignants. Les images sont très parlantes, et leur traduction en schéma et en données chiffrées beaucoup moins, d'autant que les séquences *séparation* et *réunion* avec l'enseignante ne durent qu'une minute et, qu'il est donc difficile de les comparer aux autres périodes de quatre minutes. Il s'agit plus d'affects phasiques, de surgissements de comportements marquants, qui font comprendre, quand on les voit, que l'enfant réagit effectivement.

#### 1.1.1. Échelle de cotation retenue

Nous avons donc choisi de décrire les comportements et réactions de l'enfant et de les évaluer à partir de questions précises et d'une échelle de cotation des comportements allant de 0 à 3.

Nous procédons en relevant les réactions et comportements dominants au cours des trois *moments clés* du protocole « selon la logique d'une macro-analyse » (Nader-Grobois, 2007, p. 27).



### 1.1.2. Les questions

Afin de qualifier au mieux l'attitude de l'enfant au cours de ces trois phases, nous procédons par un système de questions. A chaque question correspond une cotation de 0 à 3 permettant d'évaluer les réactions de chaque enfant de manière identique.

- La séparation :

Est-ce que l'enfant réagit fortement à la séparation comparativement à ce qui se passait au cours de la phase précédente (gestes autocentrés, regards, recherche de l'enseignante, positionnement) :

- 0 : pas de réaction
- 1 : faible réaction
- 2 : réagit
- 3 : forte réaction

*Plus le score de l'enfant est élevé, plus on peut concevoir que la présence de l'enseignante le sécurisait et qu'il réagit à la séparation.*

- L'autonomie :

Comment l'enfant se comporte en l'absence de l'enseignante, est-ce qu'il est en recherche de l'enseignante ou est-ce qu'il accomplit son travail seul ?

- 0 : L'enfant est concentré sur son travail
- 1 : L'enfant poursuit son travail et conserve un lien avec l'enseignante (par la parole, le questionne, fait des remarques)
- 2 : L'enfant est en recherche permanente de l'enseignante (langage oral, positionnement, regards, anxiété)
- 3 : L'enfant abandonne (attend l'enseignante, fait du bruit, trouve un autre jeu, provoque).

*Plus le score est élevé, et moins l'enfant est en capacité de se concentrer sur le travail à accomplir sans l'enseignante, dont la présence le sécurise.*

- La réunion :

Est-ce que l'enfant est soulagé par le retour de l'enseignante, est-ce qu'il est relancé dans l'activité par sa présence ou pas du tout ?

- 0 : l'enfant ne montre aucune réaction, il ignore presque l'enseignante.
- 1 : l'enfant n'a pas de réaction visible, mais réalise tout de suite ce que l'enseignante lui demande.
- 2 : l'enfant semble s'apaiser, il parle à l'enseignante, la regarde et se met au travail.

- 3 : L'enfant est visiblement soulagé, souriant et joyeux.

*Plus le score est élevé, et plus l'enfant est rassuré par l'enseignante, l'enseignante peut être qualifiée de sécurisante pour l'enfant.*

## 1.2. Description et évaluation des différentes phases : séparation, autonomie, réunion

Les descriptions des comportements de l'enfant sont présentées sous forme de paragraphes correspondant à l'enseignante avec laquelle ils interagissaient et concentrées dans des tableaux.

### 1.2.1. Avec Maria (M1)

E1		
Séparation	Au moment où la maîtresse fait mine de se lever pour laisser l'enfant, E1 pousse un soupir, affiche un beau sourire et se lève pour suivre l'enseignante. Après les explications de l'enseignante, il se rassoit, fait mine de poursuivre le pavage, soliloque un peu et se met à cligner des yeux fortement, à deux reprises. Il se remet à son activité, le buste entièrement tourné vers l'enseignante au lieu d'être face à la table.	3
Autonomie Dépendance	E1 semble vouloir poursuivre son pavage, mais au bout d'une minute, après quelques essais, il se lève et se tient debout, tourné en direction de l'enseignante. Il restera ainsi jusqu'à son retour. Il essaie vainement de faire, se gratte, fait bouger sa chaise, puis abandonne et joue à empiler les pièces géométriques. Il a quelques tics nerveux au niveau des épaules.	3
Réunion	Quand il comprend que l'enseignante va revenir, il cligne encore des yeux. L'enseignante est là, il s'assoit enfin et lui expose immédiatement son problème. Il réalise aussi, sans se faire prier, la première consigne qu'elle lui donne et se remet à chercher.	3

- Conclusions :

E1 (ambivalent) a besoin de la présence de l'enseignante sans laquelle il ne fait rien. Il accueille favorablement son retour.

De type d'attachement ambivalent, qui explique son immaturité et sa dépendance à l'enseignante, il est sécurisé par sa présence qu'il affectionne très particulièrement et qu'il recherche en cas de difficultés (nombreuses).

C'est un enfant pour qui il faut pouvoir accepter la dépendance, avec patience.

E 2		
Séparation	L'enfant regarde en direction de l'enseignante et soupire. Elle balaie la table et les pièces du regard, sans savoir que faire. Elle appelle l'enseignante et la questionne pour savoir que faire. Elle est embarrassée.	2
Autonomie	En autonomie, E2 s'agite un peu, elle rouspète qu'elle n'y arrive pas, espérant un retour de l'enseignante, (qui se déplacera devant tant d'insistance), tape un peu sur sa plaque de jeu. Elle a des tics nerveux au niveau de l'épaule et du bras, elle fait, mais sans efficacité. Elle maintien le lien en posant des questions et en se tournant vers l'enseignante.	2
Réunion	Elle exécute tout de suite la consigne donnée par l'enseignante. Elle se calme. Elle est très concentrée sur l'activité et ne montre pas de signes autres.	3

- Conclusions :

E2 (évitante) est sécurisée par la présence de l'enseignante qu'elle recherche, tout en pouvant rester un peu concentrée sur son pavage.

E3		
Séparation	L'enfant jette de nombreux regards en direction de l'enseignante et semble très gêné par ce départ, il se frotte la bouche, tord sa bouche, fait des grimaces, hausse les sourcils. Mais reste focalisé sur l'activité.	3
Autonomie	Pendant cette phase, l'enfant est très concentré sur son travail qu'il fait avancer significativement ; les tics au niveau du visage continuent et il regarde régulièrement en direction de l'enseignante. Il termine son pavage et dit à l'enseignante qu'il a terminé.	0
Réunion	Net retour au calme quand la Maîtresse revient : baisse des regards intempestifs, disparition des tics et gestes autocentrés, embarras du visage qui disparaît, mais neutralité des expressions faciales. Elle lui pose une question, il la regarde et dit oui pour en faire un autre.	3

- Conclusion :

E3 (évitant) a une attitude extrêmement fuyante avec l'enseignante et les adultes en général, mais l'importance qu'il accorde à l'enseignante est trahie par le surgissement de

gestes et tics nerveux incontrôlables à son départ et pendant son absence. Les gestes cessent au retour de l'enseignante, la présence de l'enseignante sécurise E3.

E4		
Séparation	L'enfant n'a aucune réaction à la séparation.	0
Autonomie	E4 reste très concentré sur son pavage, il n'a aucune manifestation envers l'enseignante.	0
Réunion	Regarde l'enseignante et lui explique ce qu'il n'arrive pas à faire, il poursuit son activité en réalisant les consignes de l'enseignante.	1

- Conclusion :

E4 (ambivalent), curieusement très en demande et en attente quand l'enseignante est présente à ses côtés, ne manifeste rien durant ces trois phases. Il ne serait pas sécurisé par l'enseignante.

E 5		
Séparation	Elle semble imperturbable, lance un regard vers l'enseignante.	1
Autonomie	L'enfant est très concentrée, mais on voit qu'à certains moments elle peine : se tient la nuque, soupire un peu et regarde en direction de l'enseignante. Naturellement elle l'appelle pour lui demander de l'aide. Elle reste en contact visuel avec l'enseignante et augmente le nombre de questions et de sollicitations verbales envers l'enseignante.	1
Réunion	L'enfant ne manifeste rien de particulier, elle poursuit son pavage.	0

- Conclusions :

E5 (*secure*) ne semble pas avoir besoin de l'enseignante et se débrouille seule, nous verrons que dans son cas, ce n'est pas qu'elle n'est pas sécurisée par l'enseignante.

1.2.2. Avec Marta (M2)

E 6		
Séparation	L'enfant se tourne en direction de l'enseignante, la fixe du regard et se met à renifler. Il regarde l'activité posée sur la table et se ronge un ongle. Il semble très embarrassé par son départ, jette des coups d'œil réguliers vers l'enseignante, soupire. Il appelle l'enseignante et lui parle.	3
Autonomie	L'enfant poursuit sa réflexion tout en soupirant, il met souvent ses doigts à la bouche, se frotte le front et soliloque. Il s'arrête, ronge ses ongles et semble perdu et très embarrassé. L'enseignante lui dit qu'elle arrive pour l'aider. Il fait mine de chercher. Il parle à l'enseignante, soupire. L'enseignante revient l'aider avant 4 minutes de temps.	0
Réunion	L'enfant est à l'aise, il discute avec l'enseignante, fait tout de suite ce qu'elle lui indique pour avancer. Il se tourne vers elle, la regarde dans les yeux et entre dans une résolution conjointe de la tâche.	3

- Conclusion :

E6 (évitant) est très rassuré par la présence de l'enseignante, il manifeste son envie qu'elle soit présente et est à l'aise en sa présence, alors qu'il refusait de participer à l'expérience (pleurs).

E 7		
Séparation	L'enfant semble très embarrassé, il regarde la caméra, il soupire, se frotte la tête (le niveau d'exercice est élevé), il joue avec une pièce du jeu, le regard dans le vague. Puis se remet à chercher.	1
Autonomie	L'enfant essaie de poursuivre, mais il peine, soupire, se frotte la tête, ne semble pas savoir vraiment comment s'y prendre. Il est très embarrassé et montre de la difficulté sur son activité, Puis il joue avec deux triangles, se frotte le visage, ne sait plus trop que faire ; il n'émet rien en direction de l'enseignante, malgré son embarras, regarde la caméra puis s'y remet et trouve des solutions.	2
Réunion	L'enfant semble ne pas réagir, mais à la première consigne de l'enseignante, il se remet à penser et trouve de nouvelles solutions, son visage s'éclaire. L'enseignante fait une plaisanterie, il rit et affiche un grand sourire. Il repart.	3

- Conclusion :

E7 (évitant) est sécurisé par la présence de l'enseignante. Il montre une certaine satisfaction à être avec elle et souffre un peu en son absence. Il a un grand contrôle sur ses émotions, et s'astreint à travailler seul. L'attitude de l'enseignante et son humour lui conviennent bien.

E 8		
Séparation	L'enfant n'a aucune réaction, comme si la maîtresse n'existait pas.	0
Autonomie	L'enfant semble absorbée par l'activité. Quand elle tombe sur une difficulté, elle est très embarrassée, les gestes autocentrés s'accroissent, elle se replie sur la tâche, qu'elle accomplit. On ne voit plus son visage, elle n'émet rien envers l'enseignante.	0
Réunion	A l'instant où l'enseignante revient, elle lui pose une question et lui montre l'endroit qui l'empêche d'avancer. Elle tourne son buste vers elle et la regarde dans les yeux. Elle est complètement relancée dans l'activité qu'elle réussit très bien.	2

- Conclusion :

E8 (évitante) ne semble pas sécurisée par l'enseignante, pourtant à son retour elle s'appuie sur son aide. Elles sont distantes dans leur relation, mais l'enseignante la guide beaucoup.

E 9		
Séparation	Il interpelle immédiatement l'enseignante pour qu'elle revienne (ça y est j'ai mis deux, j'ai mis deux). Il parle, pose une question. Il semble vouloir poursuivre son pavage, mais se met à faire autre chose, appelle la maîtresse, joue avec les pièces.	2
Autonomie	Il n'arrive pas à trouver les bons éléments du pavage, alors il s'agite et commence à faire du transvasement avec les formes géométriques posées sur la table. Il vide toutes les boîtes et dit « attends, je mélange tout. » Il se débarrasse du pavage, en prend un autre, se tient debout, trouve les modèles de l'enseignante, discute, va voir l'enseignante, bouscule les chaises, renverse la totalité des pièces sur la table et vérifie si cela fait bouger l'enseignante. Voyant que cela ne fonctionne pas, il repère la caméra et se dirige vers elle pour l'attraper, l'enseignante est obligée d'intervenir pour l'arrêter et le faire asseoir.	3
Réunion	L'enfant est très à l'aise avec l'enseignante et lui explique qu'il a tout mélangé pour qu'elle ne sache pas comment faire. Elle parvient à lui faire terminer le premier pavage, mais on sent que l'enfant peu basculer à tout instant et qu'il cherche la faille où s'engouffrer pour provoquer l'enseignante, qui reste de marbre et le détourne chaque fois de ses intentions...	1

- Conclusion :

La présence de l'enseignante donne un cadre à l'action débordante de E9. L'enfant apprécie cette présence, la recherche, mais on ne sait pas toujours pourquoi. Les stratégies sont « violentes », mais peu cohérentes et liées à la désorganisation de l'enfant. On peut penser que la présence de M2 est sécurisante pour cet enfant.

E 10		
Séparation	L'enfant regarde l'enseignante partir et semble un peu surprise. Elle dit ; « je recommence toute seule, comme une grande ? » Elle interpelle l'enseignante à propos du pavage, puis semble très perplexe sur le fait qu'elle doive vraiment continuer seule (fait une moue, hausse les épaules, soliloque). Elle s'auto-motive en parlant à haute voix, elle interpelle à nouveau l'enseignante, puis commence seule.	2
Autonomie	L'enfant est au travail, elle est très active, émet beaucoup de sons, parle à l'enseignante. Elle se concentre sur son pavage qui avance bien et s'accompagne de la parole.	2
Réunion	L'enfant affiche un immense sourire et indique tous les endroits où elle a besoin d'aide. La maîtresse lui montre et l'enfant s'extasie ! Elle suit les indications de la maîtresse et elle est ravie.	3

- Conclusions :

E10 (désorganisée) recherche la présence de l'enseignante et apprécie peu son départ, alors qu'elle montre une véritable satisfaction au retour. La présence de l'enseignante est sécurisante.

### 1.2.3. Avec Pauline (M3)

E11		
Séparation	Pas de réaction, l'enfant dit : « ça fait un peu mal au bras ». Elle se met immédiatement à jouer avec des cercles en marmonnant, puis poursuit en faisant du bruit avec les pièces placées dans les boîtes.	1
Autonomie	L'enfant joue avec une pile de cercles, en énumère les couleurs, soliloque. Elle parle fort pour attirer l'attention de l'enseignante et vérifie si celle-ci réagit, fait du bruit avec les pièces, puis décide de s'y remettre tout en faisant des bruits avec sa bouche. Elle termine seule ce premier pavage.	2
Réunion	Pas de réaction. L'enfant cherche seule, demande où l'examinatrice est partie, va se moucher.	0

- Conclusion :

E11 (ambivalente) est peu sécurisée par l'enseignante, elle est dans la plainte somatique et dans la provocation.



E 12		
Séparation	Regarde plusieurs fois en direction de la maîtresse, semble embarrassé, fait des bruits avec sa langue. Il essaie de faire le puzzle de manière désordonnée, un peu paniqué.	2
Autonomie	L'enfant se concentre sur son activité, il cherche, tâtonne et marmonne un « c'est trop facile », mais n'y arrive pas. Aucun signe en direction de l'enseignante.	0
Réunion	Aucune réaction, l'enfant continue sans s'arrêter, sans un regard, sans une parole.	0

- Conclusion :

E12 (ambivalent) est très déstabilisé par la situation et la difficulté de l'exercice. Il n'est pas sécurisé par la présence de l'enseignante.

E13		
Séparation	On note un repli du corps de l'enfant quand il comprend que l'enseignante ne revient pas tout de suite. Il continue son travail et jette quelques regards en direction de l'enseignante.	1
Autonomie	L'enfant cherche sans chercher... Il touche un peu toutes les pièces, se tient la tête, fait la moue, cherche l'enseignante du regard. Il est très embarrassé, il s'arrête et fixe l'enseignante. Il abandonne, très désemparé.	3
Réunion	Il regarde l'enseignante, lui parle, la questionne du regard pour avoir de l'aide et se relance peu à peu dans l'exercice.	2

- Conclusion :

E13, de type évitant, est sécurisé par la présence de son enseignante très investie à son égard (« son challenge »), il est perturbé par le départ et abandonne sa tâche. Il est dans l'attente du retour de l'enseignante.

E 14		
Séparation	L'enfant a quelques gestes étranges avec son épaule, elle dit tout de suite à l'enseignante qu'elle a fini pour qu'elle revienne. Elle continue son pavage.	1
Autonomie	L'enfant est très concentrée sur son activité, mais montre de nombreux tics nerveux au niveau de l'épaule droite. Son buste est tourné vers l'enseignante, elle lui parle, elle ne travaille qu'avec sa main droite. Elle avance vite.	0
Réunion	Aucune réaction, pas un regard, ni une parole, elle cherche la distance avec l'enseignante.	0

- Conclusion :

Même s'il existe une petite manifestation au départ de l'enseignante, l'enfant n'est pas sécurisée par sa présence et son retour, elle avance seule, l'enseignante est peu étayante avec elle. Pourtant, E14 est très engagée affectivement envers l'enseignante, elle est en demande. L'enseignante ne répond pas vraiment à ses attentes, car elle-même attend de l'enfant plus d'implication et plus d'efforts. Il y a là une certaine incompréhension qui s'installe.

E 15		
Séparation	L'enfant regarde en direction de la maîtresse et commence à se dandiner sur sa chaise, l'air embarrassé. Le buste est tourné en direction de l'enseignante, il touche les pièces au hasard pour tenter de continuer mais il n'y parvient pas.	3
Autonomie	Il tente tout de même de poursuivre, il ne quitte pas son activité des yeux et cherche à placer des pièces, mais de manière désordonnée. Il est très embarrassé par cette tâche, mais il n'émet rien envers la maîtresse. Il finit par l'appeler au secours.	0
Réunion	Il sourit de satisfaction et entre immédiatement dans l'échange avec l'enseignante. Il réagit à ce qu'elle lui montre, il a envie de sourire et s'en empêche un peu.	3

- Conclusion :

E15, de type ambivalent, est très sensible à la présence rassurante de l'enseignante, il supporte mal le départ, fait semblant de travailler, et se réjouit à son retour.

La relation établie entre E15 et M2 est dysharmonique, de la même manière qu'avec E14. Les deux enfants sont sur-engagés auprès de l'enseignante. Pourtant, il ne s'en dégage pas la même chose. E15 prend plaisir à interagir avec l'enseignante et pourrait être sécurisé par elle.

#### 1.2.4. Avec Marie (M4)

E 16		
Séparation	Pas de réaction	0
Autonomie	L'enfant essaie, mais peine, elle a du mal à se concentrer, soupire, fatigue. Au bout de deux minutes, elle s'arrête, fixe la caméra, puis rêve un peu. Elle s'y remet et trouve des solutions qui la redynamisent.	1
Réunion	Dès que la maîtresse revient elle lui demande : « j'avance bien ? » La maîtresse la félicite et l'enfant semble satisfaite. La maîtresse lui indique une action qu'elle accomplit immédiatement.	2

- Conclusion :

L'enfant E16 (*secure*) n'est pas en recherche de la présence de l'enseignante, mais elle se soucie de son avis, elle a confiance, elle suit ses consignes et ses indications.

E 17		
Séparation	Il demande s'il peut aller jouer à autre chose. Il essaie d'engager une conversation avec la maîtresse sur son casier. Il remplit son pavage à voix haute et semble assez joyeux.	1
Autonomie	Il continue, en marmonnant, puis se lève pour aller montrer son travail à l'enseignante. Il reprend son activité, calmement, mais semble un peu désorienté et fait les choses sans logique, au hasard. Il n'y arrive plus et signale à l'enseignante que c'est trop dur. Il essaie encore, pose une question et se lève pour montrer son travail à l'enseignante.	3
Réunion	Il prend un air boudeur et se plaint que les pièces ne veulent pas rentrer. Il ne réalise pas la consigne de l'enseignante et dit qu'il verra après. Il réussit à mettre des carrés et sourit.	1

- Conclusion :

E17, de type désorganisé, est difficile à sécuriser. Il cherche la présence de l'enseignante qui le rassure et lui donne un cadre. L'enseignante est très patiente et sait le canaliser.

E 18		
Séparation	Aucune réaction visible	0
Autonomie	Il est pleinement concentré sur son activité	0
Réunion	Il désigne tout de suite à l'enseignante la partie qui le gêne. La maîtresse lui explique et il réussit tout de suite.	3

- Conclusion :

E18 (ambivalent) a une attitude d'évitement avec l'enseignante, il l'ignore presque. Mais par contre il est en attente de son aide pour la réalisation du pavage. La présence de l'enseignante ne semble pas le sécuriser et la situation non plus.

E 19		
Séparation	Elle se met à parler seule, gigote sur sa chaise, tire la langue. Elle se retourne vers la maîtresse, un peu désemparée. Elle ne sait plus quoi faire. Elle poursuit tout en se parlant à elle-même.	3
Autonomie	Elle est concentrée, toujours en murmurant, elle avance bien, elle est souriante.	0
Réunion	Elle poursuit son travail, pas vraiment de réaction, elle est assez tranquille.	0

- Conclusion :

Après une forte réaction à la séparation, E19 (*secure*) se régule seule par la suite et poursuit son activité qu'elle réussira très bien. Elle n'a pas un grand besoin de l'enseignante dont elle apprécie tout de même la présence.

Afin d'illustrer cette présence sécurisante de l'enseignante pour l'enfant, nous allons procéder au calcul de sa moyenne à partir de l'évaluation inscrite dans le tableau.

## 2. Moyenne de la « présence sécurisante de l'enseignante » pour les enfants

### 2.1. Calculs et illustrations et résultats

La moyenne est calculée pour chaque enfant avec son enseignante et illustrée ci-dessous. Le résultat permet de répondre à la question : est-ce que cet enfant est sécurisé par la présence de l'enseignante ?

La moyenne de « sécurisé » *par la présence de l'enseignante* que nous avons calculée, pourrait aussi s'appeler *la moyenne de dépendance à l'enseignante*, ce qui normalement

devrait se situer à l'opposé du modèle de la théorie de l'attachement dans laquelle sécurité et dépendance ne sont pas associées.

Les enfants pour lesquels la présence de l'enseignante est sécurisante sont des enfants ayant un fort besoin de réassurance et qui vont s'appuyer sur l'enseignante comme base sécurisante. Mais nous partons du principe, dans ce cas précis, que les enfants dépendants de l'enseignante, relationnellement et scolairement, et à qui celle-ci répond de manière adéquate, sont sécurisés par la présence de l'enseignante, sans que cela signifie qu'ils soient *secure*.

Il s'agit bien de la présence sécurisante de l'enseignante pour des enfants n'ayant souvent pas intériorisé le modèle de la *sécurité d'attachement*. Il s'agit d'ailleurs uniquement d'enfants *insecure*.

Les trois enfants *secure*, E5, E16 et E19, si elles apprécient la présence de l'enseignante, elles n'en sont pas dépendantes. Elles sont capables de se rassurer seules et sont autonomes même en cas de difficulté. C'est la raison pour laquelle elles apparaissent toutes les trois sous la ligne médiane du schéma, comme enfants non sécurisées par la présence de l'enseignante, ce qui n'est pas le cas.

La moyenne de la présence sécurisante de l'enseignante se calcule en additionnant l'ensemble des points obtenus par l'enfant (inscrits dans le tableau descriptif) que l'on divise par trois.

Toute moyenne comprise entre 3 et 1,5 correspond à un enfant sécurisé par la présence de l'enseignante.

M1					M2					M3					M4			
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19
3	2,33	2	0,33	0,66	3	2	0,66	2	2,33	1	0,66	2	0,33	2	1	1,66	1	1

Tableau n° 53 : Moyenne présence sécurisante

Nous obtenons donc :

- Une enseignante M1 sécurisante pour E1, E2, et E3
- Une enseignante M2 sécurisante pour E6, E7, E9 et E10
- Une enseignante M3 sécurisante pour E13 et E15
- Une enseignante M4 sécurisante pour E17

Tous les enfants sécurisés ici par la présence de leur enseignante, au cours d'une situation problème, sont, en fonction de notre première catégorisation des enfants *insecure* et en difficulté scolaire (à part E7, ne connaissant pas de difficulté sur le plan scolaire).

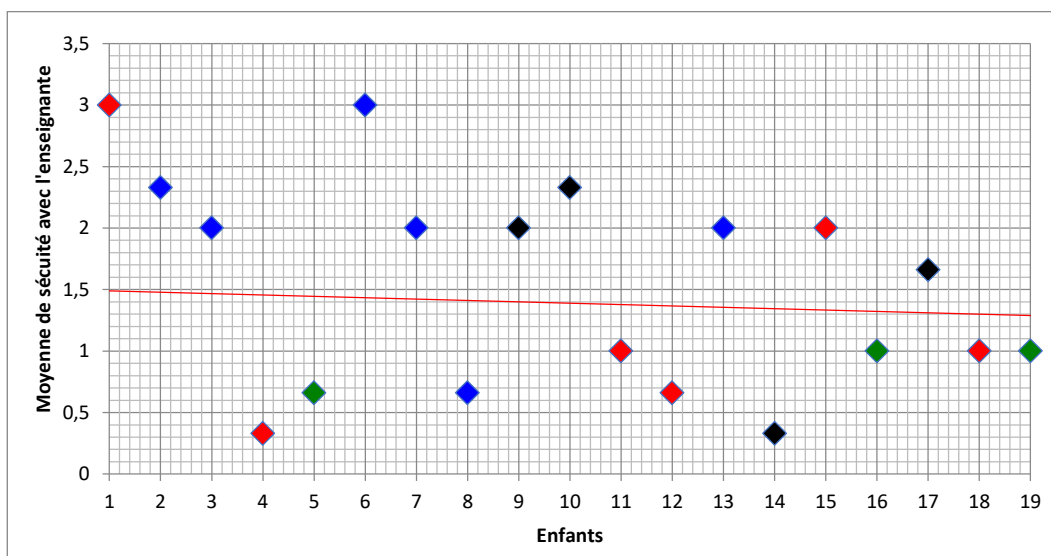


Fig. 41 : Répartition enfant/présence sécurisante de l'enseignante

Sur l'ensemble des 19 interactions, ces 10 enfants représentent un peu plus de la moitié de la population choisie.

## 2.2. Conclusions et discussion avec les enseignantes

### 2.2.1. Avec Maria (M1)

Maria, avec son engagement relationnel et affectif très positif envers les enfants, sécurise par sa présence douce et bienveillante E1, E2 et E3 :

**E1, l'espiègle attachant**, est un enfant très en demande dont elle se soucie beaucoup parce qu'il rencontre de nombreuses difficultés. Elle a à cœur de lui apporter le réconfort et le soutien nécessaire pour qu'il progresse. L'enfant semble très attaché à son enseignante, qui elle-même le trouve très attachant. Le fait qu'E1 soit de type ambivalent et donc immature facilite aussi l'engagement affectif de l'enseignante, même si celle-ci souhaite ne pas faire de maternage, elle est sans aucun doute touchée par cet enfant fragile. Ils ont d'ailleurs une relation proche et mutuellement positivement engagée.

**E2, l'énigmatique fragile**, est un enfant de type évitant, avec qui la relation a mis du temps à s'installer car elle fait difficilement confiance à l'adulte. Le comportement qu'elle a avec sa mère est assez typique, toutes les deux s'évitent mutuellement et E2 se débrouille toute seule dans le couloir pendant que sa mère attend bras croisés devant la porte. Cependant, l'enseignante, patiente et observatrice a su gagner peu à peu sa confiance, sans intrusion, puisque M1 est affectivement très engagée, mais sans manifestation de maternage ou de

contacts physiques proches avec les enfants. E2, en confiance, manifeste bruyamment son désir d'intervention de la maîtresse, que cela fait beaucoup sourire.

**E3, le mutique renfermé (enserré)**, est un enfant présentant un relationnel très problématique (hyper-anxieux évitant). Il déstabilise beaucoup M1 qui a souvent l'impression qu'elle ne lui sert à rien et qu'il ne progresse pas du tout dans sa classe, alors qu'il a été « maintenu » en grande section de maternelle. Il a un côté légèrement arrogant et refuse un peu l'autorité de l'enseignante. Pourtant avec lui aussi son engagement est positif. Au cours de la séquence du pavage, E3 montrera qu'il est en demande de la présence de l'enseignante, mais il ne le manifeste pas ouvertement, puisque c'est un enfant qui dissimule ses émotions (évitant).

### 2.2.2. Avec Marta (M2)

Marta, avec sa capacité et recherche volontaire d'adaptation à chaque type d'enfant, ainsi que sa réflexivité et son engagement professionnel, sécurise par sa présence E6, E7, E9 et E10 :

**E6, L'introverti inquiet**, est un enfant craintif et très en retrait sur le plan relationnel. Il aura fallu toute la patience de M2 et son engagement auprès de l'enfant pour qu'il se détende. La relation qu'il a pu établir avec son enseignante est de grande qualité, on le sent à l'aise et prêt à partager, même si parfois son attachement évitant l'empêche d'entendre ce que l'enseignante lui explique et qu'il s'entête sur une seule voie. Au cours de la résolution du pavage, l'enfant et l'enseignante sont dans une véritable attention conjointe, ils font ensemble et l'enfant prend nettement du plaisir à cet exercice.

**E7, le discret réfléchi**, est un très bon élève, mais d'une très grande timidité. Il peut devenir anxieux et semble ne pas savoir se défendre. Mais M2 a su là aussi lui donner confiance en valorisant ses compétences et en utilisant l'humour, ce qu'elle fait assez systématiquement avec les enfants. Pendant l'interaction, elle n'est pas intrusive, mais sait comment le guider sur un pavage d'une grande difficulté.

**E9, Le perturbant désorganisateur**, est un enfant désorganisé qui a un comportement difficilement gérable en classe et qui refuse toute activité. Au cours de l'interaction, on voit bien que l'enseignante est hyper-vigilante afin de pouvoir à tout instant gérer ses débordements. Elle allie avec art l'humour, la distance, le jeu et se « laisse » gentiment guider par l'enfant afin qu'il puisse aller au bout de ses pavages. Cela plaît à l'enfant, il trouve que l'enseignante est drôle, ce qui parvient à désamorcer partiellement son côté provocant.

**E10, l'insaisissable feu-folette**, désorganisée, ne tient pas en place et agace fortement l'enseignante. C'est un peu la magie de l'interaction filmée qui va les rapprocher, en leur permettant de se découvrir d'une manière un peu différente. L'enfant va épater l'enseignante car elle se montre compétente, mais elle va aussi solliciter celle-ci, réaliser ce qu'elle lui demande. On va assister à un très bel échange où l'enfant est sécurisé par la présence de l'enseignante, et où l'enseignante est rassurée dans sa relation à l'enfant.

### 2.2.3. Avec Pauline (M3)

Pauline est engagée positivement et affectivement avec E13 et E15 qu'elle considère en grande difficulté scolaire et ayant besoin de soutien et d'accompagnement. Elle a envers eux une attitude protectrice. Ils sont tous deux sécurisés par la présence de cette enseignante dont ils attendent beaucoup.

**E13, L'huitre chatouilleuse**, est de type évitant et peu expressif dans sa relation aux autres. L'enseignante est préoccupée par le fait qu'il ne sourit jamais et tente souvent de passer par l'humour, ce qui semble le dérider. Même s'il est peu expressif, la patience et l'engagement de la maîtresse à son encontre lui ont donné confiance, son envie de le faire progresser à tout prix a des effets positifs sur leur relation. L'enfant est certes très dépendant de l'enseignante, mais il lui fait confiance, ce qui n'est pas toujours évident pour un évitant.

**E15, Le sourire désarmant**, est de type ambivalent, avec un côté très immature et attendrissant, au même titre que E1. M3 est très douce et patiente avec lui, elle tient à ce qu'il réussisse. Au cours de l'interaction, on sent qu'il n'est pas autonome devant son pavage et il attend l'enseignante pour pouvoir poursuivre. Mais dès le retour de l'enseignante il peut reprendre son activité.

### 2.2.4. Avec Marie (M4)

Marie est une enseignante que nous percevons comme étant sécurisante. Elle n'interagit qu'avec quatre enfants dont deux ont un attachement *secure* et sont confiantes dans la relation qu'elles ont avec l'enseignante, elles ne recherchent donc pas forcément sa présence en face d'un exercice scolaire.

Marie a une présence sécurisante pour E17, ce qui n'est pas évident du tout.

**E17, la vie à l'ombre du souvenir**, est de type désorganisé. Il est préoccupé par beaucoup d'autres choses que la tâche scolaire. C'est avec beaucoup de douceur et de patience et de fermeté que Marie le recentre très systématiquement sur le pavage, tout en l'écoutant et lui



répondant sur d'autres sujets. E17 pose des questions qui n'ont rien à voir avec le pavage à réaliser. L'excitation permanente de l'enfant est perceptible, mais le positionnement de l'enseignante ne lui laisse pas le choix, il est sécurisé par cette présence qu'il ira chercher en se levant plusieurs fois.

### 2.3. Synthèses et conclusions :

Si aucun enfant *secure* n'apparaît, comme nous l'avons déjà mentionné, ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas sécurisés, mais parce qu'ils n'ont pas manifesté, au même titre que les autres, le besoin, lié à la difficulté (la peur), de s'appuyer sur l'enseignante.

En effet, Miljkovitch (2006, p. 39) décrit la *stratégie secure comme le fait d'activer ses processus d'attachement uniquement lorsque la sécurité est effectivement menacée et de les inactiver dès que la figure d'attachement ou la base de sécurité remplit sa fonction de base sécurisante*. Nous en concluons que les enfants *secure* de notre groupe étaient suffisamment armés pour aborder la difficulté de la situation expérimentale, ainsi que la distance imposée avec l'enseignante ; ils étaient suffisamment capables d'autonomie face au pavage.

Engeland (1983) montre que les enfants *secure* ont un meilleur autocontrôle à l'école maternelle, tandis que Sroufe (1983) pointe le fait qu'ils sont moins dépendants de leur enseignant (cités dans Geddes, 2012, p. 50).

L'enfant ambivalent, par contre, *ne désactive pas son système d'attachement même s'il est en sécurité, il est donc rarement disponible pour explorer son environnement (Op.cit. p.40)*. S'il manifeste souvent vivement le départ de sa figure d'attachement, il trouve peu de réconfort ou de sécurité lorsque celle-ci revient (*Ibid.* p. 83).

Si les enfants ambivalents de notre groupe, E1 et E15, montrent effectivement leur dépendance à l'enseignante face à la tâche, abandonnent l'activité en son absence (surtout E1) et recherchent sa présence tant qu'elle n'est pas de retour, en revanche, la présence de l'enseignante est chaque fois pour eux sécurisante, ce qui leur permet effectivement de d'entrer véritablement dans la réalisation du pavage et d'aller au bout de leur réussite. L'engagement affectif que les enseignantes leur témoignent, n'entrave, pas selon nous, leur avancée vers plus d'autonomie.

*Dans la stratégie d'évitement, le système d'attachement est désactivé de manière défensive, ce qui fait que l'enfant semble explorer son environnement, sans se préoccuper de sa sécurité.* (Miljkovitch, *Op.cit.* p. 39)

Ceci semble être le reflet d'études montrant que les enfants évitants « *développent souvent des perceptions de soi positives et irréalistes et mettent l'accent de façon excessive sur leur habileté à faire face à des situations difficiles sans l'aide d'autrui.* » (Moss, 2007).

Geddes (2012, p. 67), les qualifie comme étant « les élèves qui ne peuvent pas demander d'aide ».

Les enfants E2 et E6, ont semble-t-il dépassé ces différents comportements en présence de la maîtresse, parce qu'ils manifestent leur besoin d'aide à son égard et l'envie qu'elle puisse se tenir à leurs côtés. Les deux enseignantes, sont donc bien sécurisantes pour ces deux enfants. Les enfants E3 et E7 semblent quant à eux coller un peu plus au profil de l'évitant car ils ne montrent absolument pas leur besoin d'aide et leurs difficultés, ils sont tournés entièrement vers la tâche, même si dans une observation fine on peut facilement déceler des manifestations de stress intense. Geddes (2012, p.74) insiste sur le fait « que la tâche opère comme une barrière de sécurité émotionnelle entre l'élève et l'enseignant ».

E7 est malgré tout véritablement rassuré par le retour de l'enseignante qui arrive à le faire sourire. E3, par contre, même s'il semble se calmer très concrètement au retour de l'enseignante, reste très problématique dans son comportement.

Il nous semble que tous les enfants évoqués ci-dessus, ont pu profiter de la présence sécurisante des enseignantes. Celles-ci, par leur investissement affectif et pédagogique, ont su détourner « les pièges relationnels » liés aux différents types d'attachement *insecure*.

La dépendance affective des enfants *insecure* doit être prise en compte et acceptée pour tendre vers l'autonomisation de l'enfant, tant sur le plan relationnel que cognitif. Cette dépendance et ce besoin d'être rassuré sont observables au moment de la séparation dans le protocole.

Accepter cette dépendance de l'enfant, la reconnaître et y répondre, dans un premier temps, pourrait bien être le premier pas vers l'autonomie future de l'enfant. En effet, plus ces enfants *insecure*, et en majorité en grande difficulté scolaire, pourront expérimenter des situations d'apprentissages, au cours desquelles ils pourront s'appuyer, se sentir en sécurité auprès de leur enseignante, et plus il est possible qu'ils intègrent ce modèle de relation, pouvant à terme favoriser un attachement *secure* au sein de l'école ?

La notion de dépendance a été liée à celle de solitude, ainsi qu'au concept de séparation de la théorie de l'attachement et de la situation étrange, afin d'observer les comportements d'attachement de l'enfant.

L'enfant doit effectuer seul son pavage, les enseignants restant dans une distance proche. Les différences des réactions sont plutôt liées au type d'attachement de l'enfant.

L'enfant *secure*, malgré la difficulté et l'inconnu, est autonome face aux apprentissages.

L'enfant évitant est autonome, dans le sens où il peut rester seul face à la tâche sans demander de l'aide, mais il dissimule en fait une grande anxiété qui nuit à son apprentissage. Les signes d'inquiétude sont discrets et rentrés.

Les enfants ambivalents nous montrent à quel point ils sont dépendants, car ils n'ont pas intériorisé une figure maternelle sécurisante, empathique, et l'un comme l'autre ils exacerbent leurs comportements d'attachement, ce qu'ils faisaient déjà très nettement en groupe classe. (Ils appellent, regardent en direction de l'adulte, font du bruit, parlent, abandonnent jusqu'au retour de l'adulte.)

Postic (*Op.cit.* p. 167) pointe l'existence d'une dépendance instrumentale où l'enfant jeune a besoin de ses parents pour fonctionner, être en sécurité et bénéficier d'un état de confort, de même en milieu scolaire. Cette dépendance provisoire n'entraîne pas forcément un attrait tout particulier pour la dépendance, une totale dépendance affective. On peut se demander si l'« état de dépendance n'est pas une étape nécessaire, pour qu'une réelle émancipation se manifeste. »

La distance proche et affectueuse ne nous inquiète pas, nous nous méfions plus comme Daniel Calin « des intégristes de l'autonomie, des puritains de la distanciation. » (Calin, 2001, p. 3), « une bonne relation d'aide est d'autant meilleure qu'elle crée d'abord une forte dépendance. » (*Ibid.* p. 2)

Le tout est de pouvoir amener l'enfant sur la voie de l'autonomisation, en lui permettant d'intérioriser l'aide et la présence de l'enseignant, ce qu'il n'avait pas pu faire avec son parent. Se contraindre à la distanciation risque d'être stérile et dangereux, car cela coupe des émotions et donc des capacités empathiques (Favre et al. 2005, *Op. Cit*). Les émotions c'est la vie, c'est la communication.

#### 2.4. Réactions finales et réussites positives

En guise de conclusion de cette partie, nous avons relevé les toute dernières secondes interactionnelles, juste avant que l'enfant et l'enseignante ne se quittent et juste après la dernière pièce de puzzle posée. Il s'agit à travers cette nouvelle observation, d'apprécier si la relation a été vraiment positive et s'il en est de même pour la réussite finale de l'enfant : est-ce que cet exercice laissera dans la mémoire de l'enfant une trace de plaisir liée à une résolution de problème ? Cela nous semble important dans la mesure où la notion de plaisir de l'interaction avec l'éducateur permet le développement de compétences cognitives (Weil Barais, 2008).

- Résultats :

Maria (M1) a pu proposer une réussite positive tant sur le plan relationnel que cognitif à quatre enfants (E1, E2, E3, E5), et ce même quand l'enfant rencontrait des difficultés (E1, E3). Pour un seul des enfants nous ne pouvons constater de réussite positive, car celui-ci manifeste sa fatigue et l'envie d'arrêter devant un exercice qui lui paraît difficilement surmontable (E4).

Marta (M2) a pu expérimenter trois interactions aboutissant à une réussite très positive (E6, E7, E10) dans lesquelles les enfants ont exprimé une véritable satisfaction et un désir de recommencer ; une interaction positive même si elle s'est avérée difficile (E9). Et une interaction très moyenne (E8).

Pauline (M3) est plus facilement attentive aux petits garçons fragiles (E13 et E15) et qui ont besoin de son aide. Elle a su les accompagner selon leurs besoins et les deux relations sont très positives. Avec les autres enfants, elle est plus exigeante, ils réussissent tout aussi bien leur exercice, mais on ne ressent pas vraiment le plaisir partagé.

Marie (M4) accompagne pas à pas les enfants avec qui elle travaille, dans une proximité et un étayage conséquent. E17 est ravi, bien qu'il soit souvent anxieux et il renouvèlerait bien l'expérience. E19, dans sa timidité laisse aussi entrevoir une grande satisfaction. E16 est plus discrète, peut-être préfère t-elle jouer dehors ? E18, ne semble pas avoir vécu cette expérience de manière positive, il reste assez inexpressif, même devant l'enseignante qui cherche à le féliciter grandement.

En guise de synthèse et conclusion finale, nous proposons deux tableaux. Dans le premier tableau, nous avons relevé et décrit les derniers instants partagés par l'enfant et l'enseignante une fois le pavage accompli. Ces descriptions laissent apprécier la tonalité positive ou moins positive de l'ensemble de l'interaction.

Le deuxième tableau est une synthèse de l'ensemble de nos résultats et du chemin parcouru vers la réussite de l'enfant.

<b>M1</b>	E1	Il a envie de sortir, son entrain s'est dissipé, c'est long, mais accompagné par la maîtresse il réussit seul, et exprime son soulagement et sa satisfaction : grand sourire et clignement des yeux avant relâchement. Il dit qu'il a trouvé l'exercice difficile, la maîtresse le félicite d'une voix très douce.
	E2	Elle est satisfaite soulagée d'avoir réussi, elle dit être contente, sans plus. Pas de grandes félicitations de l'enseignante.
	E3	L'enfant est félicité par la maîtresse, il la regarde dans les yeux, il semble satisfait, mais n'exprime rien sur son visage.
	E4	Il en a assez, demande si c'est fini, se décourage, dit que c'est trop difficile. Il réussit seul, la maîtresse le félicite, mais pas d'expérience vraiment positive.
	E5	Elle affiche un sourire satisfait, dit qu'elle n'a pas trouvé cela difficile alors qu'elle s'était lancée un défi difficilement surmontable. Bravo ! dit la maîtresse.
<b>M2</b>	E6	L'enseignante peinait à voir la fin du pavage arriver, l'enfant faisait durer, il réussit, la maîtresse est ravie. L'enfant est tellement content, il demande à en faire un autre avec un grand sourire, ne pense pas à manger, ni à retrouver sa mère alors qu'il pleurait en début de séance.
	E7	Il est très satisfait, il a du mal à ne pas sourire, la maîtresse dit : superbe ! L'exercice était difficile, il y a eu un véritable enjeu cognitif que les deux ont réussi à dépasser. L'enfant a pu avoir confiance en ses capacités grâce à l'enseignante. Il accepte de recommencer pour voir s'il a bien acquis les associations de formes. La maîtresse est très fière de lui et impressionnée.
	E8	Avec Sarah, pas de félicitation, mais un retour sur les apprentissages, l'enfant ne manifeste rien, tourne déjà le dos à l'enseignante pour partir. La relation reste froide jusqu'au bout.
	E9	L'enfant ne refuse pas de faire avec l'enseignante, mais il ne va pas au bout, Il va chercher d'autres puzzles. Cependant il avance bien grâce à l'enseignante et il aime poursuivre la relation avec elle.
	E10	L'enfant est ravi l'enseignante aussi, et voilà, un large sourire sur son visage, la maîtresse aussi sourit. Les deux n'ont pas envie de s'arrêter là, l'enfant veut aller chercher un puzzle de la classe. La maîtresse propose de recommencer alors et l'enfant est partant.
<b>M3</b>	E11	E11 est plutôt satisfaite, elle est à l'aise avec l'enseignante, pas de grandes félicitations, mais elle est souriante.
	E12	Fin chaleureuse, le ton est joyeux, félicitations, l'enfant a sué, mais il sourit de sa réussite
	E13	L'enfant est très timide mais il est très satisfait de sa réussite et il ne peut dissimuler sa joie et son sourire, ma M aussi est contente, elle le félicite chaleureusement.
	E14	Elle est satisfaite de ce qu'elle a fait, mais même si la maîtresse dit bravo, le cœur n'y est pas, elle fait toujours une remarque désagréable, l'enfant ne sait pas si elle doit se réjouir tout compte fait.
	E15	Il est content, il a un grand sourire et demande où est la mer pour son bateau,
<b>M4</b>	E16	On ne sait pas, rien de négatif, l'enfant s'est bien débrouillé, guidée par l'excellent étayage de l'enseignante, qui passe énormément par la verbalisation et implique l'enfant cognitivement.
	E17	L'enfant est content, il sourit. La maîtresse le félicite car il a travaillé seul. Maintenant on va ranger, mais E17 veut faire un jeu de la classe pour rester encore, la maîtresse doit lui rappeler qu'il doit aller manger et qu'il faut y aller
	E18	La maîtresse le félicite énormément par rapport au autres, peut-être pour provoquer une réaction, car il n'y en a aucune, on ne sait pas s'il est satisfait ou pas : enfant très inhibé, et timide.
	E19	L'enfant est satisfaite, souriante mais timide, elle a fait une excellente performance, la maîtresse la félicite, elle a intégré très vite et bien le principe du pavage, même le plus difficile.

*Tableau n°54 : Réactions finales et réussites positives*

## 2.5. Un chemin vers la réussite : tableau de synthèse finale

		Attachement	Pavages	Nombre	Durée	Difficulté	Engagement relationnel M	Etayage M	Qualification de la réussite	Dyades
M1	E1	Ambivalent	Bat 1	1	30 mn	Moyen	Positif	Moyen	Positive, mais difficile	Harmonique engagée
	E2	Evitant	Bat 1	1	28 mn	Moyen	Positif	Moyen	Positive	Dysharmonique
	E3	Evitant	Footballer/Bat 1	2	27 mn	Facile/Moyen	Positif	Moyen	Positive	Dysharmonique
	E4	Ambivalent	Footballer	1	19 mn	Facile	Positif	Moyen	Moyenne, trop difficile	Harmonique engagée
	E5	Secure	Bat 1	1	35 mn	Moyen	Moyen	Faible	Positive, mais difficile	Harmonique engagée
M2	E6	Evitant	Bat 1	1	32 mn	Moyen	Positif	Positif	Très positive	Harmonique engagée
	E7	Evitant	Bat 1/Bat 2	2	24 mn	Moyen/difficile	Sous engagé	Positif	Très positive	Harmonique sous engagée
	E8	Evitant	Foot/éléphant 1	2	32 mn	Facile/Moyen	Sous engagé	Positif	Très moyenne	Harmonique sous engagée
	E9	Désorganisé	Foot/Bat 1	2	22 mn	Facile/Moyen	Sous engagé	Positif	Positive, mais difficile	Harmonique sous engagée
	E10	Désorganisé	Foot/Bat 1	2	21 mn	Facile/Moyen	Positif	Faible	Très positive	Harmonique engagée
M3	E11	Ambivalent	Foot/Bat 1	2	38 mn	Facile/Moyen	Moyen	Positif	Moyenne	Harmonique moyenne
	E12	Ambivalent	Bat 1	1	30 mn	Moyen	Moyen	Moyen	Moyenne, trop d'attentes	Harmonique engagée
	E13	Evitant	Foot/Bat 1	2	23 mn	Facile/Moyen	Positif	Positif	Positive	Harmonique engagée
	E14	Désorganisé	Bat 1/éléphant 1	2	20 mn	Moyen/Moyen	Positif	Moyen	Moyenne, trop d'attentes	Dysharmonique
	E15	Ambivalent	Foot/Bat 1	3	22 mn	Facile/facile/moyen	Positif	Positif	Positive	Dysharmonique
M4	E16	Secure	Footballer/Bat 1	2	22 mn	Facile/Moyen	Moyen	Moyen	Postive	Dysharmonique
	E17	Désorganisé	Bat 1/éléphant 1	2	31 mn	Moyen/Moyen	Moyen	Positif	Positive, mais difficile	Harmonique engagée
	E18	Ambivalent	Bat 1	1	29 mn	Moyen	Moyen	Moyen	Moyenne	Dysharmonique
	E19	Secure	Bat 1/éléphant 2	2	29 mn	Moyen/difficile	Positif	Moyen	Positive	Harmonique engagée

Tableau n° 55 : une démarche vers la réussite ?

### 3. Les entretiens de rétroaction vidéo

Les entretiens semi-directifs que nous avons menés, ne seront pas traités et analysés dans ce travail. Nous avons pourtant été tenté de les utiliser à plusieurs reprises pour éclairer certains comportements des enseignantes envers leurs élèves, car ils sont bien évidemment des sources importantes de compréhension.

Plusieurs axes d'analyse étaient envisagés et nous ont accompagnées malgré tout, au cours de notre rédaction.

- Eveiller et évaluer sa capacité réflexive au changement : rétroaction vidéo et intervention relationnelle ou *comment ce dévoilement de l'attitude relationnelle de l'attachement opère sur le développement professionnel de l'enseignant ?*
- La relation à l'enfant/comment on parle de sa relation : L'affectivité, la relation affective
- « Les traces de la responsabilité professionnelle dans la relation à l'enfant, la culpabilité » ? la dimension critique de l'enseignante, une distance...
- L'étonnement de l'enseignant faisant naître le questionnement et la réflexivité

Tout comme le processus d'intervention relationnelle proposé par l'équipe d'Ellen Moss, cette rétroaction vidéo avait aussi pour but d'augmenter la sensibilité enseignante aux comportements et besoins des enfants dont le comportement et les capacités scolaires posent véritablement problème au sein de la classe, pour eux-mêmes et pour l'enseignante qui en a la charge.

Nous ne pouvons pas affirmer que cet objectif a été atteint dans le cadre de ce travail, cependant on peut considérer que notre présence sur le terrain et les multiples discussions que nous avons pu avoir au sujet de ces enfants aura aussi été un apport éclairant pour les enseignantes dans leur relation à l'enfant. Cela est aussi très présent dès les interactions filmées qui ont été parfois des déclencheurs de prise de conscience sur un enfant, tant la relation dyadique a été révélatrice pour les deux acteurs (ceux-ci ayant peu l'occasion de se retrouver réellement **face à face** dans la réalisation d'une tâche conjointe).

Ceci constitue des pistes de travail futur, surtout utiles pour la formation des enseignants et des professionnels de la petite enfance.

Nous nous en tiendrons à dire, rapidement, que des conséquences très positives nous ont été rapportées par Maria (M1) et Marta (M2). Elles ont fait des retours toujours très positifs sur cette expérimentation, et sur le changement relationnel effectué auprès de certains enfants. Ceci a été très motivant pour la poursuite de ce travail.

Cette rencontre enseignant-élève, cette « aventure », provoquée, si elle est souvent critiquée comme n'étant pas naturelle, vient au contraire montrer la nécessité d'une telle relation duelle pour l'enfant en demande et dépendant. Il a besoin d'une reconnaissance privilégiée à un moment au moins, avec son référent adulte, sa base de sécurité, et ce, sous l'œil de la caméra, qui a tendance à obliger les acteurs, qu'ils soient adultes ou enfants.

Comme nous le décrivions dans notre partie méthodologique sur les entretiens de rétroaction vidéo, nous pensons aussi à la nécessité de les envisager comme une « intervention relationnelle » et comme un outil réflexif pour les enseignants.

#### **4. Discussion finale**

Le protocole d'observation devait nous permettre de répondre à plusieurs hypothèses.

La méthode d'observation éthologique que nous avons utilisée, ne s'appuie normalement pas sur des hypothèses, ou du moins sur des variables déterminées à l'avance, que l'on va chercher à observer à tout prix.

En effet, les éthologues ont tendance à considérer l'observation comme un processus de création, dans la mesure où sont respectées les lois générales (Cyrułnik, 1989, p. 15). L'éthologie est une véritable recherche de terrain et « il y a une cohérence intrinsèque parmi les choses que nous percevons et auxquelles nous pensons et que cette cohérence n'est pas créée par nous, mais découverte par nous. » (Condon, 1984, p. 32)

Aussi, nous tenons à préciser, que ce n'est qu'après avoir visionné, et revisionné les films, que nous avons pu déterminer réellement les différentes thématiques que nous proposons, ainsi que les hypothèses qui y sont attachées et concernant particulièrement les influences et impacts que peut avoir le type d'attachement de l'enfant au cours des interactions pédagogiques.

Nous nous sommes appuyée sur les préconisations de William S. Condon, ainsi que sur les recommandations de Pléty (1993) dans leur ouvrage de méthodologie de l'étude des communications humaines : « Partir de variables prédéterminées, mais visionner et revisionner le film afin de construire la véritable unité du processus comportemental de la personne observée, quitte à modifier les variables de départ. » (*Ibid.* p. 34)



#### 4.1. Hypothèse 1 : Dispositif de recherche

Le protocole mis en place va nous permettre de donner à voir, grâce à la méthode éthologique, l'expression des affects, leur rôle et leur impact pour les différents acteurs de la relation au cours d'une situation pédagogique.

Cette hypothèse générale est bâtie sur le principe de l'éthologie des communications humaines et la prise en compte de la communication multimodale. L'observation minutieuse de l'ensemble des signes verbaux et non verbaux des enseignantes et des enfants en situation d'interaction a engendré une masse de données. Afin de pouvoir leur donner sens, il nous a fallu les transformer en « thématiques » pouvant traduire ou exprimer un certain type de comportement pour chaque individu.

Nous avons pu mettre en avant l'engagement relationnel et affectif des quatre enseignantes à l'égard des enfants et montrer leurs différences. Nous avons pu montrer l'état affectif des élèves en fonction de leur type d'attachement, puis faire le lien entre les deux.

Une fois les diverses attitudes des enseignants déterminées, ainsi que leur degré de capacité empathique évalué, nous avons pu observer qu'elles avaient un impact sur les différents comportements de l'enfant.

Nous avons pu aussi souligner que, chez les quatre enseignantes observées, le degré d'empathie et d'investissement affectif dans la relation avait tendance à augmenter quand les enfants montraient une certaine fragilité et des difficultés d'apprentissages. L'implication, qui se traduit souvent physiquement au sein d'une classe pourrait être un élément essentiel ayant des répercussions sur la fonction même d'enseignement.

Ramené à la théorie de l'attachement, un enfant qui s'attache à l'enseignant, à son école, parce qu'il y vit des expériences positives, travaille et apprend plus volontiers. Il en va de même pour les enseignants.

L'impact du comportement affectif est visible aussi sur les comportements et capacités de l'enfant dans la résolution de problème.

Ainsi, nous pensons avoir montré beaucoup de la relation observée, des choses parfois même très surprenantes, amusantes et engageantes pour les acteurs eux-mêmes et pour d'autres observateurs, mais nous ne pouvons pas répondre point par point à ces hypothèses à ce stade.

Donc notre protocole ne permet pas des réponses exhaustives, mais donne à voir et objective la relation entre les enseignantes et les enfants, celle-ci sera sans cesse à revisiter en fonction des individus.

## 4.2. Hypothèse 2 : Flexibilité

L'adaptation du comportement de l'enseignante, au style affectif et relationnel de l'enfant :

- ✓ Favorise une relation affective de qualité,
- ✓ Permet des expériences positives tant sur le plan relationnel que cognitif
- ✓ Permet de dépasser les obstacles créés par l'enfant aux apprentissages

C'est la capacité d'adaptation de l'enseignant qui est fondamentale et non pas l'application standardisée d'un comportement type à l'ensemble des élèves, fut-il extrêmement empathique et engagé vers l'enfant ou encore, distant et sévère pour asseoir son autorité de maître. Il y a des comportements qui fonctionnent avec certains enfants et d'autres pas. Bien sûr, on ne peut pas demander aux enseignants de faire le grand écart entre tous leurs élèves. Dans une collectivité, il est préférable de recommander une forme d'empathie vraie et cognitive, permettant de comprendre l'état affectif de l'enfant pour lui donner ce dont il a besoin et sans projection de soi. L'implication affective est pour nous nécessaire afin de comprendre au mieux leurs besoins.

Dans le cadre du soutien scolaire et des projets éducatifs spécialisés réservés aux enfants en difficulté, il est possible, voir important de s'investir dans la relation pour provoquer des interactions positives avec les élèves.

La capacité d'adaptation aux différents styles d'attachement est plus ou moins sensible selon les enseignantes.

Les réactions des enfants sont en grande majorité liées à leur style d'attachement et à leur histoire familiale. Ce qui nous montre bien qu'elles sont indissociables et que l'école en récolte les influences.

Le travail en parallèle avec les parents est nécessaire. Il ne s'agit pas de prendre leur place, mais de combler, dans la relation d'enseignement, les manques ayant agi sur le développement de l'enfant, afin que celui-ci puisse apprendre en toute sécurité, que l'apprentissage et l'école ne soient plus marqués par l'angoisse pour les enfants insécurisés.

Ce n'est que parce que l'enseignant a les moyens de s'adapter qu'il peut contourner ce que l'enfant a acquis sur le plan relationnel à travers de « mauvaises » médiations parentales.

L'empathie et une écoute affective pourraient permettre de meilleurs ajustements. Si l'enseignant bloque les processus physiques de l'échoïsation du mouvement, il aura peut-être du mal à être véritablement empathique, la détresse pouvant être mal perçue et l'aspect relationnel évincé au profit d'un rapport essentiellement institutionnel.

Pour venir en aide à ses enfants anxieux ou hyper-anxieux, il faut pouvoir déceler les comportements des enfants, les connaître et savoir ce qui est du domaine du possible dans les interactions afin de leur proposer, de les amener vers la réussite relationnelle et cognitive, vers leur autonomie.

L'anxieux évitant a toujours vu ses demandes d'affection rejetées, frustrées. Il a appris que même la colère n'avait aucun effet sur sa mère, elle n'en sera que plus rejetante.

Selon Main, la mère a choisi de ne pas percevoir les signaux relatifs à l'attachement, et l'enfant évite à tout prix d'activer ses comportements d'attachement (Karen, 1998, p. 32).

Quand il est en détresse et qu'il a besoin qu'on s'occupe de lui, « ses efforts pour atténuer ou supprimer les besoins biologiques internes d'attachement peuvent représenter une lutte terrible qui le laisse dans un état de stress extrême. » (*Ibid.* p. 33)

« L'enfant ambivalent ne peut croire qu'un geste aimant soit plus qu'une lubie passagère, alors il est enclin à tester toujours davantage, à alterner l'agrippement avec l'hostilité et les demandes exagérées, jusqu'à faire fuir le parent » (*Ibid.* p. 32) ou l'éducateur et le maître. Il a été assujéti désespérément à faire que sa figure d'attachement soit comme il en avait besoin, pour qu'elle contienne sa détresse, qu'elle soit empathique, ce qui donne lieu à des éclats brutaux réservés à la relation à la mère ou aux personnes très proches (*Ibid.* p. 31), d'où le danger de mettre en place une relation affective trop proche avec ces enfants dans la classe.

Par contre pour l'évitant, s'il a un attachement sécurisé avec le père par exemple, il pourra surmonter l'attachement *insecure* avec la mère. Il est capable de trouver une relation équilibrante avec l'enseignant.

L'intériorisation des styles relationnels anxieux est inquiétante, car elle ne permettra pas que l'enfant se construise dans des relations harmonieuses, et ce jusqu'à l'âge adulte.

Mais il faut confronter aujourd'hui cette affirmation à la flexibilité de l'attachement et au rôle que peut prendre l'enseignant dans cette optique, comme nous le soulignons dans la partie théorique.

Si un enfant a la chance de rencontrer une fois dans sa vie une personne qui lui renvoie une image positive de lui, il pourra croire en lui-même et surmonter les difficultés (*Ibid.* p. 35). C'est pour cette raison aussi que certains enfants *insecure* et en souffrance ont pu s'en sortir un jour, grâce au regard positif d'un enseignant qui n'aura jamais su la valeur de ce qu'il a transmis cette année là. Voilà pourquoi nous insistons sur l'importance de l'attitude des enseignants, parce qu'ils n'ont pas toujours conscience de l'importance de ce qu'ils font et

disent et que cela peut être soit très positif pour l'enfant, soit très négatif pour la suite de son développement.

R. Karen montre qu'il est nécessaire d'agir sur le style d'attachement insécurisé dès la maternelle, avant l'adolescence, tant que les patterns sont encore flexibles. Un jeune enfant évitant, comme E2, E3, E7 et E8, peut paraître difficile, mais ce n'est rien comparé à la rigidité de l'adulte (*Ibid.* p. 36). Il existe toujours cependant un espoir de changement.

L'enfant désorganisé, présente le plus souvent des comportements graves et provocants. « Il s'est développé au milieu de préoccupations insupportables et d'un niveau de stress et de détresse élevé » chez sa figure d'attachement principale (Geddes, 2012, p. 97).

Cet enfant a souvent fait les frais d'actes de maltraitance ou exposé à des violences conjugales constatées (*Ibidem*). Il n'a jamais connu que l'insécurité face à la menace, le poussant à vivre dans l'hyper-vigilance (*Ibidem*).

Heather Geddes souligne donc que « ceci a des répercussions profondes sur l'apprentissage » (*Ibid.* p. 98) et sur son comportement qui est souvent violent.

Nous mettons cet enfant un peu à part car nous savons les difficultés des enseignants quand ils les rencontrent dans leur classe... Et que toute la patience du monde n'y suffira pas, ni même l'amour. Cependant, certaines enseignantes filmées en interactions avec un enfant désorganisé, montre la manière dont elles s'y prennent, très ingénieusement.

Il reste préférable de ne pas rester seul face à ce type d'enfant et de pouvoir faire intervenir d'autres professionnels de l'enfance...

Dans notre hypothèse, l'adaptation devait permettre une meilleure réussite. Dans notre étude, celle-ci est observable tant du point de vue relationnel que sur la tâche à accomplir (voir Tableau), et ce sont d'ailleurs les images les plus marquantes et les plus engageantes que nous montrons dans le cadre de la formation.

L'adaptation de l'enseignant aux différences liées au type d'attachement permet selon nous de répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant, contrairement à un comportement systématique appliqué à chacun. Et permet ainsi une meilleure réussite de l'enfant, comme nous pouvons l'observer tout particulièrement dans le cas de Marta (M2) avec ses élèves.

Nous remarquons que le plaisir de l'enfant et de l'enseignante réside dans l'accomplissement de la tâche, accompagnée par une enseignante compréhensive et engagée, qui trouve elle aussi de la satisfaction, dans tous les cas observés, l'objectif premier de la réalisation du pavage

n'est jamais détourné, sauf dans le cas de E9 dont la désorganisation est difficile malgré tout à gérer.

Si la relation agréable avec l'enseignant semble devoir s'établir sur une véritable relation engagée sur le plan affectif, elle l'est aussi dans la réussite finale de l'exercice.

« Apprendre à travers des relations fortes et proches avec un adulte attentif et bienveillant ne nous semble pas être une hérésie. » (Calin, 2001, p. 2)

Nos pratiques éducatives occidentales et françaises repoussent les interactions affectives trop proches, refusant ainsi à nombre d'enfants en détresse la bienveillance nécessaire à leur développement et à leur résilience. Sous prétexte de cette distanciation éducative nécessaire, et de ce mythe de l'autonomie, nous laissons bien des enfants sur le bord du chemin, avec des vides affectifs angoissants et non comblés. Faire de l'affectivité et de la bienveillance un sujet digne d'intérêt pour les études académiques nous paraît important.

Que conclure ? Que nous avons observé quatre enseignantes très investies, chacune dans leur style, engendrant chacune des types de réussites différentes, avec plus ou moins de facilité, mais sans que cela puisse paraître négatif.

Dans ce que nous avons analysé, il ne semble pas y avoir de règles définies, mais plutôt une alchimie qui se fait ou ne se fait pas entre l'attitude et la personnalité d'une enseignante et la sensibilité, le type d'attachement et les difficultés d'apprentissage d'un enfant.

Il faut toute l'intelligence et l'ingéniosité des enseignants pour pouvoir s'y adapter. La connaissance plus approfondie de la psychologie développementale, clinique et de la théorie de l'attachement pourrait permettre des ajustements et un accompagnement plus judicieux.

Nous nous posons la question de l'intérêt de construire à terme un modèle d'observation et d'analyse pouvant être utilisé par les enseignants dans le cadre scolaire, mais aussi de la possibilité de construire des programmes de formation et d'accompagnement (d'intervention relationnelle) pour la résilience scolaire.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Devant le constat plutôt très pessimiste de l'état actuel de l'école française, très décriée aujourd'hui dans ses méthodes pédagogiques, l'objet de notre travail était de rechercher comment établir une relation affective de qualité entre le maître et l'élève au sein de l'école maternelle, en milieu socio-économique défavorisé, comme pouvant être un levier de la réussite scolaire. Même si certains s'en sortent très bien, sont résilients, s'appuient contre toute attente sur le système scolaire pour réparer leurs blessures d'enfants et réussissent bien scolairement (Bouteyre 2007), ils ne sont pas majoritaires et les inégalités sociales contribuent aux inégalités éducatives et scolaires (Leblanc, 2007, 2008 ; Zaouche- Gaudron, 2005, 2011, 2017 ; Delahaye, 2015 ; Martinez, 2010).

Afin d'envisager la relation affective, dans un milieu scolaire où elle n'est guère valorisée, il fallait justifier de sa nécessité avec le jeune élève de maternelle, et pour cela, en définir les contours, cerner les conditions de sa qualité, de sa mise en œuvre, mais aussi de pouvoir l'observer dans ses effets et impacts sur l'enfant, les enseignantes et les apprentissages.

Dans une première partie, nous lançons *le défi de l'affectivité* en mettant en avant qu'elle est nécessaire et inévitable.

Nous avons pu établir que les historiens avaient fait état des nombreuses violences faites à l'enfant et que celles-ci avaient été difficiles à penser et à définir.

Aujourd'hui, dans une forme de généralisation excessive de la maltraitance et de l'inceste, de forts soupçons de dérives pédophiles pèsent sur la relation pédagogique. Pour une part, cette inquiétude moderne prend ses racines dans l'histoire de l'éducation et d'autre part, elle est liée à la notion d'*enfant roi* et à l'ambivalence des sentiments qu'elle a fait naître, avec d'un côté une idéalisation et une surprotection de l'enfant et de l'autre l'enfant proie, comme modèle à posséder (Martinez 2010).

La relation éducative, une fois éclairée dans ses dangers divers, fusion, dépendance, mimétisme rivalitaire et « modèle obstacle », peut s'envisager plus sereinement dans une optique affective. La relation affective de qualité, définie à partir des concepts de la *mère secure* et de la *mère suffisamment bonne* devient sécurisante et autonomisante. Elle permet de ne plus associer affectivité à dépendance et fusion et facilite un bon développement de l'enfant et de sa personnalité.

Les travaux du psychologue socioconstructiviste Lev Semiov Vygotski (1985) et ceux de John bowlby insistent pareillement sur la nécessité d'une médiation adulte précoce. Ils

mettent ainsi en avant l'importance de l'aspect relationnel dans le développement de l'enfant. Cette proximité a favorisé, dans notre déroulement, l'essai d'un glissement de la relation affective aux côtés du triangle didactique. Il est possible de faire apparaître un *carré relationnel* (Bernard 2006) reliant le triangle didactique et médiatique à la théorie de l'attachement de Bowlby, dont la diagonale principale symbolise l'axe de l'autonomisation. Cette autonomie de l'enfant ne peut se construire qu'en concevant les apprentissages au centre des différents affects qui les traversent.

A l'issue de ce travail de recherche, qui nous a amenée à évoquer de nombreuses idées et modèles explicatifs de la relation éducative et affective, nous avons pu mettre en place, un dispositif d'observation afin de cerner les différents aspects de la relation maître-élève.

Notre question pratique était de savoir si l'affectivité et ses influences sur l'élève et l'enseignant étaient observables, palpables, dans les interactions qui se mettent en place au cours d'une situation pédagogique visant à résoudre conjointement la réalisation d'un pavage compliqué.

Le dispositif mis en place nous semble être un modèle convaincant qui associe des observations de terrain et une situation expérimentale directement inspirée d'une situation standardisée (*Strange situation*) maintes fois utilisée dans les recherches s'intéressant aux comportements d'attachement de l'enfant.

Il nous a permis en effet, grâce à des outils qui rendent visibles les contradictions et les aspects forts de l'affectivité dans les interactions pédagogiques, d'examiner comment se mettent en place les chemins vers une réussite positive de l'élève, quand celui-ci présente de nombreuses difficultés, souvent liées à son type d'attachement.

Grâce à l'analyse fine effectuée en éthologie des communications humaines nous avons pu mettre en évidence les profils relationnels et pédagogiques des enseignantes, ainsi que ceux des enfants. L'observation du comportement non verbal aura été un atout car il révèle une affectivité inhérente au processus relationnel qui s'exprime à l'insu de ses acteurs (Cosnier, 1984). Cela donne une raison de plus pour conscientiser et faire émerger les conditions d'une relation affective de qualité.

Nous avons pu observer que les bénéfices apportés par l'engagement relationnel et affectif des enseignantes, associé à un étayage conséquent et une conscience professionnelle développée, perdurait au-delà de la classe fréquentée, puisque ces mêmes enfants ayant expérimenté la réussite tout au long de l'année, ont aussi bien abordé leur nouvelle rentrée au cours préparatoire.

Nous avons souhaité insister sur le concept d'implication ou encore d'engagement parce qu'il est une émergence de la personne dans l'acte d'enseigner (Arnaud, 2008) permettant de ne pas se situer uniquement sur un rapport institutionnel peu engageant et ennuyeux.

L'implication, c'est faire le choix de l'homme comme valeur et le choix de l'action. « C'est du côté de l'insuffisance de notre engagement éthique (de notre engagement dans l'éthique) qu'il faut aussi chercher les raisons des faiblesses actuelles de la pédagogie comme pratique ». « Pour que la pédagogie soit efficace, il faudrait d'abord le vouloir vraiment et s'engager vraiment dans le sens de cet acte de volonté » (Thuilliers, 2008).

Il faudra regretter pourtant, chez les enfants de type désorganisé une absence de résultats positifs, surtout quand ceux-ci ont été amenés à quitter le groupe scolaire concerné pour d'autres régions. La coupure relationnelle avec un milieu protégé et des adultes familiers ne leur a pas réussi. Le seul étant resté dans le même établissement jusqu'en CE1 avait fait des progrès d'adaptation et d'apprentissage remarquables au regard de ses difficultés comportementales très marquées (E9).

Cela nous permet à nouveau d'insister sur l'importance de pouvoir être formé à l'accompagnement de ces enfants « qui nous inquiètent le plus » (Geddes, 2012) et qui déstabilisent les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions.

Ce type de formation, que nous proposons, pourrait faciliter la mise en place de relations affectives de qualité qui nous semblent résider dans les capacités réflexives et adaptatives des enseignants, c'est à dire plus concrètement l'ajustement que l'enseignant sera capable d'effectuer en fonction du type relationnel véhiculé par l'enfant. La prise en compte de la différence passe aussi par le canal affectif et relationnel. Il n'est pas raisonnable de faire abstraction des différences liées aux types d'attachement surtout lorsque l'on sait que l'attachement a des répercussions sur les capacités cognitives, l'adaptation scolaire et les résultats scolaires (Téo *et al.* 1996 ; Jacobsen et Hoffmann, 1997 ; Moss et St-Laurent, 2001). Nous avons pu mettre en évidence cette capacité chez deux des enseignantes. Cette adaptation n'est réalisable que si l'enseignante a développé une empathie suffisante, pour percevoir et comprendre l'état affectif de l'enfant.

Notre dispositif met aussi en évidence, la nécessité d'un travail réflexif que nous avons amorcé, afin de répondre à ce besoin qu'ont les enseignants de voir et de regarder, de se voir et de se regarder afin d'accéder à plus de compréhension, d'eux-mêmes, mais surtout d'eux-mêmes avec les enfants. Il est regrettable que nous n'ayons pas pu analyser les entretiens



semi-directifs menés avec les quatre enseignantes, pour plus de compréhension de leurs actions et gestes à chaque rencontre avec un enfant.

Dans notre méthodologie, nous avons tenté de proposer une sorte de « boîte à outils », en espérant qu'ils puissent être réutilisables, particulièrement dans la formation des enseignants, mais aussi dans une perspective de recherche collaborative sur le terrain scolaire. C'est la raison pour laquelle nous avons tenu à associer une méthode d'observation standardisée à des méthodes « artisanales » utilisables directement au sein de l'école.

L'utilisation de nos films (interactions pédagogiques autour d'une tâche problème) dans la formation et l'information des enseignants, associée à l'exposé de la théorie de l'attachement, nous a souvent confirmé l'intérêt de ce sujet pour les enseignants et qui fait cruellement défaut à leur formation initiale.

Nous avons pu nous-mêmes expérimenter dans notre profession les questions de l'attachement et de la séparation en classe de toute petite section et nous avons été amenée à mettre en place un nouvel accueil pour les classes de tout petits.

Il est vrai cependant, que notre méthode pourra paraître à certains quelque peu artisanale, eu égard à l'ensemble de ce qui est normalement pratiqué dans les grandes études proposées autour de l'attachement.

Cette méthode demandera par la suite à être revue et affinée afin d'être réellement transposable sur le terrain scolaire.

Nous aurions du aussi analyser plus concrètement les interactions et relations qui n'ont pas été sécurisantes pour l'enfant et qui ne lui ont pas permis d'expérimenter la réussite positive. Nous n'avons pas souhaité l'exposer et nous avons préféré rester sur l'aspect positif des différentes relations.

Nous aurions pu aussi dresser une liste des « bonnes attitudes » amenant à la réussite positive tant du point de vue relationnel que scolaire avec tel ou tel type d'enfant (ce que nous avons partiellement réalisé dans un tableau récapitulatif). C'est une préoccupation qui revient souvent chez les acteurs de terrain dont le souci premier est d'être efficace dans leur profession.

Mais s'il y a une chose dont nous sommes convaincue, c'est que la complexité contenue dans la relation et chez l'enfant lui-même ne s'accommode pas toujours d'une recette. Et qu'après avoir été des techniciens de l'apprentissage, il serait peut-être dommage de devenir des techniciens de la relation.

La relation maître-élève se doit d'être efficace afin d'amener la majorité d'entre eux vers la réussite qui est la leur et ceci ne se résume pas à « une simple affaire de cœur », cependant, « À un niveau plus élevé, la relation semble être, d'une part, le produit d'une pénétration empathique mutuelle (et non pas d'une confusion) et d'autre part d'une affinité spirituelle, d'une liaison affective, et même existentielle entre deux personnes ; et elle se réalise dans le climat (affectif et spirituel) de « l'enveloppement » mutuel ». (Cosmopoulos, 1998, p. 98).

## BIBLIOGRAPHIE

- Ainsworth, M.D.S., & Wittig, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B.M. Foss (Ed.), *Determinants of Infant Behavior*, vol.4 (pp. 111-136). London: Methuen.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S. M., & Stayton, D. (1971). Individual differences in Strange Situation behavior of one-year-olds. In H.R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social Relations* (pp. 17-57). London: Academic Press
- Ainsworth, M. D. S. (1983), L'attachement mère-enfant. *Enfance*, (36), 1-2 *La première année de la vie*. 7-18. DOI : <https://doi.org/10.3406/enfan.1983.2798>
- Alagan, Y., Cahuc, P., & Zylberberg, A. (2012). Paris : Albin Michel
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, n° 63, (3), 30-39. doi:10.3917/empa.063.0030.
- Annexe : L'utilisation des narratifs d'attachement. *Enfance*, 2008/1 Vol. 60, p. 93-102. DOI : 10.3917/enf.601.0093
- Avant-propos. (2014). *Administration & Éducation*, 142, (2), 5-5. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-2-page-5.htm>.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Seuil.
- Arnaud, C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. *Synergie, Espagne*, N °1, pp. 175-194.
- Autiquet, M. (2000). *Platon, Éros pédagogue*. Paris : Hachette éducation.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos,

- Barrier, G. (2010). *Empathie et non-dit de la relation médecin patient* » publié le 23 décembre.  
<http://gestetparaverbal.blogspot.com/2010/12/non-verbal-empathie-et-non-dit-dans-la.html>
- Barrier, G. (2014). *La communication non verbale. Comprendre les gestes : perception et signification*. Paris : ESF
- Berger-Tancerel, J. (2010). École maternelle : état des lieux et cri d'alarme ! *Spirale*, 53, (1), 17-32. doi:10.3917/spi.053.0017.
- Bertoz, A., & Jorland, G. (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Bertoz, A., & Jorland, G. (2004). Avant propos. In A ; Berthoz et G. Jorland (Dir.), *L'empathie* (pp. 7-15). Paris, Odile Jacob.
- Bouchard, P. (2000). Aimer les élèves, un tabou. *Le Télémaque*. N° 17. 31-40.
- Bouteyre, E. Collectif, (2007). *La résilience scolaire de la maternelle à l'université*. Paris : Belin.
- Bouysse, V., Claus, P., & Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle*. Paris : Inspection générale de l'Education nationale.
- Bowlby, J. (1978, 2002). *Attachement et perte*. Vol 1 : *Attachement* ; Vol 2 : *Séparation, angoisse et colère* ; Vol 3 : *La perte tristesse et dépression*. Paris: PUF
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds), *Attachment in the preschool years : Theory, research and intervention*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bretherton, I. (2008). Les histoires à compléter pour l'étude des représentations d'attachement. *Enfance*, Vol. 60 (1), p. 13-21. DOI : 10.3917/enf.601.0013
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle-processus contexte temps dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications, In R. Tessier, &

- G.M., Tarabulsky, *Le modèle écologique du développement de l'enfant* (pp. 9-59): Sainte-foi, presses de l'université du Québec.
- Brougère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l'école maternelle : Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales*, 160,(4), 46-53. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-46.htm>.
- Brunel, M-L., & Cosnier, J. (2012). *L'empathie. Un sixième sens*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Brunel, M-L., & Martiny, C. (2004). Les conceptions de l'empathie avant, pendant et après Rogers. *Carriérologie*, 9(3-4), 473-500.  
Consulté à l'adresse : <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=16123991>
- Bruner, J. (1983). *Développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Calin, D. *La relation d'aide*, Juillet 2001. P. 1-5 : <http://dcalin.fr/textes/aide.html>
- Campan, R., & Scapini, F. (2002). *Ethologie. Approche systémique du comportement*. Bruxelles : De boeck Supérieur. Chapitre 10. Éthologie humaine. *Ouvertures psychologiques*, 603-671. Consulté à l'adresse : [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=DBU\\_CAMPA\\_2002\\_01\\_0603](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_CAMPA_2002_01_0603)
- Cardinal, G., Zdebik, M.A., Moss, E., Bernier, A., Trabulsky, G.M., & St-Laurent, D. (2008). Une intervention relationnelle pour optimiser la sécurité d'attachement chez les enfants placés au sein de familles d'accueil visant l'adoption. *L'infirmière clinicienne*, vol. 5, n°2. <http://wer.uqar.qc.ca/revue-inf>
- Caron, J-C. (1999). *A l'école de la violence. Châtiment et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*. Paris : Aubier.
- Caron, J-C. (2000). « Qui aime bien châtie bien ». Le pédagogue et le corps de l'enfant dans la France du XIXe siècle. *Le télémaque*. N°17. 63-72

- Chaiklin, S. (2003). La place de la zone proximale de développement dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. In *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels*. (Dir.) A. Kozulin, et al. Paris : Retz.
- Charlot, B. (1998). Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Dir.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Clot, Y. (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La dispute.
- Colletta, J.-M., (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont, Belgique : Editions Mardaga.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, Presse universitaire de France
- Coulon, A. (1994). L'ethnométhodologie en éducation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n°107 (pp. 65-101).
- Condon, W.S., (1984). Une analyse de l'organisation comportementale. In J. Cosnier et A. Brossard. *La communication non verbale*. Delachaux et Niesllé
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre, 97-106.
- Cosnier, J. et al (1982). *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales*. Paris : Dunod.
- Cosnier, J. (1982). Communication et langage gestuel. In J. Cosnier et al (Dir.) *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales*. pp. 255-304. Paris : Dunod.
- Cosnier, J., & Brossard, A. (1984.) *La communication non verbale*. Delachaux et Niesllé
- Cosnier, J. (1987). L'étho-anthropologie de la gestualité dans les interactions quotidiennes. *Recherches en AP*, 2, 15-22. <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/>

- Cosnier, J. (1992). Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle. *Protée*, 33-39. <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/>
- Cosnier, J., & Bourgain, D. (1993a). Introduction in R. Pléty (Dir.), *Éthologie des communications humaines*. (pp. 7-18). Presse universitaire de Lyon.
- Cosnier, J. (1993b). Etude de la mimogestualité. In R. Pléty, (Dir.) *Éthologie des communications humaines*. (pp. 103-115). Presse universitaire de Lyon.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation* 21, 129-138.  
[http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-9\\_Les\\_gestes\\_communication.pdf](http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-9_Les_gestes_communication.pdf)
- Cosnier, J. (2015) *Psychologie des émotions et sentiments*.  
[http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf)
- Cosnier, J. (2012 a). *Nouvelles clefs pour la psychologie*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Cyr, C., Moss, E., St-Laurent, D., Dubois-Comtois, K. et Sauvé, M. (2012). Promouvoir le développement d'enfants victimes de maltraitance : l'importance des interventions relationnelles parent-enfant fondées sur la théorie de l'attachement. Dans Gagné, M., Drapeau, S. et Saint-Jacques, M. (dirs.), *Les enfants maltraités : de l'affliction à l'espoir*, 41-70, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Cyrułnik, B. (1989). *Sous le signe du lien*. Paris : Hachette
- Cyrułnik, B. (2003a). *Le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob,
- Cyrułnik, B. (2003b). Comment un professionnel peut devenir tuteur de résilience ? In B. Cyrułnik, & C. Seron. (Dir.). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance* (Penser

- le monde de l'enfant) (Emplacements du Kindle 1307-1311). Paris : Fabert. *Édition du Kindle*.
- Cyrulnik, B. (2005a). La Bienveillance contextualisée. In H, Desmet., & J-P, Pourtois (Dir.), *Culture et bienveillance* (pp. 25-36). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.desme.2005.01.0025
- Cyrulnik, B. (2005b). Résilience et développement cognitif. *Le Coq-héron*, n° 181, (2), 112-127. doi:10.3917/cohe.181.0112.
- Cyrulnik, B., & Pourtois, J-P. (2007). (Eds.). *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A.R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- David, M., & Appel, G. (2009). *Loczy ou le maternage insolite*. Toulouse : Eres édition.
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Decety, J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? In A. Berthoz et G. Jorland (Dir.), *L'empathie* (pp. 53-88). Paris, Odile Jacob.
- Degagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs et universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXIII, N° 2, pp. 371-393.
- Delahaye, J. (2016). Zaouche-Gaudron Chantal. *Enfants de la précarité* : Toulouse : Éditions Erès, 2017. *Revue française de pédagogie*, 195, (2), 100-102. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-2-page-100.htm>.
- Delaisi de Parseval, G., & Lallemand, S. (1998). *L'art d'accommoder les bébés*. Paris : Odile Jacob.
- Delorme, C. (2005). *La relation éducative, question de distance*. Paris : L'harmattan.



- Delumeau, J. (1983). *Le péché et la peur. La culpabilisation en occident (XIII-XVIII)*. Paris : Fayard.
- Demougin, F., & Sauvage, J. (2010). Construction identitaire à l'école. *Tréma*, 33-34, pp. 1-8. Iufm de Montpellier. Mis en ligne le 01 décembre 2012, Consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/2518>
- Derouet, J-L. (2006). Entre la recuperation des savoirs critiques et la construction des standards du management liberal: 1975-2005. *Revue des sciences de l'éducation*, n° 32, pp. 16-18.
- Deschamps, C. (1995). L'intercorporalité chez Merleau-Ponty : Un concept-clé pour saisir la complexité du corps dans son rapport au monde. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 14, 73-86.
- Desmet, H., & Pourtois, J. (2005). (Eds.). *Culture et bientraitance*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.desme.2005.01.
- Desrosières, H., Japel, C., Singh, P. R .P., & Tétréault, K. (2012). La relation enseignant élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite du primaire. *L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref*. Volume 5 fascicule 2. Institut de la statistique, Québec [http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ\\_fasc6no2.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ_fasc6no2.pdf)
- Devault, A., Troupel, O., Gaudron, C. Z., & Vandembroeck, M. (2017). *Enfant de la précarité* Toulouse : Erès.
- Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage*. Paris : Masson.
- Dumas, J. E. (2005). La dynamique de la bientraitance. Contextes psychologiques, sociaux et culturels. Dans H, Desmet., & J-P, Pourtois (Eds.), *Culture et bientraitance* ( pp. 61-80). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.desme.2005.01.0061.

- Dubet, F. (2006). Mutation du modèle éducatif et épreuves individuelles. *Éducation et francophonie*, vol XXXIV :1-Printemps [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca)
- Dumont, M., & Moss, E. (1992). Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants. *Enfance*, 45 (4), 375-404.  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_1992\\_num\\_45\\_4\\_2032](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1992_num_45_4_2032)
- Durozol, G., & Roussel, A. (1997). *Le dictionnaire de la philosophie*. Paris: Nathan.
- Eckman, P. (1973). Cross cultural studies of facial expressions. In P. Eckman (Eds.) *Darwin and facial emotion*. New York : Académic Press.
- Erickson, M., Egeland, B., & Sroufe, A. (1985). The reationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment thehory and research . Monographs of the society for research child development* , 50 (1-2), Serial n°209,. 147-186.
- Fallu, J-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32 (1), 7-29.
- Favre, D. et al (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57, 4 : 363-382.
- Favre, D, (2010). *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Feyereisen, P. & De Lannoy, J-D. (1985). *Psychologie du geste*. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Fillioux, J.-C. (1994). Coulon (Alain). — Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 141-144. Consulté à l'adresse [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_107\\_1\\_2530\\_t1\\_0141\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_2530_t1_0141_0000_1)
- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Site consulté 4 avril 2016, à l'adresse :

[https://www.csrq.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf)

- Fourez, G. (1998). *Eduquer. Ecole, Ethique, Société*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Garfinkel, H. (1974), « A conception of, and experiment with, « trust » as a condition of stable, concerted actions », in Harvey O; J. ed: *Motivation and socialinteraction*, new York, Ronald press.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe*. Bruxelles : de Boeck.
- Genevois, G. (1992). Étho-psychologie des communications et pédagogie. *Revue française de pédagogie* n°100. pp. 81-103.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations*. Paris : PUF.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris, Débats : Belin.
- Giollito, P. (1986). *Abécédaire et férule. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris : Imago.
- Girard, R. (1961). *Mensonges romantiques et Vérité romanesque*. Paris : Grasset.
- Girard, R. (1972). *La violence et Le sacré*. Paris : Grasset.
- Golse, B. (2009). « Préface » in M. David, et G. Appel. *Loczy ou le maternage insolite*. Toulouse : Eres édition.
- Grosjean, M. (1993). Quelques exemples d'analyse de la vocalité dans l'interaction. In R. Pléty (Dir.) pp. 121-140. *Éthologie des communications humaines, aide-mémoire méthodologique*. Presse universitaire de Lyon.

- Guédeney, N., & Guédeney, A. (2002). *L'attachement. Concepts et applications*. Paris : Masson.
- Guédeney, N., & Guédeney, A. (2009). *L'attachement, approche théorique. Du bébé à la personne âgée*. Paris : Masson.
- Guédeney, N., & Leblanc, S. (2009). L'attachement désorganisé chez l'enfant. In N. Guédeney, A. Guédeney (Dir.) *L'attachement : approche théorique, du bébé à la personne âgée* (pp. 199-207). Paris : Masson.
- Guédeney, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Bruxelles : Fabert.
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45, (4), pp. 59-76.  
DOI 10.3917/lse.454.0059
- Grossman, K.E., & Grossman, K. (1998). Développement de l'attachement et adaptation psychologique de la naissance au tombeau. *Enfance*, 51(3), 44-68.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Berne : éditions scientifiques européennes.
- Houssaye, J. (1999). *Janusz Korczak. L'amour des droits de l'enfant*. Paris : Hachette éducation.
- Harlow, H. (1958). *The nature of love*. University of Wisconsin. *American Psychologist*, n° 13. Pp. 673-685.
- Jacquet-Francillion, F. (2000). « CARON (Jean-Claude), *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX* » Histoire de l'éducation En ligne, n°85, mis en ligne le 19 février 2009, consulté le 24 juillet 2012. URL:/index984.html  
<https://journals.openedition.org/histoire-education/984>
- Jackson, P., Silberman, M., & Wolfson, B. (1969). Signs of personal involvement in teachers' description of their students. *Journal of educational psychology*, 60, 22-27.

- Jacobsen, T. et Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competence in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33 (4), 703-710.
- Jorland, G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In A. Berthoz & G. Jorland (Dir.) *L'empathie* (pp. 19-49). Paris: Odile Jacob.
- Karen, R. (1998). Les stratégies de défense et les possibilités de changement des enfants ayant une forme d'attachement anxieux. *Enfance*, 51(3), 28-43.
- Korczak, J. (1978). *Comment aimer un enfant*. Paris : Robert Laffont.
- Korczack, J. Jusqu'où aimer un enfant. Texte inédit. In J. Houssaye (1999). *Janusz, Korczack. L'amour des droits des enfants*. Paris : Hachette éducation.
- Kozulin, A. et al. (2009). *Vygotski et l'éducation*. Paris : Retz.
- Kozulin, A. (2009). Outils psychologiques et apprentissages par médiation. In *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels*. In A. Kozulin et al. (Dir.) Paris : Retz.
- Lamarre, J. (2000). Si petit enfant et si grand pêcheur. *Le Télémaque*, 17. 73-84.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education* Vol. 13, N°. 2. 56-80.  
[http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1232568865235\\_1828444973\\_21973/approche%20écosystémique.pdf](http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1232568865235_1828444973_21973/approche%20écosystémique.pdf)
- Leblanc, S., & Desbien, Nadia. (2008). Milieux à risque, expérience familiale et développement de conduites agressives : une recension des écrits d'un point de vue sociocognitif. *Revue des sciences de l'éducation*. (34), 1. 107-122. URI : [id.erudit.org/iderudit/018992ar](http://id.erudit.org/iderudit/018992ar) DOI : 10.7202/018992ar
- Lec, F., & Lelièvre, C. (2007). *L'histoire vraie des violences à l'école*. Paris : Fayard.

- Le Camus, J. (1985). *Les interactions du jeune enfant. Etude éthopsychologique de son développement*. Paris : ESF.
- Leclerc, D., Potvin, P. & Massé, L. (2016). Perception du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première année, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage ? *Revue de psychoéducation*, 45 (1) 113-130
- Legras, B. (2008). Violence ou douceur. Les normes éducatives dans les sociétés grecque et romaine. *Histoire de l'éducation* [En ligne], 118 | mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 02 août 2012, URL : <http://histoire-education.revues.org/index2018/>
- Lemay, M. (1993). *J'ai mal à ma mère*. Paris : Fleurus.
- Lemire, S., (2011). *L'incidence de la relation maître élève sur la motivation d'élèves du primaire provenant des milieux défavorisés*. Mémoire de Maîtrise inédit. Université de Montréal. Repéré à :  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6271/Lemire\\_Isabelle\\_2011\\_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6271/Lemire_Isabelle_2011_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Lelièvre, C., & Lec, F. (2005). *Les Profs, l'École et la Sexualité*. Paris : Odile Jacob.
- Lelièvre, C. (2014). Éducation et/ou instruction ? *Administration & Éducation*, 142 (2), 11-15. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-2-page-11.htm>.
- Lemoine, M. (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familial. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 38, (1), pp. 43-59. DOI : 10.3917/lse.381.0043
- Leroy, G. (2015). La relation psycho-affective à l'enfant dans l'école maternelle contemporaine. *Petite enfance : socialisation et transitions*. Villetaneuse, France : <hal-01275863>
- Lorenz, K. (1978). *Ecrits et dialogues*. Paris : Flammarion.

Luc, J-N, (2010). « Je suis petit mais important » : La scolarisation des jeunes enfants en France du début du XIXe siècle à nos jours. *Carrefours de l'éducation*, 30, (2), 9-22. doi:10.3917/cdle.030.0009.

- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation, in I. Bretherton et E. Waters (éds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in Child development*, 50, 1-2, 66-104.
- Main, M. (1998a). De l'attachement à la psychopathologie. *Enfance*, (51), 3, 13-27.
- Main, M. (1998b). Discours, prédictions et études récentes sur l'attachement : implications pour la psychanalyse. In A. Braconnier & J. Sipo, *Le bébé et les interactions précoces* (pp. 79-88). Paris : PUF.
- Manoni, P. (2006). École et résilience ou le noir de la mélan(é)colie. In *École et résilience.* (Dir.) B, Cyrulnik., & J-P, Pourtois. Paris : Odile Jacob.
- Marcelli, D. (2000). La relation maître-élève, une subtile perversion toujours à l'œuvre. *Le Télémaque, l'amour des enfants. N°17. 51-62.* Presses universitaires de Caen.
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45, (4), pp. 7-14. DOI : 10.3917/lse.454.0007
- Marrou, H-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité.* Paris : Seuil.
- Martinez. M-L, (1998). La réflexion sur les violences à l'école ouvre la voie à une anthropologie relationnelle philosophique en éducation. *Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques.* N°5 septembre 1998. pp. 113-123.
- Martinez, M.-L. dir. (2002). *L'émergence de la personne- Eduquer, accompagner - Paris : L'Harmattan.*
- Martinez, M-L. (2004). Approches anthropologiques en éducation et en formation, enjeux et défis. *Trema* (En ligne) 23, mis en ligne le 30 septembre 2010, URL : <http://trema.revues.org/530>



- Martinez, ML. (2005) « Approche anthropologique de la violence à l'école et dans le sport »  
*in* Bernard Gaillard, (Dir.) *Les violences en milieu scolaire et éducatif, connaître, prévenir, intervenir*, Presses Universitaires de Rennes ; pp. 33-65
- Martinez, M-L. (2005) « Approche (s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines »,  
*Revue TREMA –Montpellier- N° 24 ; pp. 163*
- Martinez, M-L. (2009). Texte communication au colloque sur "la construction identitaire à l'école ; approches pluridisciplinaires", 6, 7, 8 juillet : U. de Montpellier 3.
- Martinez, M-L. (2009). Texte communication au colloque sur "la construction identitaire à l'école ; approches pluridisciplinaires", 6, 7, 8 juillet : U. de Montpellier 3.
- Martinez, ML. (2010). « L'interpellation en classe, entre indifférenciation et différenciation des personnes », dans Corela HS-8 (Cognition, Représentation, Langages), du Cercle Linguistique du Centre et de l'Ouest, pp. 1-15. En ligne :  
<http://corela.revues.org/1033#quotation>
- Martinez, M-L. (2008). Du savoir capturé au savoir partagé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. N° 42- Juillet 2008. Laurent, J-M. « Être un enseignant médiateur ? ».
- Menahem, R., « la voix et la communication des affects », In *L'année psychologique* vol 83, N°2, 1983, p537-560
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*. Bruxelles : de Boeck.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732–749.  
 Consulté à l'adresse :  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14678624.2008.01154.x/full>
- Michiels-Philippe, M.P. (1984) (Dir.) *Textes de base en psychologie*. L'observation. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Miller, A. (2011). C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant. *L'essentiel d'Alice Miller*. Paris : Flammarion.
- Miljkovitch-Heredia, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A. & Bachmann, K. (1997). La transmission de l'attachement : la présomption de continuité intergénérationnelle révisitée. Dans Y Prêteur & M. de Leonardis (dir), *Milieus, groupes et développement sociopersonnel de l'enfant* (145-148). France : Éditions universitaires du sud.
- Miljkovitch. R, et al. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 2-15, 143-177.  
DOI : 10.3917/dev.032.0143
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Miljkovitch, R., & Pierrehumbert, B. (2008). Des stratégies comportementales d'attachement aux stratégies représentationnelles : construction et validité des cartes de codage pour les histoires à compléter. *Enfance*, 1-60, 22-30. DOI : 10.3917/enf.601.0022
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée Complexe*. Paris : édition du seuil.
- Montagner, H. (2002). (Dir.). *L'enfant, la vraie question de l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Montagner, H. (2007) « L'imprinting, l'attachement, le lien » in *L'attachement, de la théorie à la clinique*. Collectif sous la direction de B. Pierrehumbert. Paris : Erès.
- Montagner, H. (2012). Des enjeux majeurs pour les enfants et l'école (première partie) : *Journal du droit des jeunes*, 319, (9), 36-42. doi:10.3917/jdj.319.0036.
- Montagner, H. (2012). Des enjeux majeurs pour les enfants et l'école (seconde partie) : l'aménagement des temps scolaires). *Journal du droit des jeunes*, 320, (10), 36-45. doi:10.3917/jdj.320.0036.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : seuil.

- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37 (6), 863-874.
- Moss, E. (2009). L'efficacité des programmes d'intervention basés sur les principes de l'attachement. *Psychologie du Québec, Dossier Attachement*, (pp. 17-19) Vol. 26, n°3.
- Moss, E., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Tarabulsy, G.M., St Laurent, D. & Bernier, A. (2011). Efficacy of a home-visiting intervention aimed at improving maternal sensitivity, child attachment, and behavioral outcomes for maltreated children : A randomized control trial. *Development and Psychopathology* 23, 195–210 # Cambridge University Press 2011 doi : 10.1017/S0954579410000738
- Nader-Grosbois, N. (2007). Régulation, autorégulation, dysrégulation : Pistes pour l'intervention et la recherche. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Parent, S., & Moss, E. (1994). Différences interindividuelles dans l'étayage maternel des habiletés métacognitives. *Archives de psychologie*. N°62, 223-246.
- Parent, S., & Moss, E. (1995). Influence de l'attachement mère-enfant et des habiletés verbales de l'enfant d'âge préscolaire sur l'étayage maternel dans une tâche de planification simple. In *Enfance*. 48(3), 317-336.  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_00137545\\_1995\\_num\\_48\\_3\\_2139](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_00137545_1995_num_48_3_2139)
- Pierrehumbert, B. (1992). La situation étrange. *Devenir*, 4(4), pp. 69-93.
- Pierrehumbert, B., *et al.* (1995). Entre salon et laboratoire : l'utilisation du « Q-sort de Waters et Deane pour décrire la qualité de la relation d'attachement parent-enfant. *Enfance*, n° 3, pp. 277-291.
- Pierrehumbert, B. (2002). Attachement, socialisation et problèmes de comportement. In H. Montagner. *La vraie question de l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien, théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.

- Pléty, R. (1993). (Dir.) *Éthologie des communications humaines, aide-mémoire méthodologique*. Presse universitaire de Lyon.
- Pourtois, J-P., Desmet, H. (1997). *L'éducation post-moderne*, Paris, Presses universitaires de France.
- Postic, M. (1988). L'analyse des comportements non verbaux des enseignants : son introduction dans la formation des enseignants. Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation d'enseignant. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle revue internationale*. 4-5/1988, 9-32.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : Presse universitaire de France.
- Potvin, P., Rousseau, R. (1991). Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. *Rapport de recherche* subventionné par le FCAR (EQ 3562). Département de psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Paradis, L. (2000). Facteur de réussite dès le début du préscolaire et du primaire. *Rapport de recherche* présenté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire. *Etudes et Recherches*, 5 (3).
- Primel, A. (1993). Exemple de transcription de non verbal interactif associé au verbal. In R. Pléty (Dir.) pp. 141-152. *Éthologie des communications humaines, aide-mémoire méthodologique*. Presse universitaire de Lyon.
- Reboul, O. (2010). *La Philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rocheix, J-Y. (2003). Préface. In *Vygotsky et l'éducation, apprentissage développement et contextes culturels* (Dir.). Kozulin et al. Paris : RETZ.
- Rocheix, J-Y. (2010). *La réussite scolaire de tous les élèves est possible !* Conférence, maison de l'université, Mont-Saint-Aignan (Snes Rouen).

- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H., (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Mc Gill journal of education*. Vol, 4. n° 2. 193-211.
- Sangsue, et al (1997). Développement d'un questionnaire d'évaluation subjective, de la qualité de la voix et de la parole (QEV). Genève studies.  
<https://www.afpc-evta-france.com/wp-content/uploads/sites/10/2015/02/88-7Développement-d'un-questionnaire-d'évaluation-subjective.pdf>
- Scherer, K-R. (1984). Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation. In J. Cosnier & A. Brossard (Dir.), *La communication non verbale*. Lonay : Delachaux et Niesllé
- Schmidt, S. 2009. (Dir.) Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire (Emplacements du Kindle 406-410). *Presses de l'Université du Québec*. Édition du Kindle
- Snyders, G. (1980). *Il n'est pas facile d'aimer ses enfants*. Paris : PUF.
- St-Laurent, D., & Moss, E. (2002). Le développement de la planification : influence d'une activité conjointe. *Enfance*, vol. 54,(4), 341-361. doi:10.3917/enf.544.0341.
- Squalli, H., Venet, M., & Lessard, A. (2006). Intervention auprès de l'élève à risque : approches multiples et différenciées. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 119-122. <https://doi.org/10.7202/1016876ar>
- Spitz, R. A. (1947). *De la naissance à la parole*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sroufe, L.A. (1979). The Coherence of Individual Development. Early care, Attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, 34,10 : 834-841.

- Sroufe, A. (1983). Infant-caregiver attachment patterns of adaptation in preschool: the roots of maladaptation and competence. *In* M. Perlmutter. (Ed.). *Minnesota symposium in child psychology*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Sroufe, A. (1986). Bowlby's contribution to psychoanalytic theory and developmental psychology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27 : 841-849.
- Tancerel, J. B. (2010). École maternelle : état des lieux et cri d'alarme ! *Spirale*, (53), 17-32.
- Teil, P. (2006). Une école qui ne prend pas en compte la réalité des enfants. *Empan*, n° 63, (3), 27-29. doi:10.3917/empa.063.0027.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1996). A Prospective Longitudinal Study of Psychosocial Predictors of Achievement. *Journal of School Psychology*, 34 (3), 285-306.
- Thuilliers, J. (2008). Dialectique et médiation dans la pensée de Vygotski. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. DOI : 10.7202/031889ar
- Tomkiewicz, S. (2006). Préface. *In* J. Korczak, *Comment aimer les enfants* (pp. 7-11). Paris : Robert Laffont.
- Tomkiewicz, S (2006). Postface. *In* J. Korczak, *Comment aimer les enfants* (pp.). Paris : Robert Laffont.
- Tomkiewicz, S. (2003). « Comment l'expérience personnelle peut servir la pratique professionnelle » *in* B. Cyrulnik, & C. Seron. (Dir.). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance* (Penser le monde de l'enfant) (Emplacements du Kindle 1307-1311). Fabert. Édition du Kindle.

- Terisse, B et Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, numéro thématique, École/Famille : Quelle médiation ? XIV* (2001), 129-172.
- Van Oers, B. (1999). La pédagogie du jeu aux Pays Bas. Une approche vygotkienne. *Revue française de pédagogie*, N° 129, octobre- novembre- décembre 1999, 23-39.
- Vauclair, J. (1984). L'observation en éthologie. In M.P. Michiels et Philippe (Dir.), *Textes de base en psychologie. L'OBSERVATION*, pp. 123-136. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Venet, M., Schmidt, S., & Paradis, A. (2008). Rapport de recherche : Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire. Volume 3, « les conditions liées à la relation maître-élèves ». Université de Sherbrooke.
- Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A., & Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation enseignante-élève. Une simple affaire de cœur ? Dans S. Schmidt (Dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire. Regards multiples*. Québec : Presse de L'Université du Québec. (Version numérique Kindle).
- Venet, M., & Molina, C. (2013). Le rôle de la posture réflexive dans le passage de la théorie à la pratique : une façon d'entrer dans la zone proximale de développement des futures enseignantes ? Présenté à Congrès AREF 2013. *Actualité de la recherche en éducation et formation*, Montpellier.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette éducation.
- Vergnioux, A. (2000). (Dir.) Présentation. L'amour des enfants. *Le Télémaque* . N° 17.23-30. Presses Universitaires de Caen.
- Vigarello, G. (1998). *Histoire du viol*. Paris : seuil.

- Virat, M. (2014a). Vers une conception de l'élève-sujet : la relation enseignant-élève en dispositif relais. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.1010>
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Traduction Française Sève. Editions sociales.
- Waters, E., & Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 41-103), Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (1-2), Sérial n° 209.
- Weil-Barais, A., Bernard, F.X., Cho, H.Y., & Lacroix, F. (2008). Développement des compétences cognitives des enfants dans des contextes d'interaction éducative. *Revue tranel (travaux neuchâtelois de linguistique)* N° 49, 169-186.
- Weigand, G., et Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*, Paris, ECONOMICA.
- Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Zaouche-Gaudron, C. (2005). *Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ?* Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Zaouche Gaudron, C., Euillet, S., Troupel-Cremel, O., & Jayr, P. (2007). Être mère en situation de précarité économique. Étude exploratoire qualitative. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 21(1), 51-69. doi:10.3917/rief.021.0051
- Zaouche-Gaudron, C. (2010). *Le développement social de l'enfant : du bébé à l'enfant d'âge scolaire*. Paris : Dunod.
- Zaouche-Gaudron, C. (2011). Libres propos. Être un enfant malgré tout. *Psychologie et éducation*, vol 4. pp. 74-80.
- Zaouche Gaudron, C. (2017). *Enfants de la précarité*. Toulouse, France: ERES.



## THESES

Bacro, F. (2007). *Spécificité des liens entre l'adaptation sosioscolaire, la qualité de l'attachement au père, et la qualité de l'attachement à la mère des enfants de 3 à 5 ans*. Thèse de doctorat, Université de Nantes. <tel-00503120>

Leblanc, S. (2007). *La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risque de mauvais traitements*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Martinez, M-L. (1996). *Vers la réduction de la violence à l'école*. Sous la direction de Francis Jacques, Université de Paris III- Sorbonne Nouvelle.

Michon, C-C. (2016). *Maladies neuromusculaires, attachement et communication : étude d'un contresens relationnel*. Thèse de doctorat, Université Paris 8.

Virat, M. (2014b). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Thèse de doctorat. Université Paul Valéry, Montpellier 3. <tel-01129076>

## MEMOIRE

Gravrand, E. (2014). *Désorganisation. Une prise en charge d'enfants en institution à visée thérapeutique*. Mémoire du diplôme universitaire d'éthologie humaine : « Clinique de l'attachement et des systèmes familiaux » sous la direction de Boris Cyrulnik et Michel Delage. Université du sud, Toulon, La Garde.

## SITES INTERNET

Pierre Potvin <http://www.pierrepotvin.com>

Barrier, G. « Empathie et non-dit de la relation médecin patient » publié le 23 décembre, 2010. <http://barrier.guy.free.fr/>

Calin, D. *La relation d'aide*, Juillet 2001. pp.1-5 <http://dcalin.fr/textes/aide.html>

Perrenoud, P. (2001). *Voleur de sens et travail scolaire*,  
[www.unige.ch/fapse/SSES/teachers/perrenoud/php/main/php/2001/2001\\_09.html](http://www.unige.ch/fapse/SSES/teachers/perrenoud/php/main/php/2001/2001_09.html)

Jacques Cosnier : <http://icar.univ-Lyon2.fr/membres/jcosnier/>

Blaise Pierrehumbert : <https://sites.google.com/site/bpierreh/>

Caractérisation du dispositif RAR au dispositif ECLAIR

[http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/fiche\\_thematique\\_depp\\_n\\_6\\_education\\_prioritaire\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/fiche_thematique_depp_n_6_education_prioritaire_2012.pdf)

## LOIS ET RAPPORTS

Bulletin officiel n° 3 de février 1990. Circulaire n° 90-028

Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

Bulletin officiel de l'éducation nationale N° 15 14 avril 2016. Circulaire de rentrée de 2016

Journal officiel 26 février 2007 : Rapport du conseil économique et social : *Grande pauvreté et précarité économique et sociale*.

<http://www.atd-quartmonde.org/wp-content/uploads/2015/07/RapportWresinski87-GrandePauvreteEtPrecariteSociale.pdf>

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 § (2013).

LOI Haby, N° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, [www.legifrance.gouv.fr/](http://www.legifrance.gouv.fr/)

Bancel, D. (1989). Rapport pour la création des IUFM. Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Paris, ministère de l'éducation nationale.

[http://formerlesformateurs.free.fr/fichiers/rapport\\_bancel/rapport\\_bancel\\_10oct1989.pdf](http://formerlesformateurs.free.fr/fichiers/rapport_bancel/rapport_bancel_10oct1989.pdf)

Rapport OCDE 2012 <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf> p?

OCDE, (2006). Regards sur l'éducation. (2006). Centre for Educational Research and Innovation. Éditions OCDE : Les indicateurs de l'OCDE.

Circulaire n° 2009-098 du 17 août 2009 Enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles *BO* n°32 du 3 septembre 2009 :

<http://www.education.gouv.fr/cid48696/mene0900711c.html> Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981 *B.O.* spécial n° 1 du 21 janvier 1982 *R.L.R.* : 510-1 ; 520-7.

Circulaire n° 97-175 du 26 août 1997 *B.O.* hors-série n° 5 du 4 septembre 1997 la « circulaire Royal » d'août 1997.

Circulaire n° 90-028 parue au *BO* n° 3 de février 1990.

Instruction de politique disciplinaire concernant les faits portant atteinte à l'intégrité physique ou morale des mineurs NOR : MENH1610908J instruction n° 2016-071 du 20-4-2016 MENESR - DGRH B2 circulaire sur les mesures disciplinaires à l'encontre des auteurs d'actes portant atteinte aux mœurs.

IGEN, (2015) Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour tous. Rapport, Jean-delahaye.

NOR : MENE1315928A arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3 *référentiel des compétences professionnels du professorat et des métiers de l'éducation : compétences communes à tous les métiers du professorat et de l'éducation.*

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015) Ressources maternelle – *La scolarisation des enfants de moins de 3 ans Une rentrée réussie.* <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>:

Etat des lieux de l'éducation prioritaire, Caractérisation du dispositif RAR au dispositif ECLAIR.

[http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/fiche\\_thematique\\_depp\\_n\\_6\\_education\\_prioritaire\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/fiche_thematique_depp_n_6_education_prioritaire_2012.pdf)

## **ANNEXES**

### **AUTORISATION DE FILMER ET D'UTILISER DANS LE CADRE UNIVERSITAIRE**

...et de la formation des enseignants.

**Département des Sciences de l'Éducation**

**Rue Lavoisier**

**76821 MONT SAINT AIGNAN Cédex**

Marie-Louise MARTINEZ-VERDIER

*Professeure des Universités*

[marie-louise.martinez-verdier@univ-rouen.fr](mailto:marie-louise.martinez-verdier@univ-rouen.fr)

**Agnès POMMIER de SANTI**

*Doctorante en sciences de l'éducation*

**Aps00@hotmail.fr**

Madame, Monsieur,

Je suis enseignante de grande section et étudiante à l'université.

J'effectue actuellement dans votre école une recherche en sciences de l'éducation portant sur les relations qui s'établissent entre l'enseignant et l'élève. J'ai donc besoin dans ce cadre d'effectuer des films avec certains enfants, qui se dérouleront pendant les horaires de cantine de 11h30 à 12h15 **en présence de leur enseignante.**

J'aurai aussi besoin de films qui seront réalisés le matin devant la classe. Une caméra sera placée dans le couloir du **4 mars au 12 avril.**

- J'accepte d'être filmé dans le couloir de la classe oui          non
- J'accepte que mon enfant soit filmé avec son enseignante pendant une séance au cours de laquelle il devra réaliser un puzzle oui          non
- J'accepte que ces images soient utilisées dans le cadre de l'université et dans le cadre de la formation des enseignants oui          non

**Nom**.....

**Prénom**.....

**Signature**.....



**UFR S.H.S**  
Sciences de l'Homme et de la société

**Département des Sciences de l'Éducation**

**Rue Lavoisier**

**76821 MONT SAINT AIGNAN Cédex**

Marie-Louise MARTINEZ-VERDIER

*Professeure des Universités*

marie-louise.martinez-verdier@univ-rouen.fr

**Agnès POMMIER de SANTI**

*Doctorante en sciences de l'éducation*

**Aps00@hotmail.fr**

Madame, Monsieur,

Afin de poursuivre l'étude commencée avec votre enfant, je lui propose une nouvelle séance filmée.

Au cours de cette séance, votre enfant devra inventer la suite de 5 petites histoires différentes avec de petites figurines et un décor.

Le temps nécessaire à ce petit exercice sera de **20 minutes** et se passera à l'extérieur de la classe.

Votre présence n'est pas obligatoire, ni nécessaire, mais si vous le désirez vous pouvez assister à cette séance.

Si vous avez des questions à ce sujet, n'hésitez pas à m'en faire part.

Merci de votre compréhension.

**Nom Prénom :** .....

**Le 23 mai 2013 de 9h50 à 10h10**

**Signature :** .....

## SITUATION FAMILIALE DES ENFANTS

Tableau récapitulatif dont les données proviennent des fiches de renseignement des élèves. (p. 137)

	Sexe	Nationalité	Famille		Emploi				Catégorie socioprofessionnelle			Habitat																													
			Situation familiale	Famille monoparentale	la mère ne travaille pas	Famille sans emplois	Un seul des parents travaille	Les deux parents travaillent	Employé	Ouvrier	Cadre et profession intellectuelle supérieure	Résidence HLM	Résidence	Villa individuelle	Appartement ville																										
E1	G	Marocaine	Mariés			Oui						Oui																													
E2	F	Française	Mariés				oui			oui		oui																													
E3	G	Marocaine	Mariés			Oui						Oui																													
E4	G	Française	Mariés					Oui		Oui		Oui																													
E5	F	Française	Mariés					Oui		Oui			Oui																												
E6	G	Française	Concubinage				oui									Oui																									
E7	G	Française	Concubinage						Oui		Oui					oui																									
E8	F	Française	Séparés	Oui	oui	oui						Oui																													
E9	G	Française	Séparés	Oui	oui	oui										Oui																									
E10	F	Française	séparés	Oui	oui	oui										oui																									
E11	F	Française	Séparés	oui	oui	oui						Oui																													
E12	G	Française	PACSE						oui	Oui				Oui																											
E13	G	Française	Divorcée	Oui	Oui	oui						Oui																													
E14	F	Tunisienne	Séparés	Oui	oui	oui										Oui																									
E15	G	Algérienne	Mariés			Oui										Oui																									
E16	F	Espagnole	Mariés					oui		Oui						Oui																									
E17	G	Française	Divorcés	Oui				Oui		Oui						Oui																									
E18	G	Française	Mariés					Oui		Oui						Oui																									
E19	F	Française	Mariés			Oui										oui																									
			7		11				7			2				1			6			1				6				1				1				11			
			37%		58%				37%			11%				9%			55%			9%				32%				5%				5%				58%			

## FICHE EXPLICATIVE ENSEIGNANTE POUR LA REDACTION DES RÉCITS ETHNOGRAPHIQUES

*CONSIGNES POUR L'ÉCRITURE DES RÉCITS ETHNOGRAPHIQUES CONCERNANT CHAQUE ENFANTS.*

*Historique* de l'arrivée de l'enfant dans l'école, dans la classe : les années précédentes était-il dans l'école, est-il nouveau ?

Si vous avez des connaissances sur la *vie de la famille*, les problèmes que l'enfant rencontre en son sein, il est intéressant de l'écrire aussi

*Comportement social* : bien décrire le comportement de l'enfant au sein de la classe :

- Recherche de contacts physiques avec l'adulte
- Relations avec les pairs
- Relation avec l'enseignant
- Respect des règles de vie de la classe
- Relation avec la maman (si celles-ci sont visibles)

Apprentissages :

- Demande des explications quand il ne comprend pas
- Difficultés d'apprentissage : lesquelles et dans quel domaine.
- Difficultés de langage
- Difficultés de concentration
- Suivi au sein de l'école : RASED, psychologue, aide personnalisée
- Suivi à l'extérieur de l'école : pédopsychiatre, IME, orthophoniste...
- 

Il est intéressant aussi de décrire **votre relation avec la maman** de l'enfant quand vous en avez.



## FICHE DE PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DU PROTOCOLE

**Acteurs** : Quatre enseignantes et 19 élèves

**Action** : un enseignant et un élève en situation d'apprentissage

**Lieu** : Salle de classe

**Horaire** : 11h30-12h15

**Activité** : forme à paver

### **Déroulement** :

Chaque enfant est mis en situation d'apprentissage successivement avec les trois enseignants. Une progression est prévue dans les formes à paver présentées à l'enfant (trois pavages).

La première fois que l'enfant est mis en situation, deux formes lui sont présentées : la première pour le sensibiliser ne présente pas de difficulté particulière pour lui.

L'observation débute avec la deuxième forme.

- 1- Nommer avec l'élève toutes les formes qui sont à sa disposition pour le pavage
- 2- Présenter la forme à paver, la nommer
- 3- Donner les consignes :
  - Avec les formes géométriques qui sont sur la table, tu vas remplir, couvrir complètement le bateau, la fusée ou le footballeur.
  - Il ne doit pas rester d'espace entre les formes, elles doivent être bien collées les unes aux autres.

Au cours de l'activité, vous serez interrompus, je vous appellerai et je vous demanderai de faire comme si vous aviez une feuille importante à remplir pendant au moins cinq minutes. Si l'enfant vous appelle avec insistance ou vient vous chercher avant la fin des cinq minutes,

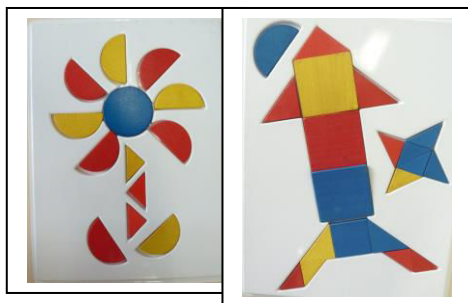
vous retournerez vous asseoir avec lui. Je viendrai récupérer la feuille et vous retournerez vous asseoir à côté de l'enfant jusqu'à la fin de la séance.

L'activité est terminée quand l'enfant a terminé son pavage. Si à 12h15 le pavage n'est pas achevé, il faudra le réaliser devant lui en lui expliquant ce que vous faites.

### Les différentes séries de pavages proposées :

#### Série 1 :

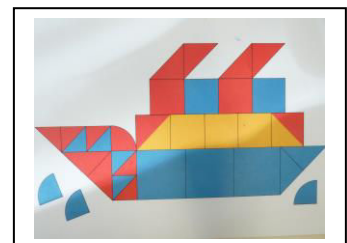
1



2

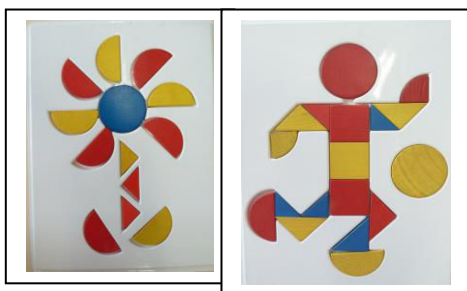


3



#### Série 2 :

1



2

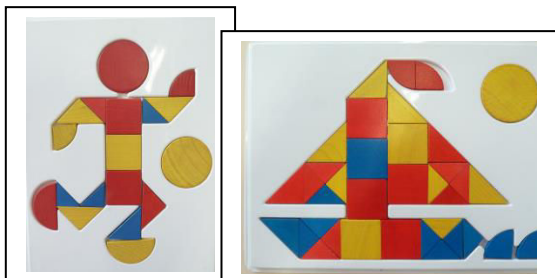


3

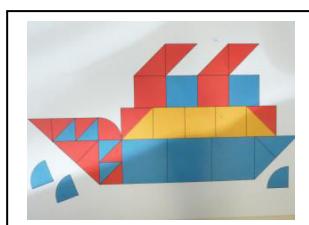


Série 3 :

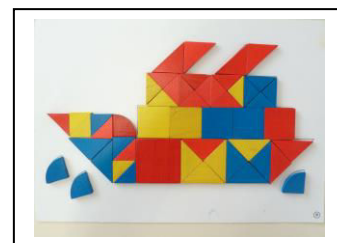
1



2



3



## RECITS DE LA MAITRESSE MARIA

### Récits ethnographiques M1

- E1

E1 est à l'école Basse Convention depuis le début de sa scolarité. Il a suivi une année de toute petite section, puis de petite section, et de moyenne section dans cette école. Il est actuellement en grande section dans ma classe. Son enseignante de l'année dernière m'a dépeint en début d'année un portrait très négatif d'E1. Manque de motivation, aucun progrès exceptionnel chez les moyens, refus de la maman de l'emmener chez l'orthophoniste malgré l'insistance de la maîtresse. Elle m'a cependant expliqué qu'il était beaucoup dans l'affectif, aimait lui faire plaisir. J'ai donc commencé ma relation avec E1 avec un a priori plutôt négatif, en restant malgré tout sur mes gardes.

En début de grande section, j'ai découvert un enfant en grande difficulté dans les apprentissages, très agité en classe, et ayant des troubles du langage (bégaiement) le gênant beaucoup pour s'exprimer à l'oral. Par contre, j'ai mis du temps à créer une relation avec lui. Il jouait souvent seul à l'accueil le matin, toujours avec un avion Lego.

En milieu d'année, je me rends compte qu'E1 est en recherche d'affection. Il me fait des compliments, me dit que je suis belle ou que je suis gentille. Il aime bien me donner la main quand on se déplace dans l'école. Il a manifestement envie de me faire plaisir. Il est très heureux lorsque je le félicite ou lui dit que je suis fière de lui, du travail qu'il a réalisé, l'attention que je lui porte la touche beaucoup. Il a donc envie de travailler pour me faire plaisir, mais sa concentration sur les activités scolaires se dissipe très vite.

En classe, il fait rire ses camarades, il aime faire le « fou » et se rendre intéressant. Mais les autres enfants sont vite lassés car il bouge beaucoup et les dérange. Au coin regroupement, il est incapable de rester assis sans bouger, ce qui gêne les autres car il les empêche d'écouter. Il s'est lié d'amitié avec les deux autres garçons en grande difficulté, surtout E3, et ils ont tendance à s'agiter ensemble.

Il respecte les règles de vie de la classe en règle générale, il aime bien ranger le matériel, participer à la vie de la classe. Mais il arrive que je doive le « punir », souvent pour son comportement dû à son agitation et son manque de concentration (il ne se met pas en rang au bon moment, il sort un puzzle alors que tout est rangé et qu'on l'attend sur le banc). Il lui est juste difficile de rester assis lors d'un atelier, ou lors des moments collectifs. Il passe son temps à se pencher la tête en bas lorsqu'il est assis sur les bancs, à s'allonger par terre

lorsqu'il est sur le tapis. Il ne participe donc que très rarement aux activités collectives : exercices de calcul, chants, comptines, lecture d'albums... Ce problème d'attention se ressent beaucoup en début d'après-midi également, où il semble très fatigué et a encore plus de mal à se concentrer que le matin.

Lors des activités scolaires, E1 est en difficulté. Il a du mal à comprendre la consigne seul, et ne demande pas d'aide. Il se retrouve donc perdu lors des ateliers autonomes car il ne demande pas d'aide à ses camarades non plus. Lors des ateliers dirigés, E1 se met au travail si je recentre son attention sur la tâche à réaliser, mais son attention est vite détournée par d'autres choses. Il a du mal à rester assis sur sa chaise, et un crayon se transforme rapidement en engin volant faisant du bruit. Il passe sa journée entière à faire des bruits, il y a donc un bruit de fond incessant dans la classe, parfois difficile à supporter. Il a des difficultés en numération, en repérage spatial, en graphisme, en principe alphabétique. Il est pris en charge en aide personnalisée une fois par semaine pour des jeux mathématiques.

Une équipe éducative a eu lieu pour E1, qui est pris en charge par le RASED tous les matins. Sa maman était présente, mais son papa a refusé de venir. Le papa vient rarement à l'école, et il me demande parfois comment ça se passe pour E1, mais il a plutôt tendance à rester en retrait. La maman nous a expliqué qu'E1 se couche très tard tous les soirs, aux environs de 23h30 voire plus tard. Il regarde la télévision avec son papa, et refuse d'aller au lit. Afin d'éviter les conflits, le papa cède et le laisse devant la télévision. La maman n'a apparemment pas son mot à dire, pourtant elle nous explique qu'elle essaie de le coucher en instaurant un rituel, mais E1 n'arrive pas à dormir seul dans son lit, il dort dans le lit parental. Nous (la psychologue scolaire, la maîtresse E, le directeur et moi) lui conseillons d'arrêter la télévision le soir, et de le coucher beaucoup plus tôt, en expliquant au papa l'intérêt. La maman semble débordée, entre le ménage, les repas et ses deux enfants (E1 a une petite sœur de presque 2 ans). Elle est inquiète pour son fils car elle se rend bien compte qu'il a de grosses difficultés scolaires, et elle le compare à son petit frère (à elle) qui est en moyenne section et « sait plus de choses qu'E1 ». Nous lui conseillons de faire un bilan orthophonique pour le problème de bégaiement d'E1 qui le handicape beaucoup pour progresser en langage, elle nous répond qu'elle n'a pas le temps de l'emmener. Nous lui conseillons également de le sortir le soir, de l'emmener au parc, afin de lui faire évacuer son trop-plein d'énergie et de lui permettre de s'endormir plus vite le soir. Elle parle encore d'un manque de temps de sa part et d'un manque de volonté du papa.

J'ai observé qu'E1 est très affectueux avec sa maman, il lui fait beaucoup de bisous le matin et semble très content de la retrouver le soir. Elle l'aide à mettre son manteau et à l'enlever, mais ne fait pas à sa place. Leur relation a l'air plutôt fusionnelle.

Après les vacances de la Toussaint, E1 a fait de réels progrès, il est un peu moins agité et parvient à se mettre au travail, il réalise les tâches demandées et a progressé en langage. Le travail effectué en petit en RASED lui a été bénéfique. Cependant, il n'a toujours pas vu d'orthophoniste, mais la maman m'assure qu'elle va prendre rendez-vous pour un bilan.

Depuis l'équipe éducative, je communique plus facilement avec la maman d'E1 qui était jusqu'à présent très discrète et un peu en retrait. Je n'hésite donc pas à lui demander si elle a appliqué nos conseils, si le coucher se passe mieux le soir. Je l'informe également régulièrement des progrès réalisés par E1. Je pense entretenir avec elle une relation de confiance, ce qui a l'air de rassurer E1.

- **E4**

E4 est arrivé à l'école en début d'année, il a effectué le début de sa scolarité dans une autre école de Toulon. La maman m'affirme qu'en moyenne section, il n'a « rien fait », la maîtresse les faisait « tout le temps jouer et c'est tout ». En début d'année, je découvre un petit garçon très réservé, qui s'exprime très difficilement en français, il a beaucoup de mal à comprendre les consignes simples et ne communique pas du tout avec moi. Il joue très peu avec les autres enfants, ne leur parle pas beaucoup, n'est pas très dynamique.

La communication avec la maman me paraît plutôt bonne au mois de septembre, elle me parle beaucoup, et me dit être inquiète pour E4 car il ne parle pas bien le français. A la maison, la langue française est peu utilisée, malgré sa très bonne maîtrise par la maman. Le papa, quant à lui, ne parle pas français, et ne cherche pas à entrer en communication avec moi. Il se contente de récupérer ou amener E4 en restant loin de l'entrée de la classe. Lorsque j'évoque les difficultés de E4 avec la maman, elle prend un air désespéré en me disant qu'il faut qu'on l'aide, qu'elle ne sait pas quoi faire, elle me demande des conseils. Cependant, au fil de l'année scolaire, je me suis rendu compte qu'elle n'applique aucun de mes conseils, et que la communication entre elle et moi est un peu plus tendue.

Une équipe éducative a eu lieu pour E4 en cours d'année, la psychologue scolaire n'avait pas terminé son bilan, nous n'avions donc pas beaucoup d'éléments à lui donner, mais nous lui avons conseillé de lui faire passer un bilan orthophonique, ce qui n'a toujours pas été fait à ce jour. La maman me dit qu'aucun orthophoniste ne la rappelle, qu'elle est désespérée, qu'elle est consciente du besoin urgent de ce bilan.

E4 a des difficultés de langage, il a du mal à répéter les mots en entier, après vérification son audition est bonne, il est pris en charge par le RASED tous les matins, mais ses progrès ne sont pas significatifs. Voilà pourquoi le bilan d'un orthophoniste nous aiderait. Il rencontre des difficultés en principe alphabétique, en numération, en repérage spatial. Il a mis beaucoup de temps à retenir dans quel groupe il est en classe, et parfois il hésite encore.

Il est dans un groupe d'aide personnalisée une fois par semaine avec moi pour progresser en numération au travers des jeux mathématiques. Il n'est venu qu'une fois lors du premier trimestre, car sa maman oubliait tout le temps de le laisser, ou alors elle avait des choses à faire. Il a progressé en reconnaissance des constellations, mais il ne connaît toujours pas la comptine numérique. E4 a du mal à se concentrer sur son travail, il semble toujours ailleurs. Il ne comprend pas toujours les consignes simples, il faut les reformuler.

Quand il est en difficulté, il ne demande pas d'aide, il accomplit sa tâche par imitation de ses pairs, ou il essaie de remplir (quand il s'agit d'une fiche) avec ce qu'il sait faire. Cependant, il essaie, il est plutôt volontaire et ne partira pas de sa table pour aller faire autre chose.

E4 joue souvent avec E1, qui est beaucoup plus agité que lui, ce qui parfois le rend un peu plus remuant. Il a d'autres copains, mais est plutôt effacé dans le groupe classe. Lors des moments collectifs, il essaie de participer, il lève la main en même temps que les autres, mais répond rarement à la question posée, il commence à participer aux chants, mais son attention décroche vite. Il respecte les règles de vie de la classe, aime participer au rangement de la classe. Je ne crois pas l'avoir « puni » une seule fois.

La relation entre E4 et moi s'est un peu améliorée, il répond à mes questions et me raconte parfois des choses qui se sont passées chez lui. Mais il ne communique quand même pas beaucoup.

J'ai observé que la maman de E4 lui met son manteau et lui enlève, et qu'il se laisse faire sans bouger. Il ne lui fait pas de bisou lors de la séparation. Lorsqu'elle le laisse dans la classe sans que je vienne l'accueillir à la porte, elle me dit « je vous laisse E4, hein ? ». Elle a toujours l'air très pressée et passe souvent devant les autres parents en criant « E4 » à travers la classe le soir. E4 a un petit frère de 3 ans et une petite sœur de 18 mois.

A l'heure actuelle, je me sens un peu démunie pour le faire progresser davantage. J'ai le sentiment que ce blocage au niveau du langage l'empêche de réussir le travail proposé en classe. J'espère obtenir ce fameux bilan orthophonique avant la fin de l'année.

- **E3**

E3 est arrivé à l'école Basse Convention au mois de novembre. C'est sa troisième école depuis l'année dernière. La maman nous explique qu'il est maintenu en grande section parce qu'il ne parle pas bien français. Cette dernière s'exprime difficilement en français, mais elle arrive quand même à se faire comprendre. E3 a été scolarisé depuis l'âge de 3 ans. Dès le premier jour, je découvre que E3 s'exprime en français pour échanger avec ses camarades. Son langage n'est pas parfait, mais il sait se faire comprendre. Son maintien est donc dû à des difficultés dans tous les domaines ; numération, principe alphabétique, repérage spatial, graphisme. Il est pris en charge par le RASED tous les matins. Il est dans un groupe d'aide personnalisée en jeux mathématiques, mais vient peu souvent.

E3 est un petit garçon très agité, qui parle très fort dans la classe et a beaucoup de mal à canaliser son énergie. Il excite les autres, et s'est lié d'amitié avec E1, qui est également très agité. Il aime beaucoup rigoler et faire rire les autres. Lorsque je le gronde ou que je lui fais les gros yeux, son visage se ferme et il baisse la tête. Mais dès que j'ai le dos tourné, il oublie mes remontrances et recommence. Il m'arrive régulièrement de le « punir » pour qu'il se calme un peu, mais cela n'a aucun impact. Il est apprécié des autres puisqu'il les amuse, mais il les agace parfois car il dérange toujours les enfants assis autour de lui au coin regroupement. Il se met souvent en position de victime, je l'entends souvent dire « je vais le dire à ma mère » alors que les autres ne lui ont rien fait de particulier.

Lors des ateliers, il se retrouve en difficulté car il n'écoute pas la consigne donnée et demande ensuite ce qu'il doit faire. Il répond systématiquement « c'est trop dur » avant même d'avoir commencé, ce qui l'empêche parfois de se mettre au travail, car il s'enferme dans l'idée que c'est trop difficile pour lui. Lors des ateliers autonomes, il arrive souvent qu'il ne fasse rien du tout et qu'il se retrouve le dernier à la table sans demander de l'aide. Son agitation le gêne beaucoup pour se concentrer.

Il m'est très difficile d'entrer en communication avec E3. J'ai l'impression que lorsque je m'adresse à lui, il a peur de se faire gronder, et il se ferme totalement avec sa position de repli sur lui-même. J'ai beaucoup de mal à le cerner, ce qui me dérange car je ne le sens pas en confiance avec moi.

La maman de E3 semble s'inquiéter de sa réussite, elle me demande souvent comment ça se passe.

Lorsque E3 retrouve sa maman, il change d'attitude. Un soir, E3 avait une égratignure (a priori sans qu'il ne le sache), et sa maman a cherché à savoir qui lui avait faite. Il s'est alors mis à pleurer et la maman a accusé l'un des enfants encore présents dans la classe, a priori



non coupable. Elle est devenue très agressive et a très mal parlé à la maman du second enfant. Elle semble très protectrice avec E3. E3 a un petit frère d'environ un an.

A l'heure actuelle, la psychologue scolaire, la maîtresse E et moi-même nous posons beaucoup de questions quant à l'avenir scolaire de E3. Ses progrès sont minimes, ses lacunes sont conséquentes pour un maintien en grande section, et la question d'une orientation spécialisée a été évoquée. Une nouvelle équipe éducative aura lieu au mois de mars.

- **E2**

Alia est arrivée à l'école Basse Convention au mois de septembre. Elle était l'année dernière dans une classe de moyenne section où elle n'a apparemment pas appris beaucoup de choses. Sa maman me dit qu'elle ne parle pas bien français, et qu'elle vient de passer presque trois mois à ne parler que tunisien. La maman est française, le papa tunisien.

Je découvre une petite fille très réservée, ayant des difficultés dans tous les domaines, surtout en langage, ce qui se répercute sur le reste des apprentissages. Elle essaie malgré tout de réaliser les tâches demandées, et s'en sort plutôt bien. Elle ne demande pas d'aide. Elle est très calme et se lie rapidement d'amitié avec les autres petites filles de la classe. Elle a beaucoup de copines et semble être très appréciée.

Elle est prise en charge par le RASED dans un groupe de langage.

En début d'année, Alia ne m'adresse presque pas la parole, elle semble gênée par son manque de maîtrise de la langue française. Puis au fil des mois, Alia progresse considérablement, notamment en langage, ce qui l'aide à prendre de l'assurance. Actuellement, elle me demande de l'aide dès qu'elle est en difficulté, elle se confie à moi lorsqu'elle a un problème, une relation de confiance s'est instaurée. Elle est très sensible aux compliments, je n'hésite donc pas à la féliciter à chaque petite réussite. C'est une petite fille sérieuse qui a envie d'apprendre et de comprendre, elle aime être en situation de recherche.

Elle respecte scrupuleusement les règles de vie de la classe et elle n'hésite pas à me signaler les enfants qui auraient enfreint ces règles. Elle aime participer au rangement de la classe, avoir des responsabilités, elle est très impliquée dans la vie de la classe, tout en restant discrète.

Alia s'habille et se déshabille seule dans le couloir. Elle est contente de retrouver sa maman, et l'embrasse lors de la séparation. La relation avec sa maman me semblait plutôt bonne, mais la maman m'a confié que c'était difficile à la maison, qu'Alia n'écoutait pas, et que cela avait commencé à la naissance de sa deuxième fille (qui a environ 2 ans), et que cela avait empiré

lors de la naissance de la troisième, qui a environ 10 mois. La maman s'est mise à pleurer quand elle s'est confiée à moi, elle avait l'air débordée et perdue.

Ma relation avec cette maman s'est tout de suite bien passée, nous discutons beaucoup chaque jour. Elle me confie ses angoisses concernant sa fille, notamment celle qu'Alia soit dyslexique, car elle-même l'est.

- **E5**

E5 est dans cette école depuis le début de sa scolarité, en toute petite section. Elle est l'aînée d'une famille de 3 filles (bientôt 4). C'est une petite fille très expansive, très sûre d'elle. Elle est un peu le moteur de la classe. Elle a de très bonnes capacités dans tous les domaines, et elle aime beaucoup l'école. Elle ne rencontre aucune difficulté scolaire. Elle s'exprime très bien, elle a parfois tendance à beaucoup bavarder. Elle est attentive lors des moments collectifs et participe activement. Elle s'entend bien avec tous ses pairs, qui apprécient sa gentillesse, même si elle a tendance à vouloir les diriger.

E5 a l'air contente quand elle retrouve sa maman, elle s'empresse de lui raconter sa journée. Leur relation semble bonne.

Ma relation avec E5 s'est instaurée dès les premiers jours, car elle communique facilement et participe beaucoup à l'oral, elle est devenue l'un de mes « éléments référents » dans la classe. Elle est toujours de bonne humeur et a un bon sens de l'humour.

J'entretiens peu de relations avec sa maman, qui semble toujours pressée. Elle est néanmoins agréable et me demande de temps en temps comment ça se passe en classe.

## RECITS DE LA MAITRESSE MARTA

### **Récits ethnographiques de M2 :**

- **E9**

E9 est un enfant difficile à cerner. Il est dans l'école depuis la Moyenne Section. La plupart du temps, il refuse de faire la tâche à accomplir et montre très rarement ce qu'il sait faire, pourtant il a des compétences évidentes.

Le comportement de E9 l'empêche d'apprendre à un rythme régulier. De plus, il se met facilement en danger (à tenter de s'enfuir de l'école 2 fois)

Plusieurs équipes éducatives ont déjà eu lieu et un signalement à l'ASE sans résultats.

Un nouveau signalement a été fait (avril 2013, n'émanant pas de l'école cette fois ci)

E9 est l'aîné d'une famille de 2 enfants. Les parents (très jeunes) sont séparés depuis la naissance de sa sœur.

La maman avoue les difficultés qu'elle rencontre avec E9. Elle recherche des solutions, elle a consulté le CMP en vain.

E9 est un petit garçon qui n'accepte pas d'avoir tort et pense pouvoir tout décider. Il faut utiliser des stratégies diverses et variées pour espérer l'amener à accepter les contraintes de la classe.

On commence à avoir des échanges (depuis le départ en classe de neige)

E9 et sa maman ont rencontré la psychologue scolaire.

E9 joue peu avec ses camarades, mais des échanges commencent à se mettre en place

- **E7**

E7 est l'aîné d'une fratrie de 2 enfants.

E7 est un enfant agréable, toujours désireux d'apprendre et de progresser. Il fait preuve d'une grande autonomie dans les apprentissages mais sait demander de l'aide quand cela est nécessaire.

Très bien intégré dans la classe, les relations avec ses camarades sont bonnes dans l'ensemble, mais E7 est parfois anxieux (surtout s'il ne maîtrise plus la relation), il n'ose pas toujours affirmer son opinion vis-à-vis de camarades « dominateurs ». Dans ce cas la relation devient douloureuse et il souffre.

Les relations avec la famille sont excellentes.

- **E8**

E8 est une petite fille timide et réservée face à l'adulte, mais très à l'aise avec ses camarades. Elle est très protégée et « couvée » par sa mère, elle est fille unique. Les parents sont séparés. Elle ne sollicite que très peu l'adulte et elle est plutôt passive dans les apprentissages. Il faut constamment la solliciter. Elle a des compétences évidentes mais son comportement ne lui permet pas toujours de les montrer. (bavardages, inattention)  
Néanmoins, des progrès sont à noter depuis le début de l'année.

- **E10**

E10 est la petite dernière d'une famille de 3 sœurs, toutes scolarisées dans l'école (CE2, CE1).

C'est essentiellement la maman qui s'occupe des enfants, car les parents sont séparés et le père vit dans la Drome.

Les relations avec la maman sont bonnes et mais il a fallu du temps pour qu'elle mette en place un suivi extérieur pour aider sa fille. Elle reconnaît facilement les difficultés de sa fille et dit être en partie responsable (E10 est née après la séparation des parents). E10 fragilise la famille par son comportement (par exemple personne ne veut la garder même la famille proche)

E10 est une petite fille très vivante, qui a du mal à se concentrer. Elle bouge sans cesse, à tel point qu'il est difficile de l'aider. Même lorsque je suis assise à côté d'elle, E10 se lève, fait autre chose. Suivie par le RASED depuis septembre, elle a fait des progrès. Elle a des compétences, mais il faut qu'elle soit canalisée pour qu'elle les mette en œuvre. Les acquisitions sont très instables.

Elle sollicite très souvent l'adulte et même le parasite.

Les relations avec ses camarades sont souvent conflictuelles. Elle force la relation en manipulant ou dominant les autres, elle n'est pas très agréable avec ses « copines ».

- **E6**

E6 est le dernier d'une famille de 4 enfants (2 filles, 2 garçons), scolarisé pour la 1<sup>ère</sup> fois en grande section.

Il a mis beaucoup de temps à accepter de venir à l'école. Très anxieux, besoin d'être rassuré régulièrement.

Il prend enfin du plaisir à venir à l'école et jouer avec d'autres enfants.

E6 a fait des progrès considérables, il est plus à l'aise et investit de plus en plus les apprentissages.

## RECITS DE LA MAITRESSE PAULINE

### Récits ethnographiques de M3 :

- **E12**

E12 est l'aîné d'une famille de deux enfants. Malgré son côté « bébé », un peu pataud, il travaille bien et est souvent très pertinent. C'est sa maman qui l'emmène le matin et la mamie (très âgée) ou parfois le tonton qui le récupère le soir.

Il a l'air bien équilibré, heureux de vivre, et entouré d'une bonne famille aimante qui s'occupe bien de lui. Il sort avec sa famille, et a des activités avec eux. Il connaît plein de choses et est copain avec tout le monde. Il a de très bons résultats scolaires.

- **E13**

E13 est le second d'une famille de 2, sa grande sœur n'a pas de difficulté scolaire. E13 par contre a de grosses grosses difficultés. Il est suivi par le RASED depuis l'année dernière (en MS). Il a eu un suivi intensif avec la maîtresse d'adaptation depuis la rentrée. Il a été testé par le psychologue scolaire et cela a confirmé des résultats très faibles, mais pas inexistantes ! Nous avons reçu la maman en début d'année, elle est consciente du niveau de son fils, mais a tendance à le couvrir (ne le reprend pas quand il parle, dort à côté de lui pour vérifier sa respiration, ...). Elle a consenti à lui faire reprendre l'orthophoniste (il en a grand besoin !) mais je n'ai toujours pas eu de suivi.

Ses résultats sont donc très faibles (4% de réussite aux évaluations en juin).

Il adore qu'on lui raconte des histoires, et regarder les livres. Il est assez étonnant pour donner des réponses aux questions de lecture que je peux poser parfois !

J'ai réussi à le faire sourire voire rire alors qu'il est arrivé complètement fermé en septembre... mais il va falloir qu'il s'accroche vraiment au CP.

- **E14**

E14 est l'aînée d'une famille de deux enfants, mais elle agit encore comme si elle était fille unique (son petit frère étant encore bébé). Elle est capricieuse, faignante et a l'habitude de faire comme elle veut quand elle veut et c'était très marqué à son arrivée en GS. Ses résultats ne sont pas bons car elle ne s'en donne pas la peine. Elle a beaucoup de mal à se mettre au travail et a pris du retard au fil des mois. Ses parents sont divorcés et la « gâtent » chacun de

leur côté sans jamais lui dire non... surtout la mère qui est assez insouciante et plutôt sans gêne. E14 est d'ailleurs arrivé très en retard, plusieurs semaines après la rentrée car sa mère avait perdu les papiers de E14.

- **E15**

E15 est le petit dernier d'une famille de 4 enfants où ses frères et sœurs sont assez brillants. Il est arrivé en GS en grosse difficulté avec des résultats très faibles... mais c'est un petit garçon volontaire, qui a envie de bien faire et qui s'est accroché. Il a énormément progressé tout au long de l'année et a obtenu de bons résultats en fin d'année, lui permettant d'être prêt pour son CP.

Sa mère est très inquiète et très protectrice. C'est quasiment toujours elle qui l'amène et le récupère à l'école. Ils arrivent très tôt le matin devant l'école. Elle est rassurée en cette fin d'année vu ses progrès.

E15 a été pris par la maîtresse E jusqu'en mars. C'est un petit garçon très agréable, toujours souriant même s'il est un peu timide. Il est suivi par un orthophoniste.

- **E11**

E11 a une grande sœur et un petit frère. Elle a des origines réunionnaises. Je n'ai jamais vu son père, et seulement quelquefois son beau-père. La mère est toujours en retard, matin et soir. Elle reste à la garderie le soir.

E11 n'est pas souvent coiffée et n'est pas très soignée. Elle a des poux depuis la rentrée et se gratte beaucoup la tête. Elle se plaint très souvent qu'elle est fatiguée, et il lui arrive souvent de pleurnicher. Je pense qu'elle manque de sommeil... et j'en ai fait part à la maman qui a bien sur nié. E11 a toujours des petits bobos qui la gênent (piqure d'insectes, boutons, petites coupures, ampoules, ...).

Elle est gentille avec les autres et est plutôt douce avec sa petite voix et son petit gabarit. Elle sait faire la « fofolle » au coin regroupement mais elle a beaucoup de mal à se mettre au travail.... Elle est très lente : elle n'a pas encore fini d'écrire son prénom que les autres ont déjà fait la moitié du travail... Elle prend énormément de temps pour se mettre au travail. Elle serait capable mais est trop longue et à force ses résultats sont très moyens.... Et j'ai beaucoup de mal à voir la maman.

## RECITS DE LA MAITRESSE MARIE

### Récits ethnographique M4

- **E18**

E18 est un petit garçon timide et très sensible. C'est le petit dernier de la famille et il est très protégé et « couvé » par sa famille.

Très bien intégré à la classe, il s'entend bien avec ses pairs. Il joue avec eux et collabore facilement en travail en ateliers. Il participe peu à l'oral.

Il ne sollicite que très peu l'adulte et E18 est plutôt dans une attitude passive face à ce que l'on attend de lui. Il faut constamment le solliciter si l'on veut qu'il mène un travail à son terme.

Très appliqué il met beaucoup de temps à réaliser un travail même simple. Il fait preuve d'un manque de maturité évident comparé à ses camarades (pleurs fréquents le matin au départ de la maman, rituel du bisou avec sa mère, repli sur lui-même lorsqu'il est contrarié...)

Au niveau des apprentissages, E18 a eu des difficultés en début d'année dans le dénombrement des syllabes ainsi que par la suite dans leurs localisations. La résolution de problème est aussi une compétence qui n'est pas acquise.

Lors d'une rencontre avec la maman en fin de premier trimestre, nous avons mis en avant le comportement et les difficultés de E18 que la maman reconnaît facilement en disant qu'elle a aussi du mal à le laisser grandir.

Néanmoins, des progrès sont à noter ce deuxième trimestre.

- **E17**

E17 est un enfant très vivant. Dans l'école depuis la rentrée, son père nous avait prévenu dès le premier jour que E17 était un enfant difficile et que dans son ancienne école cela se passait très mal.

E17 est le deuxième enfant d'une famille qui a perdu son premier enfant vers l'âge de trois mois alors que la maman était enceinte de lui. Il est donc né dans une ambiance de deuil et de rejet de la part de sa mère qui a eu du mal à assumer cette seconde maternité. C'est désormais son père qui a la garde de E17. En effet, les rapports entre les deux parents sont apaisés actuellement mais furent très conflictuels il y a encore peu de temps.

E17 grandit au milieu du souvenir de sa sœur dont il parle très souvent. Le thème de la mort est d'ailleurs souvent évoqué par E17. Il doit se poser beaucoup de questions.



Chaque matin et chaque soir, son père le sermonne sur ce qu'il doit faire dans la journée et lui demande souvent de s'excuser pour son attitude envers ses camarades mais aussi les adultes (sans grand succès jusqu'à aujourd'hui).

Ces propres camarades sont souvent excédés par son attitude mais continuent malgré tout à jouer avec lui, même si le plus souvent cela se termine par des pleurs car E17 a du mal à jouer « gentiment », il pousse, frappe quelquefois ses camarades, leur dit des mots méchants...

En classe, son comportement nous incite souvent à le mettre seul à une table afin que les autres puissent travailler dans de bonnes conditions ou même à l'envoyer dans une autre classe.

Des difficultés sont à noter essentiellement en graphie.

La famille et E17 ont été rencontrés par la psychologue scolaire.

- **E16**

E16 est la petite dernière d'une famille de 3 sœurs, toutes scolarisées dans l'école (CE2, CE1 et GS). Cette famille arrivée en France il y a 3 ans place beaucoup d'espoir dans l'école pour ses enfants.

C'est essentiellement la maman qui s'occupe des enfants, le père étant souvent en déplacement sur Paris. Mais les relations avec la famille sont bonnes et les parents disponibles.

E16 est une petite fille très vivante, très bavarde qui a du mal à se concentrer. Suivie par le RASED depuis septembre cette dernière a fait des progrès. Elle arrive à mener un travail à son terme, à rester assise et fait des efforts pour écouter les consignes.

Beaucoup de domaines de compétences restent fragiles mais désormais E16 essaie de réaliser le travail que l'on attend d'elle.

Elle sollicite peu l'adulte mais si elle fait partie de l'atelier dirigé, elle va être très présente.

Ses camarades apprécient beaucoup E16 qui est très bien intégrée à la classe. Parfois, il y a des rapports conflictuels avec certains camarades mais pas plus qu'avec un autre élève. E16 a aussi compris qu'elle devait ne s'occuper que de ses affaires et cela a aussi permis un apaisement de ses rapports avec certains de ses camarades.

- **E19**

E19 est une excellente élève très effacée en classe. Elle sollicite peu l'adulte et rend un travail souvent impeccable.

Issue d'une famille nombreuse, nous ne voyons pas souvent la mère et jamais le père. Ce sont souvent les sœurs ou des amies qui viennent la chercher et la mène le matin.

E19 est appréciée de tous. Jamais en conflit avec quiconque, elle fait déjà preuve de beaucoup de maturité dans ses relations avec ses camarades et les adultes de l'école. Très vivante dans la cour où elle joue avec les autres élèves, elle est très pausée en classe, peut-être trop.

## GRILLES D'OBSERVATION DES INTERACTIONS DE COULOIR

Mère	
<b>Contenu du discours</b>	
Paroles douces, agréables	
Paroles pressées, agacées	
Reproches	
Recommandations	
Discute avec la maîtresse	
<b>Temps passé dans le couloir</b>	
Avec l'enfant (soins, autre)	
Devant la porte	
Dans la classe	
<b>Interaction avec les autres parents</b>	
Aide pour le déshabillage	
Totale	
Partielle	
Aucune	
<b>Contacts physiques</b>	
Gestes affectueux	
Gestes brusques	
<b>Expression générale</b>	
Souriante	
Neutre	
Fermée	
Agacée	
<b>Utilise son téléphone portable</b>	
Revient	

Enfant	
<b>Arrivée</b>	
Seul	
Avec sa mère	
<b>Expression</b>	
Souriant	
Neutre	
Fermé	
<b>Contacts physiques</b>	
Recherche	
Evitement	
Acceptation	
<b>Bisou de départ</b>	
Initié par l'enfant	
Initié par la mère	

## DISTANCE CORPORELLE MOYENNE/PROXIMITÉ

Nous prenons la valeur la plus forte et la moins forte(encadrement) la moyenne est calculée avec toutes les valeurs mesurées au cours des interactions. Puis une moyenne totale est réalisée.

La mesure de la DC: il s'agit d'une mesure artisanale et comportant des erreurs. Cependant ces erreurs sont identiques pour chaque acteur. Une échelle est déterminée pour chaque vidéo, en fonction de la mesure des planches de travail données aux enfants (20-27 cm). Si sur la vidéo (en mode "détaché" et agrandi au maximum sur notre écran) 4 cm = 27 cm, alors la DC sur écran de 5 cm sera de .... dans la réalité):

M1			
E1			
Début (48,6 cm - 33 cm) <b>M=40,7cm</b>	retour (51 cm-33cm) <b>M=39,7cm</b>	Fin (48,6 cm- 28 cm) <b>M=37,6cm</b>	M Totale 39 cm
E2			
Début (40,5 cm-23cm) <b>M=31,8cm</b>	Retour (40,5cm-24cm) <b>M=31,9cm</b>	Fin (46cm-21,5cm) <b>M=32,7cm</b>	M Totale 32cm
E3			
Début (34,2cm-23cm) <b>M=28,5cm</b>	Retour (43cm-28,5cm) <b>M=35,7cm</b>	Fin ( 28,5cm-20cm) <b>M=22,4cm</b>	M Totale 28,9cm
E4			
Début (34,2 cm-20cm) <b>M=26,2cm</b>	Retour 28,5cm <b>M=28,5cm</b>	Fin (34,2cm-28,5cm) <b>M=31,7cm</b>	M Totale 28,8cm
E5			
Début (44cm-30cm) <b>M=36,3cm</b>	Retour 35 cm	Fin (51cm-38,5 cm) <b>M=45,8cm</b>	M Totale 39 cm

M3			
E11			
Début (30cm-12cm) <b>M=21,6cm</b>	retour <b>18cm</b>	Fin (27cm-9cm) <b>M=17,8cm</b>	M Totale 18,9cm
E12			
Début (20cm-11,5cm) <b>M=15,3cm</b>	Retour (10cm-5cm) <b>M=7,5cm</b>	Fin (15cm-9cm) <b>M=12cm</b>	M Totale 11,6cm
E13			
Début <b>20cm</b>	Retour <b>15cm</b>	Fin (20cm-10cm) <b>M=15cm</b>	M Totale 16,7cm
E14			
Début (18cm-10cm) <b>M=14,6cm</b>	Retour (24cm-7cm) <b>M=17,6cm</b>	Fin (24cm-5cm) <b>M=13cm</b>	M Totale 15cm
E15			
Début (21cm-11cm) <b>M=17cm</b>	Retour (22,2cm-7,2cm) <b>M=15,7cm</b>	Fin (21,5cm-16,2cm) <b>M=18,9cm</b>	M Totale 17,2 cm

M2			
E6			
Début (40cm-17cm) <b>M=28,2cm</b>	Retour (24,5cm-13cm) <b>M=18,75cm</b>	Fin (23,3cm-4,2cm) <b>M=13,4cm</b>	M Totale 20cm
E7			
Début (29,5cm-17cm) <b>M=23,7cm</b>	Retour (38cm-25cm) <b>M=33cm</b>	Fin (46,5cm-17cm) <b>M=29cm</b>	M Totale 28,6cm
E8			
Début (30,5cm-18cm) <b>M=26,6cm</b>	Retour <b>35,6cm</b>	Fin (40,8cm-15,3) <b>M=27,2cm</b>	M Totale 29,8cm
E9			
Début (43cm-32cm) <b>M=37,9cm</b>	Retour (50cm-32cm) <b>M=39,3cm</b>	Fin (39cm-21,5cm) <b>M=29,5cm</b>	M Totale 35,3cm
E10			
Début (21,5cm-11,5cm) <b>M=16,5cm</b>	retour (25cm-5cm) <b>M=14,5cm</b>	Fin (24,3cm-5cm) <b>M=15,6cm</b>	M Totale 15,5cm

M4			
E16			
Début (20cm-15cm) <b>M=18,3cm</b>	Retour <b>M=30cm</b>	Fin (50cm-25cm) <b>M=37,5cm</b>	M Totale 28,6cm
E17			
Début (28cm-10cm) <b>M=16,4cm</b>	Retour (13,5cm-27cm) <b>M=16,9cm</b>	Fin (40,5cm-27cm) <b>M=33,8cm</b>	M Totale 22,3cm
E18			
Début <b>M=36,6 cm</b>	retour <b>M=23,3 cm</b>	Fin (40cm-18cm) <b>M=27,8cm</b>	M Totale 29,2cm
E19			
Début (47,4cm-23,7cm) <b>M=33,8cm</b>	Retour (37,9cm-16,6cm) <b>M=26,6cm</b>	Fin (40,3cm-14,2cm) <b>M=27,9cm</b>	M Totale 29,4 cm

## QUESTIONS PRÉPARATOIRES, RÉTROACTION VIDÉO : MARIA

- 1- Dresser rapidement l'état civil : âge, années d'ancienneté dans le métier, année d'ancienneté en maternelle, année d'étude, discipline, profession des parents, situation familiale.
- 2- Dans ce que j'ai pu observer au cours des 5 interactions, les enfants sont rassurés par ta présence, même si certains le montrent peu. Tu es une personne sécurisante par ton positionnement, le ton de voix toujours calme, posé et doux pour les enfants ; Pas d'intrusion physique dans leur espace ; De plus tu es très attentive à ce qu'ils font et à leur état : tu les regardes beaucoup, (regards courts, prise d'indices). Ton attitude générale (posture) change peu d'un enfant à l'autre.
- 3- Je vais te montrer ce que j'ai analysé pour chaque interaction.

### **1<sup>er</sup> film : E3**

- Qu'est-ce que tu en penses ? Quels problèmes as-tu rencontrés avec cet enfant sur le plan relationnel ?
- Est-ce que cette relation t'inquiétait, le fait de te retrouver seule avec lui ? Cela se voit car tu montres quelques signes d'embarras.
- Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu lui donnes peu de consignes et surtout pourquoi tu ne le félicites presque pas ?
- Film : quand il est seul ; Qu'est-ce que tu remarques à ton départ ? En fait quand tu pars, il ne te montre rien, mais en fait il est très inquiet, il montre beaucoup de gestes de stress, il regarde dans ta direction, il semble un peu perdu. On peut donc penser que ta présence est sécurisante pour lui et qu'il la recherche. Quand tu reviens, il te regarde du coin de l'œil, furtivement et il se calme un peu. Avais-tu déjà eu cette impression en classe ? (si non : c'est un peu normal, car cet enfant est dans l'évitement, on en avait parlé.)
- Tu m'as dit que ton regard avait changé après cette observation avec E3, est-ce que tu peux m'en dire plus ?

### **2<sup>ème</sup> film : E1**

- Qu'est-ce que tu remarques et qu'est-ce que tu en penses ?
- As-tu remarqué qu'avec E1 tu souris plus volontiers et que tu le regardes d'une manière plus attendrie ? La relation ne t'angoisse pas ici. Est-ce que tu peux en parler ?

- Film seul et départ : Est-ce que tu remarques quelque chose de particulier ? Adam t'était-il « attaché » ? Regarde, à l'écran, il se lève quand tu te lèves pour partir et il ne se rassied que lorsque tu reviens. Cette attitude est-elle celle que tu as rencontrée en classe ?
- Tu disais : je n'ai pas beaucoup parlé. Ici aussi tu donnes peu de consignes et tu le félicites peu (mais plus que Mohamed) est-ce que c'est un choix ? pourquoi ?
- Et toi, tu es attachée à E1, comment le gères-tu aujourd'hui ?

### **3<sup>ème</sup> film : E4**

- Qu'est-ce que tu remarques de particulier selon toi ? (C'est l'enfant qui par ses demandes répétées de confirmation t'oblige à le regarder, à l'encourager, à le féliciter... à intervenir, dans un guidage plus conséquent que pour les deux autres par exemple.
- Quel est ton sentiment à l'égard de cet enfant ? (qui ne sourit pas non plus, qui est un peu mou)
- Film seul : que remarques tu ? Cet enfant aussi attend beaucoup de toi. Seul, il ne fait rien. Que peux-tu en dire aujourd'hui ?
- Sur ton positionnement, tu sembles un peu sur la réserve, avec les bras croisés contre toi. Quelque chose te dérangeait ? à quel niveau ? (E4 parle, questionne, par contre il est inexpressif au niveau du visage, est-ce que cela est perturbant, est-il ainsi en classe ? (ce qui est bien c'est que tu lui répond toujours aussi calmement et ce pour tous les enfants de ta classe, jamais un mot plus haut que l'autre)
- A la fin du pavage, tes félicitations sont un peu courtes selon moi, mais E4 va demander à en faire un autre, ce qui montre que l'expérience a été bénéfique et profitable pour lui ?

### **4<sup>ème</sup> film : E2**

- Quelles remarques à propos d'E2 et de ton intervention ? (tu as vu que tu n'interviens pas du tout et que tu ne lui donnes aucune indication, pourtant elle a un peu de mal, elle est un peu stressée. Sais-tu pourquoi ?
- Est-ce que tu peux parler de ta relation avec E2 ?
- Film seule : qu'en dis-tu ? Elle parle beaucoup, c'est pour se rassurer et en même temps elle t'appelle. E2 savait -elle se montrer un peu autonome en classe ? Ici elle t'appelle au bout de quelques secondes.

## **5<sup>ème</sup> film : E5**

- Quelles remarques as-tu envie de faire ?
- L'enfant te sollicite par ses sourires, ses regards auxquels tu réponds, dans une attitude plutôt détendue.
- Elle choisit une méthode difficile, qui l'angoisse un peu, pourquoi tu ne la guide pas un peu ? Peut-être que tu la penses capable d'y parvenir seule ? Est-ce qu'elle est d'une nature un peu têtue et qui se lance des défis ? Cela est-il agaçant ?
- Elle ne montre rien quand tu la laisses, pourtant elle a beaucoup de gestes autorégulateurs, elle appelle, elle chante même.
- Comment la perçois-tu cette enfant, est-elle attachante ?

### **Conclusion :**

Comment as-tu vécu ces observations ?

Qu'est-ce que tu entends par relation affective ? Quelle place lui accordes-tu dans le cadre de ta profession et pourquoi ?

## QUESTIONS PRÉPARATOIRES, RÉTROACTION VIDÉO : MARTA

- 4- Dresser rapidement l'état civil : âge, années d'ancienneté dans le métier, année d'ancienneté en maternelle, année d'étude, discipline, profession des parents, situation familiale.
- 5- Dans ce que j'ai pu observer au cours des 5 interactions : Le guidage verbal est assuré, l'avancé du travail se fait par questionnement à l'enfant et le pousse à la réflexion, ce qui permet d'avancer assez vite et d'expérimenter la réussite.

L'attitude corporelle varie en fonction des enfants, de leur problématique pour une meilleure efficacité relationnelle (laisser l'enseignante rajouter quelque chose). La voix est posée et dynamique.

### 1<sup>er</sup> film E6 :

- Que peut tu dire de cette séquence ?
- J'ai noté qu'il y avait une bonne entente entre vous, l'enfant est souriant, il te regarde souvent, il est en attente de ton aide...
- Quel type de relation aviez-vous en classe ?
- Quel était ton sentiment à l'égard de l'enfant ?
- Avec E6, tu changes 9 fois de position en 4 mn. Tu es dans l'échoïsation du mouvement, ce qui sous-entend une forte empathie à son égard. Tu termines très proche et un peu encastrée derrière lui. Peux-tu expliquer cette position ?
- Avant l'exercice Il pleurait, il avait peur, cela joue-t-il dans ton fonctionnement avec lui, comme lorsque tu reviens t'asseoir avant que je rentre dans la classe ?
- **Film seul** : qu'est-ce que tu as envie de dire ? As-tu remarqué comme il ne te laisse pas partir ? Il t'appelle très vite. Tu as ressenti son malaise ? Qu'est-ce que tu voulais éviter en revenant un peu plus tôt près de lui ?
- C'est un enfant qui s'angoisse vite ? Avec toi ou seul il montre des signes d'angoisse, il souffle, il parle un peu tout seul... Comment cela se passait-il en classe ?



## **2<sup>ème</sup> film : E10**

- Que peux-tu dire de ces 4 mn ?
- Comment te sentais-tu au début de cette séquence ? Un peu stressée, car tu montres des signes d'embarras.
- Quand elle te sourit tu ne lui réponds pas...
- Est-ce que tu as remarqué ton positionnement avec E10 ? Est-ce que tu as une explication sur ce positionnement en arrière de l'enfant, un peu comme avec E6...
- Quand tu t'en vas elle est très surprise, tu as remarqué, elle est un peu interloquée et par la suite elle se montre très agitée et angoissée, elle gigotte beaucoup et quand tu reviens, alors, elle est aux anges. Donc elle est sécurisée par ta présence. Et par la suite, il naît comme une complicité entre vous (description de la relation avec chaque enfant).
- Est-ce que cette séquence d'observation avec E10 a été révélatrice de quelque chose pour toi.
- Quel type de relation entretenais-tu avec cette enfant ? et aujourd'hui ?

Montrer la relance, la fin et la différence d'attitude entre le début et la fin (visage de la maîtresse)

## **3<sup>ème</sup> film : E9 E9**

- Que peux-tu dire de cette séquence ?
- Avec les deux premiers enfants la distance était un peu différente, est-ce que tu peux l'expliquer cette distance corporelle, et ton attitude un peu sévère et en protection, en arrière ?
- Avais-tu quelque chose à craindre dans cette interaction avec E9. En classe en général, cela se passait comment, comment as-tu fait pour éviter les débordements de cet enfant ?
- J'ai remarqué que, pour éviter qu'il ne s'emballe, tu avais tendance à le provoquer un peu sur le ton de l'humour, à plusieurs reprises, il te dit même « t'es drôle maîtresse. » Tu peux en parler ?
- Film seul : l'autonomie et E9... En classe cela se passait aussi comme cela.

- Quel est ton sentiment à l'égard de E9 ? Comment tu penses avoir géré cette relation avec lui ? Était-il attachant ?
- J'ai remarqué que tu procédais par questionnement pour faire avancer l'enfant, 12 questions. Tu peux expliquer ?

#### **4<sup>ème</sup> film : E7**

- Je te laisse faire quelques remarques.
- Tu lui donnes beaucoup moins d'indications, pas de questionnement, de félicitations ?
- D'une manière générale, tu félicites très peu les enfants pourquoi ?
- Comment se passaient les relations avec E7 ?
- Film seul : que remarques tu ? Il est embêté, quelques gestes d'embarras, mais il ne t'appelle pas. Il est soulagé par ton retour et par ta première consigne.

#### **5<sup>ème</sup> film : E8**

- Quelles sont tes conclusions ?
- Sur cette vidéo tu sembles très préoccupée, il s'était passé quelque chose avant ou c'est le fait de te retrouver avec E8 ? (gestes autocentrés) tu sembles un peu désabusée aussi...
- Par contre, tu lui proposes un guidage verbal conséquent.
- Film seul : qu' observes-tu ? Ton départ ne semble pas déranger E8, elle cherche de manière concentrée et l'arrivée de la maîtresse ne change pas grand-chose. Plus de gestes AR en ta présence au début que lorsqu'elle est seule...
- Comme avec E9, la distance corporelle est bien marquée, pourquoi ?
- Par contre, elle a avec toi une attitude très différente d'avec sa mère, elles ont beaucoup de mal à se quitter et E8 fait le « bébé ».
- Est-ce que tu te sentais proche de cette enfant ? et te montrait-elle un attachement particulier ?

**Conclusion :**

Comment as-tu vécu ces observations ?

Qu'est- ce que tu entends par relation affective ? Quelle place lui accordes-tu dans le cadre de ta profession et pourquoi ?

## QUESTIONS PRÉPARATOIRES, RÉTROACTION VIDEO : PAULINE

Dresser rapidement l'état civil : âge, années d'ancienneté dans le métier, année d'ancienneté en maternelle, année d'étude, discipline, profession des parents, situation familiale.

Tu es la seule qui ne défait pas le puzzle et qui le conserve pour l'enfant. Tu amènes l'activité avec bienveillance, (posture, visage ouvert) tu fais verbaliser l'enfant. J'ai eu l'impression que tu savais trouver la bonne distance avec les enfants et que tu savais gérer les problèmes et les conflits. Tu gères la relation avec calme quel que soit l'enfant, pas d'énervement et c'est aussi ce que j'avais noté au cours des jours d'observation.

### **1<sup>er</sup> film : E16**

- Qu'est-ce que tu en dis ?
- Parfois tu te penches presque sous le regard de l'enfant, qu'est-ce que tu recherches en faisant cela ?
- Tu la félicites, comme les autres enfants, quelle valeur accordes-tu à ces félicitations pour l'enfant ?
- De même, ton questionnement à l'enfant est très présent, actif pourquoi tu fais cela ?
- E16 commence tendue et il m'a semblé qu'elle se détendait au fur et à mesure et qu'elle faisait les pavages avec envie.
- Film seule : que remarques tu ?
- E16 n'a rien fait au bout de 4 mn, ce qui laisse penser qu'elle a besoin de ta présence qui semble vraiment la rassurer. Comment cela se passait-il en classe ?
- Tu la ressentais comment cette enfant ? quels genres de sentiments elle t'évoque ?
- A la fin on ressent comme une forme de complicité entre vous ?

### **2<sup>ème</sup> film E18**

- Qu'est-ce que ces images t'évoquent ?
- E18 est très peu répondant au niveau des interactions, est-ce que cela t'a gêné ?

- Il me semble que tu te tiens un peu plus loin de lui, et tu avances ton buste pour te rapprocher du coup ; Qu'est-ce que ça signifie pour toi ?
  - Que tu sois là ou pas, cela ne semble absolument pas déranger E18, il n'y a pas d'attachement particulier ou de sécurité recherchée près de toi. Peux-tu expliquer cela ? Qu'est-ce que ce petit garçon t'évoquait ?
- Pas beaucoup de questions ou consignes

### **3<sup>ème</sup> film E19**

- Qu'est-ce que tu peux conclure ?
- E19 semble à l'aise, elle est souriante, comment perçois-tu les interactions Comment cela était en classe entre vous ?
- Tu lui poses moins de questions...
- Seule, E19 a vraiment besoin de se rassurer, elle soliloque en permanence (paroles autorégulatrices), c'est presque fini le bateau, on dirait qu'elle se rassure, d'ailleurs tu l'encourages de loin, tu avais ressenti quoi à cet instant ?
- A ton retour, elle réalise tout de suite ta consigne et poursuit, pas de changement d'attitude.

### **4<sup>ème</sup> film E17**

- Qu'est-ce que tu en penses ?
- Cette tristesse, ces plaintes incessantes, comment tu gères avec E17 ?
- Il est en difficulté et pourtant tu ne le félicites pas, tu l'encourages peu. Pourquoi ?

Comment as-tu vécu ces observations ?

Qu'est-ce que tu entends par relation affective ? Quelle place lui accordes-tu dans le cadre de ta profession et pourquoi ?

Auto-observations croisées dans le but de clarifier avec les enseignantes certains comportements et engager la possibilité d'un changement, échanger des informations et possibilité d'éclairer la relation affective de l'enseignant et de l'enfant.

## ENTRETIEN MARIA (M1) 1H19 (5 ENFANTS)

### PRÉSENTATION

**01 :15**

1 A : *Donc voilà est-ce que tu peux juste me dire quel âge tu as, tes années d'ancienneté dans la profession, et puis euh, tes années d'ancienneté en maternelle.*

2 M1 : *D'accord (inspiration) ! Donc j'ai 30 ans, euh, c'est ma sixième année d'enseignement et donc c'est ma, alors je réfléchis quand même pour ne pas dire de bêtises c'est ma quatrième année en maternelle, j'avais déjà fait mon stage filé en en classe de petite section donc euh, on peut dire ma cinquième année quand même (descendant) donc j'ai fait majoritairement de la maternelle.*

3 A : *Et euh, je voudrais savoir aussi le nombre d'années d'études que tu as et dans quelle discipline ?*

4 M1 : *Alors j'ai une licence. J'ai fait un DEUG euh en langues étrangères appliquées. Et suite à ça, pour passer le concours de prof des écoles, j'ai fait une licence sciences de l'éducation.*

5 A : *D'accord et euh : ta situation familiale ?*

6 M1 : *Ben je suis euh en concubinage avec un enfant (le ton baisse).*

7 A : *Mhm ok*

### Impression générale

**01 : 03**

8 A : *Alors dans ce que j'ai observé hein' tout ce que j'ai observé dans ces 5 interactions, c'est que j'ai pu remarquer en fait c'est que les enfants en général, en ta présence, sont des enfants rassurés. Hein. Même s'il y a certains qui le montrent très peu c'est assez flagrant. Heu, tu es une personne très sécurisante pour les enfants de par ton positionnement, le ton de la voix que tu emploies, je l'avais remarqué déjà pendant les trois jours de, d'observation.*

9 M1 : *Mhm*

10 A : *Toujours calme posé doux euh pour l'ensemble des enfants, t'as jamais un mot plus haut que l'autre et ça je pense que c'est extrêmement rassurant pour les enfants comme ça euh de maternelle (descendant) Donc aussi dans ton comportement il n'y a pas d'intrusion physique souvent dans leur espace. Et euh, et on voit que tu es très attentive à ce qu'ils font et à leur état. Tu les regardes beaucoup avec beaucoup de regards courts prise d'indices heu. Et tu as une attitude générale qui ne varie pas ou peu d'un enfant à l'autre.*

11 M1 : Mhm

12 A : *Voilà un comportement assez égal (inspiration) donc je vais te montrer on va commencer par E3.*

### Premier extrait : E3 (EVITANT)

13 A : *Donc quatre petites minutes*

#### ***1- Quatre premières minutes interactionnelles***

14A : *Ça va c'est pas dramatique quand même hein, (rires)...*

**04 :00**

15 A : *Donc voilà' est-ce que toi, quand tu vois ces images, tu as quelque chose à dire, qu'est-ce que tu en penses euh, du point de vue de l'enfant, du point de vue de ton attitude ?*

16 M1 : *Beuh ! Bon moi je me trouve euh, il est concentré. Euh rien de particulier...*

17 A : *Non ?*

18 M1 : *Ben en fait je le laissais vraiment faire parce que euh, il arrivait bien heu.*

19 A : *Voilà donc ça c'est une question que je voulais te poser parce que t'interviens très très peu.*

20 M1 : *Mhm (hausse le ton) Non là, comme il y arrivait, je me disais qu'il valait mieux pas le gêner dans son...*

21 A : *Mhm mhm*

22 M1 : *Dans son jeu ?*

23 A : *D'accord et euh, est-ce que, avec E3 tu avais rencontré quelques problèmes sur le plan relationnel (descendant) ?*

24 M1 : *Oui quand même hein ! Avec E3 la relation elle a été très dure à créer quand même.*

25 A : *Mhm*

26 M1 : *Parce qu'il est vraiment : il est vraiment fermé il avait beaucoup de mal à : entrer en relation avec les adultes je trouve.*

27 A : *Mhm mhm*

28 M1 : Alors que : qu'avec les enfants au contraire il est vraiment à l'aise. Même trop ! Enfin trop, il s'agite rapidement avec les autres mais avec les adultes, il a vraiment ce, enfin même jusqu'à la fin de l'année ça a été le cas, cette situation de repli sur lui-même, ce c'est vraiment étonnant quoi.

29 A : *Mhm mhm Alors tu vois ça c'est c'est visible hein quand même euh, à la vidéo par exemple, ce que j'appelle les gestes d'embarras chez l'enfant hein, heu il se tord beaucoup la bouche, il fait beaucoup comme ça (mimes), il a l'air tout le temps étonné (sourcil relevés) chaque fois que tu lui dis un truc, il a l'air vraiment étonné heu.*

30 M1 : C'est vrai !

31 A : *Il a la langue qui tourne, et puis il te regarde pas.*

32 M1 : Non

33 A : *Il te regarde pas et puis il te sourit jamais.*

34 M1 : Non non mais il sourit jamais quand E3, quand il me parle heu, c'est vrai.

35 A : *Et donc ça cette situation ça t'a dérangé par exemple avant l'observation est-ce que euh, cette relation là et le fait d'être filmée avec E3 est-ce que c'est quelque chose qui pouvait t'inquiéter particulièrement ou pas ?*

36 M1 : Ben oui parce que c'est vrai que, du coup j'ai du mal à le cerner je me demande comment faire pour le : je l'sens pas à l'aise à chaque fois. Dans la relation avec moi et et du coup je sais pas comment le mettre à l'aise et j'ai pas réussi d'ailleurs à le mettre vraiment à l'aise parce que je pense que c'est pas moi particulièrement, parce que j'essayais de de le rassurer plus d'une fois mais il a ce regard fuyant, il a ce comportement...

37 A : *Oui c'est très marqué sur la vidéo hein on le voit et du coup il entre pas en interaction.*

38 M1 : Non !

39 A : *Et du coup c'est vrai que c'est compliqué pour l'enseignant.*

40 M1 : Oui

41 A : *Sur la vidéo aussi je relève un peu les signes de, heu, de stress de l'enseignant et on en compte 12 sur 4 minutes.*

42 M1 : D'accord !

43 A : *Et par rapport à d'autres enfants. On sent que tu es un p'tit peu inquiète. D'accord ! Alors est-ce que c'est parce que tu es filmée ou c'est pour ça que je te posais la question, ou est-ce que c'est parce que c'est l'enfant qui te met en difficulté et donc du coup tu es obligée de t'adapter et que donc, en t'adaptant, tu as quelques gestes d'embarras, ou de gêne ?*

44 M1 : Oui peut-être c'est vrai.



45 A : *Et comme je te disais tu le regardes beaucoup par exemple tu le regardes. Tu tu lances des p'tits regards courts comme ça, prise d'indices sur l'enfant, et tu en lances 34 ce qui est pas mal, tu restes très attentive à ce qui se passe quoi Mhm.*

46 M1 : *Ah oui ? Ben, je regardais si il était pas, comme il est vraiment pas très expressif je regardais s'il était pas pas, s'il se sentais pas en échec, heu s'il était pas paniqué heu, parce qu'étant donné qu'il a ce comportement c'est vrai que que c'est, c'est un peu stressant quoi, je me demande comment le mettre à l'aise je je l'ai jamais senti à l'aise avec moi, c'est vrai !*

47 A : *Mhm mhm oui il est particulier comme enfant et on voit dans le questionnaire et donc dans l'ensemble des films que effectivement, c'est pas un enfant qui est secure.*

48 M1 : *Non !*

49 A : *C'est un enfant qui est dans l'évitement. Donc je vais te montrer heu ce qui s'passe quand tu t'en vas.*

## **2- Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie**

(Je montre juste l'instant de la séparation pour que nous puissions réagir)

**01 :00**

50 A : *Voilà tu as pu remarquer ce qui s'est passé ?*

51 M1 : *Ah ben il me regarde je ne sais pas combien de fois l'air de dire me laisse pas tout seul (rires.)*

52 A : *Donc quelque part même s'il te le montre pas, ta présence était quand même importante pour lui.*

53 M1 : *Oui c'est vrai*

54 A : *Quand tu t'en vas, heu, il fait une sacrée drôle de tête hein, il a les yeux qui roulent comme des billes, la langue, pareil, et il a des petits regards furtifs pour dire : où va-t-elle !*

55 M1 : *Oui oui c'est vrai (rires) !*

56 A : *Donc heu je te montre la suite (suite de la vidéo), tu vois l'attitude de ce style d'enfant si tu regardes sa tête ?*

57 M1 : *Oui les sourcils il fronce beaucoup les sourcils.*

58 A : *Est-ce que tu as remarqué qu'il travaille que d'une main aussi ?*

59 M1 : *Oui j'avais remarqué.*

60 A : *Il n'y a pas que lui, E1 aussi !*

61 M1 : *Oui c'est étonnant !*

(Suite de la vidéo)

**01 : 00**

62 A : *Là tu as vu comment il fait ?*

63 M1 : (rires) Oh c'est rigolo parce que heu !

64 A : *En fait c'est un moyen de contenance tout ça tous ces petits gestes en fait ça ça marque l'angoisse de l'enfant, mais en plus comme c'est un évitant, y va pas te le dire, y va pas te le montrer, y va pas t'appeler.*

65 M1 : Oui !

66 A : *Oui donc il prend tout sur lui et mais tu vois il y a ces petits gestes qui le trahissent et qui trahissent en fait son angoisse . . . et les enfants évitants c'est ça en général ils sont compulsivement autonomes, c'est à dire qu'ils vont tout faire pour faire croire qu'ils s'en sortent très bien tout seul malgré le l'angoisse qui les submerge, ils vont tout garder pour eux.*

67 M1 : Oui et il est vraiment pas expressif heu, vraiment !

68 A : *Oui oui c'est ça. C'est assez typique.*

69 M1 : Oui c'est fou !

(La vidéo se poursuit)

70 A : *Je vais arrêter et on va juste regarder quand tu reviens hein... c'est ce que j'ai appelé la relance.*

### **3- La relance (retour de l'enseignant)**

**05 :00**

71 A : *Au niveau de son attitude, tu notes quelque chose ?*

72 M1 : Ben il est plus à l'aise il il

73 A : *Oui ?*

74 M1 : On dirait qu'il s'est décoincé là !

75 A : *Il s'est calmé tu vois il t'a regardée.*

76 M1 : Oui c'est vrai. Il a l'air plus à l'aise oui.

77 A : *Et il s'est calmé. Il a pas du tout la même attitude que quand*

78 M1 : Non c'est

79 A : *Tu as vu ?*

80 M1 : *C'est fou hein !*

81 A : *Donc tu vois c'est des choses dont tu peux pas te rendre compte en classe.*

82 M1 : *Non !*

83 A : *Donc tu as l'impression que pour cet enfant, tu vas servir à rien et malgré tout ben heu, en fait c'est un gamin qui a beaucoup compté sur toi hein, puisque là on voit bien que heu, dès que tu es là, ça le relaxe quand même.*

84 M1 : *Oui alors qu'en fin de compte j'avais l'impression que euh que j'sois là ou pas euh ça lui changeait rien.*

85 A : *oui oui et en fait non (rires).*

86 M1 : *J'suis passée à côté.*

87 A : *Non non !*

88 M1 : *Non c'est vrai parce qu'en fait j'ai toujours travaillé avec lui donc.*

89 A : *Oui et puis t'as une position qui semble assez égale selon les enfants et donc voilà. Je pense que ça s'est bien passé hein ?*

90 M1 : *Oui !*

91 A : *Et donc à propos de E3, ce que je voulais te demander, c'est euh tu m'as dit à un moment que ton regard avait un peu changé sur lui après cette observation. Est-ce que tu peux en dire plus ou heu ?*

92 M1 : *ben c'est vrai que euh, en fait j'aurais vraiment pensé que euh il aurait pas fait, il aurait pas essayé, qu'il aurait baissé les bras parce que heu. E3 chaque fois qu'on lui propose un travail avant de voir ce que c'est, il dit que c'est trop dur.*

93 A : *Mhm mhm*

94 M1 : *Et en fin de compte et ben il s'est accroché il a fait heu. Même s'il se sentait pas à l'aise lorsqu'il était seul, il a quand même fait ce qu'il avait à faire et heu. Il m'a épaté parce qu'en fait heu, il a très bien réussi et heu j'pensais pas qu'il réussirait aussi bien j'avoue. J'avais sûrement une opinion pas, peut-être, très bonne de lui, j'en sais rien mais heu, donc finalement enfin ça me rassure du coup, ça me rassure pour son avenir de l'année prochaine j'suis contente (rires).*

95 A : *Oui d'accord ! Mais en classe particulièrement, est-ce que ton regard a changé sur lui du fait que tu considères qu'il est capable heu de de faire certaines choses ?*

96 M1 : *Ben oui un p'tit peu quand même parce que j'me dis qu'en fin de compte il avait quand même de l'autonomie finalement alors que je pensais qu'il n'en avait pas du tout et heu, et heu, il suffit de le mettre en confiance en fait.*

97 A : *Mhm*

98 M1 : J'pense qu'il faut dédramatiser à chaque fois en fait avec lui dans c'qu'on lui demande pour qu'il accepte de le faire, (Le ton baisse) parce que il se braque assez facilement.

99 A : *D'accord oui . . . et aujourd'hui ton sentiment à son égard c'est quoi ?*

100 M1 : Euh, euh, par rapport à son ?

101 A : *Ben en tant qu'enfant et puis pour sa réussite future par exemple même si tu ne peux pas prédire grand-chose !*

102 M1 : Oui j'peux pas prédire mais déjà par rapport à c'que je pensais de lui en début d'année heu, j'suis un peu rassurée parce que toute l'année on a dit, oh il progresse pas, il progresse pas, mais en fin de compte, quand je fais le bilan, il a bien progressé, mine de rien. Pas suffisamment pour aller dans un CP ordinaire malheureusement pour lui mais bon. Finalement il va aller en CLIS et moi j'trouve ça bien pour lui.

103 A : *Mhm mhm*

104 M1 : Parce qu'il va être bien pris en charge euh (le ton baisse) ça va lui faire du bien. Et puis ben euh, moi je, j'suis rassurée pour lui parce que je trouve quand même que... bon mis à part que cette relation qu'il a avec sa maman qui, c'est difficile à décrypter heu, j'sais pas heu, son attitude est quand même étrange avec les adultes et j'ai pas réussi à décrypter vraiment c'qui se passait mais euh... Mais bon je, j'suis en confiance pour son avenir... quand même (pas très convaincant).

105 A : *Oui tu as raison c'est peut-être comme ça qu'il va pouvoir s'en sortir et puis il faut pas culpabiliser j'pense vis à vis de ces enfants-là parce que je pense que dans le milieu scolaire c'est sûrement les plus difficile à gérer.*

106 M1 : Ah ben moi je, j'ai beaucoup culpabilisé, j'me suis dit c'est sa deuxième année de grande section. Il progresse pas, j'me suis dit mais : qu'est-ce que j'ai raté, enfin pourquoi pourquoi il progresse pas ? Bon finalement après avoir fait un bilan avec la psychologue scolaire et tout ça, c'est enfin, c'est pas ma faute hein, il faut pas que j'en prenne la culpabilité mais, mais bon, le fait que l'orientation en CLIS se fasse (ton qui baisse) ça me rassure bien parce que c'est ce qui lui faut quoi.

107 A : *Mhm mhm*

108 M1 : Un cadre vraiment plus serein, moins d'enfants, plus d'adultes.

109 A : *Oui !*

110 M1 : C'est bien quoi, c'est bien !

111 A : *Bon !*

112 M1 : Ça rassure la maman : le papa ils sont contents donc heu.

113 A : *C'est un, c'est une belle expérience quand même !*

114 M1 : Oui oui !

115 A : *Même si, il passe pas au CP, ça reste positif.*

116 M1 : Oui oui moi je suis contente qu'il, qu'il aille en CLIS car rien ne l'empêche de rejoindre le circuit ordinaire après (le ton baisse), on sait pas ce qui va s'passer pour lui hein ?

117 A : *Bien, alors on va passer à E1 maintenant !*

## Deuxième extrait : E1

### *1- Quatre premières minutes interactionnelles*

**03 :00**

118 A : *Voilà, donc euh, est-ce que tu as des remarques à faire sur sur ce que tu viens de voir euh ?*

119 M1 : Ben, ben c'est rigolo parce que E1 c'est, il peut pas rester assis (rires), il bouge. Ben par rapport à E3 c'est, ça n'a rien à voir les deux attitudes, c'est rigolo quoi.

120 A : *Mhm*

121 M1 : Y, quand il est pas content, il soupire (voix gaie riante), il râle (rires).

122 A : *Mhm*

123 M1 : (toujours en riant) Il se lève il bouge. Mais euh, enfin euh, E1 par contre il a eu l'attitude que je m'attendais à voir.

124 A : *Oui donc en fait, tu t'y attendais et du coup t'étais peut-être moins inquiète aussi ?*

125 M1 : Peut-être, oui peut-être, c'est vrai !

126 A : *Oui ça se voit sur la vidéo parce que tout à l'heure, je disais 12 gestes d'embarras, là c'est que trois !*

127 M1 : Ah oui !

128 A : *Et euh, au niveau de ton attitude envers E1, est-ce que tu as remarqué quelque chose ou pas ?*

129 M1 : Ben j'lui parle beaucoup plus qu'à E3 déjà. Ben oui enfin, c'est vrai que là j'me dis mince, j'suis, j'suis pas égale avec tous les enfants parce que E1, je lui parle beaucoup en fait par rapport à E3, je le rassure plus en fait.

130 A : *oui !*

131M1 : J'l'ai encouragé, j'lui dit c'est bien !

132 A : *Mhm mhm oui, j't'ai pas posé la question pour E3 c'est vrai mais c'est vrai que tu le félicites assez peu et puis tu l'encourages pas. Tu restes beaucoup plus en retrait.*

133 M1 : *Oui c'est vrai ben, en fait j'pense qu'avec E1 j'ai créé cette relation heu, assez rapidement parce que heu rapidement, il s'était euh, en fait il a rapidement en début d'année, il travaillait quand je, avec moi, quand j'étais à côté pour me faire plaisir euh enfin c'était toujours ça donc du coup j'pense que, voyant que ça marchais un peu, c'est vrai que j'essayais beaucoup plus de l'encourager, et E3, comme euh il communiquait pas avec moi, j'suis pas rentrée là dans...*

134 A : *Mhm mhm*

135 M1 : *Mais bon finalement c'est dommage parce qu'il attendais p't-être ça aussi, il en avait sûrement besoin d'ailleurs.*

136 A : *Oui oui bon, il faut pas te culpabiliser pour ça heu !*

137 M1 : *(en riant) Oui oui mais c'est vrai que j'm'en rend compte de la différence quoi.*

138 A : *Donc tu le vois !*

139 M1 : *Oui oui clairement !*

140 A : *Bien car par exemple, au niveau de ton visage ça, ça s'voit beaucoup, t'as le visage beaucoup moins inquiet et beaucoup plus expressif par exemple, j'sais pas si t'as remarqué ?*

150 M1 : *Oui. Oui oui c'est vrai !*

151 A : *Donc tu souris alors qu'avec E3 tu souriais pas et heu, E1 tu souris beaucoup en le regardant.*

152 M1 : *Ah oui oui c'est vrai !*

153 A : *Et tu as un regard très attendri sur lui.*

154 M1 : *Oui : c'est vrai !*

155 A : *Très attendri et souriant, il t'amuse !*

156 M1 : *(rires)*

157 A : *Et heu il te fait fondre hein ? C'est c'est*

158 M1 : *C'est vrai !*

159 A : *J'ai compté 10 sourires en 4 minutes et 56 regards sur E1 !*

160 M1 : *Ah oui !*

161 A : *(rires) Un p'tit peu plus posée que pour E3 et que pour les autres enfants.*

162 M1 : *Ah oui c'est rigolo !*

163 A : *Donc heu, on n'échappe pas forcément heu à l'affectivité (rires des deux enseignantes, je souligne ce point car à notre première rencontre cette jeune enseignante me*

*disais ne pas être dans le maternage et dans l'affectif avec ses élèves mais qu'elle voulait bien tenter l'expérience).*

164 M1 : Et pourtant j'avoue qu'au quotidien E1 heu pfou.

165 A : *Et oui, oui oui oui mais c'est souvent, c'est souvent ceux-là parce qu'ils sont plus expressifs, très*

166 M1 : Voilà il bouge tellement qu'il y a des jours pfou. Mais en fait heu, c'est rigolo !

167 A : *Bon donc regarde, je vais te montrer quand tu t'en vas aussi, c'est assez, assez flagrant.*

## **2- Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie**

(La vidéo démarre, on entend un bruit de chaise)

**00 :30**

168 A : *Lui il voudrait partir avec toi, en fait tu l'as coupé dans son élan, tu regardes bien le positionnement de son buste.*

169 M1 : Oui, ah oui oui c'est vrai !

170 A : *il n'a pas l'intention de décrocher comme ça hein !*

171 M1 : Ah oui et y a le tic nerveux qui arrive tout de suite !

(13 secondes)

**00 :10**

172 A : *Tu vois, il reste vraiment dirigé dans ton sens quoi, pour être sûr de ne rien perdre.*

173 M1 : (rires)

174 A : *Des fois que tu t'en ailles !*

175 M1 : (rires) oui !

(20 secondes)

176 M1 : On dirait qu'il a presque laissé tomber.

177 A : *Mhm mhm !*

(20 secondes)

**00 :30**

178 A : *Tu as noté ces gestes qu'il fait toujours avec son bras droit, comme ça là, une forme de tic ?*

179 M1 : Mhm mhm

180 A : *c'est vrai que heu, quand il est avec toi..., il a 11 gestes d'embarras incontrôlés..., et quand il est tout seul, 21.*

181 M1 : Ah oui, mais les tics nerveux avec les yeux, ça j'avais déjà remarqué, mais les autres non, mais les yeux oui !

182 A : *Mais il ne les fait pas quand tu es à côté de lui !*

183 M1 : non c'est vrai !

(16 secondes)

**00 :10**

184 A : *Lui il se met en, en position de, bon je vais arrêter (la vidéo). Donc il est en position debout tu as vu ?*

185 M1 : Oui !

186 A : *Et puis, je vais juste remettre quand tu vas revenir.*



### 3- La relance

187 M1 : (rires) ça j'me souvenais, j'avais remarqué c'est vrai, il s'est assis.

188 A : *Donc il accepte de se rasseoir quand tu reviens, il pose les valises.*

189 M1 : (rires) oui !

190 A : *Et c'est bon !*

(5 secondes)

#### 04 :40

191 A : *Donc du coup j'avais une question pour toi : est-ce que tu penses que E1 c'était un enfant qui t'était attaché ?*

192 M1 : Oui !!

193 A : *Dans ce que tu as pu remarquer en classe heu ?*

194 M1 : Oui oui oui, ben E1 il marche vraiment beaucoup à l'affectif hein, franchement heu. C'est, c'est vraiment terrible quoi, enfin j'l'ai un peu moins remarqué au fil de l'année mais en début d'année c'était vraiment : il a commencé à s'accrocher, à accrocher aux apprentissages heu, quand il a commencé à s' rendre compte que je le félicitais à chaque fois qu'il réussissait.

195 A : *Mhm mhm*

196 M1 : Et ça lui faisait vraiment plaisir, enfin au début c'était pour me faire plaisir donc j'ai essayé de transformer ça en en, pour que, enfin je voulais que lui, il soit content pour lui et pas qu'il soit content pour moi, et ça a marché, et puis au fil de l'année, je sais pas dire exactement ce qui s'est passé mais mais on a perdu ce ce p'tit truc-là.

197 A : *Mhm mhm*

198 M1 : Il a baissé les bras ben, il s'est rendu compte que je pense hein que le fossé s'creusait un peu avec les autres donc il a un peu baissé les bras et il s'est agité de plus en plus et ben, est ce que c'est lié ou pas, j'en sais rien mais son bégaiement s'est accentué vraiment beaucoup plus en fin d'année et oui, il a un peu baissé les bras sur les apprentissages et heu, il s'énerve même des fois, il dit : « j'y arrive pas maîtresse je sais pas faire ça ! ».

199 A : *Mhm*

200 M1 : Par exemple l'écriture en attaché heu, il veut pas, il a baissé les bras, il veut pas écrire en attaché.

201 A : *Mhm c'est peut-être un peu trop tôt pour lui, des fois il y en a (des élèves) qui ont besoin de plus de temps.*

202 M1 : *Voilà j'pense donc du coup, j'avais un peu laissé tomber en le forçant pas pour pas le dégoûter non plus parce que euh, mais à chaque fois que j'lui demandais quelque chose euh, en écriture ou en graphisme, ça lui demande un effort surhumain et euh, à chaque fois je vois sa tête heu, le pauvre ça le, ça lui plaît vraiment pas et euh, et du coup quand c'est comme ça, il décroche et puis, ben heu l'attitude . . . devient même gênante pour les autres quoi.*

203 A : *Mhm mhm*

204 M1 : *Parce que quand c'est comme ça. Il fait le clown pour amuser les autres parce qu'il aime bien faire rire les autres (rires).*

205 A : *(rires)*

206 M1 : *mais oui oui, il est très dans l'affectif, depuis le début j'avais remarqué.*

207 A : *Et du coup heu du coup, est-ce que toi tu t'es attachée à E1 par exemple ?*

208 M1 : *Ben oui oui j'avoue qu'on peut pas ne pas s'attacher à lui, c'est pas possible. Même si j'avoue qu'il y a des jours où il m'énerve profondément hein, c'est vrai qu'il faut le dire hein, il y a des jours, il est agaçant parce qu'il il sait pas tenir en place donc quand on est en regroupement, ben comme lui il décroche vite heu heu au niveau de l'attention, il va embêter les autres, par exemple E3 et E4. C'est souvent le cas parce que c'est les trois inséparables hein et et c'est vrai qu'il y a des jours où c'est agaçant quoi donc heu, mais bon il est attachant, c'est vrai, parce qu'il est gentil, il aime bien venir donner la main à la maitresse heu. Et puis bon, vu que c'est un enfant en difficulté, on on lui apporte plus d'attention donc heu, c'est vrai qu'il est très attachant (rires).*

209 A : *Oui oui c'est un peu le cas de tous ces petits enfants qu'on appelle « ambivalents » en fait, et qui ont un peu ce côté très infantile en fait et immature qui recherche le contact de l'adulte heu pour être un peu materné quoi.*

210 M1 : *Oui !*

211 A : *Donc heu tout est normal (rires).*

212 M1 : *(rires)*

213 A : *Sauf qu'il faut les amener petit à petit à se détacher de cette chose-là, petit à petit.*

214 M1 : *Oui, mais justement moi je m'inquiète pour l'année prochaine pour lui parce que j'me dis, bon après ce sera une maîtresse de CP elle, mais elle aura pas forcément toute l'attention à lui donner et euh, moi j'suis inquiète pour lui l'année prochaine, j'avoue.*

214 A : *Bon alors je vais les suivre au CP, je vais aller voir les enseignants et je vais essayer de leur présenter un peu ça.*

215 M1 : *Oui !*

216 A : *Pour qu'elle voit un peu quel style d'enfant c'est.*

217 M1 : *Oui ça serait bien, je pense qu'il va falloir le prendre avec douceur pour euh l'amener progressivement à rentrer dans les apprentissages parce que c'est encore pas gagné avec E1.*

218 A : *Mhm bon !*

219 M1 : *Ça me préoccupe beaucoup en fait euh E1, plus que E3 en fait.*

220 A : *oui !*

221 M1 : *Ben vu que E3 il va en CLIS je sais que, il va être dans son cocon mais E1 . . .*

222 A : *Bon écoute on verra comment ça se passe l'année prochaine hein' . . . alors on va passer à E4 maintenant . . . c'est vrai que tu avais une brochette de petits garçons très intéressante.*

223 M1 : *Oui une très belle brochette !*

### Troisième extrait : E4 (AMBIVALENT ?)

224 A : *Alors on envoie. Tu vas voir, c'est différent là encore.*

#### ***1- Quatre premières minutes interactionnelles***

**04 :33**

225 A : *Voilà alors qu'est-ce que tu peux en dire toi de ce que tu viens de voir ?*

226 M1 : *Ben, heu y a un peu plus d'interaction là quand même (rires).*

227 A : *Oui !*

228 M1 : *Ben à chaque pièce y m'regarde, donc ben du coup c'est vrai, j'me sens obligée =fin. J'me sens obligée de le rassurer parce que j'vois son visage avec le regard inquiet chaque fois l'air de me dire « c'est bon ou pas ? ». Ben toute façon E4 c'est vrai que y, en fait, y fait rien, si si, il est pas sûr heu que, enfin s'il a pas euh, comment euh, je sais pas trop, s'il a pas mon consentement quoi.*

229 A : *Mhm mhm*

230 M1 : *c'est souvent ça de toute façon dans dans toutes les activités c'est vrai*

231 A : *C'est un enfant qui n'avait pas confiance en lui ?*

232 M1 : Non non il manque vraiment de confiance en lui et là ça se voit vraiment bien (rires).

233 A : *Mhm mhm . . .*

234 M1 : Mais après c'est vrai qu'à chaque fois qu'il me demande heu, il a l'air bien, il a l'air à l'aise quoi.

235 A : *Mhm mhm*

236 M1 : Mais il a besoin à chaque fois de de de m'regarder pour être sûr de pas faire une bêtise et ça se voit (rires).

237 A : *Mhm mhm*

238 M1 : Et du coup c'est vrai que j'lui parle beaucoup.

239 A : *Oui ! C'est c'est ce que j'ai noté. C'est marrant. En fait c'est lui qui, c'est quand même les enfants du coup j'ai l'impression qui heu, qui initient le le comportement de l'enseignant.*

240 M1 : Oui c'est vrai c'est vrai !

241 A : *Et l'enseignant qui s'adapte. Parce que effectivement, comme il te sollicite énormément. Ben du coup tu lui réponds et par rapport aux deux autres qu'on vient de voir et bien c'est vrai que tu lui donnes plus de consignes. Plus de félicitations, plus d'encouragements et tu lui poses des questions pour qu'il avance.*

242 M1 : C'est fou !

243 A : *Voilà !*

244 M1 : C'est fou !

245 A : *C'est lui qui est en demande et c'est son propre questionnement qui qui amène ton interaction.*

246 M1 : *Mhm*

247 A : *Par exemple voilà, tu tu le regardes par exemple moins que les deux autres mais chacun de tes regards eh bien sont initiés par ses propres regards. C'est heu aussi comme ça que ça marche et du coup, ça donne des interactions un p'tit peu plus nombreuses.*

248 M1 : Ah oui effectivement !

249 A : *Oui, et par contre il ne te sourit pas du tout.*

250 M1 : Non mais il sourit très rarement E4. Il est pas très souriant comme petit garçon c'est vrai. Pourtant il a pas l'air . . . enfin il a l'air assez heureux mais il sourit pas c'est vrai.

251 A : *C'est ça parce qu'il n'y a pas de, il a pas de stress.*

252 M1 : Non !

253 A : *Comme tu disais, il a l'air à l'aise ben complètement, il a l'air tout à fait détendu.*

254 M1 : Mais oui oui mais il sourit heu pas très souvent heu enfin avec les copains oui. Mais avec moi non, c'est vrai qu'il est pas très souriant comme petit garçon et heu.

255 A : *Mhm mhm En même temps il te fait confiance hein !*

256 M1 : Oui oui !

257 A : *Il te demande chaque fois ce qu'il doit faire !*

258 M1 : Oui là je crois qu'il me fait bien confiance (rires).

259 A : *Et donc toi à son égard, tu tu avais quelle approche euh, même affectivement, quels quels styles de sentiments il t'évoquait ?*

260 M1 : Ben euh alors . . . au début E4 c'est vrai que euh, il entrainait pas du tout en communication en début d'année, mais alors vraiment pas et au fil de l'année ben il a été très demandeur justement parce ce genre de comportement en fait dès qu'il faisait un travail en autonomie, il fallait qu'il vienne me voir pour euh. Enfin, par exemple, il a jamais été capable de coller quelque chose sans venir me demander avant ou fallait vraiment que je vienne à côté enfin pas forcément venir à côté mais que j'vois et que j'lui dise : « oui c'est bon tu as bien travaillé ou . . . ». Donc du coup, à cause de ça, il manque d'autonomie dans les activités tout seul quoi.

261 A : *Mhm mhm Oui !*

262 M1 : Mais par contre c'est vrai que euh le lien s'est créé au bout d'un moment et euhh et et finalement ce que j'vois là, c'est vraiment révélateur de notre relation parce qu'en fait on s'parle pas beaucoup, il me parle pas beaucoup mais heu par des regards en fait heu, il y a un lien qui s'est créé c'est vrai.

263 A : *Mhm mhm*

264 M1 : C'est étonnant en fait mais heu, non mais c'est drôle de voir ça (rires), ça fait vraiment réfléchir.

265 A : *En fait le regard est très important dans le, dans les interactions comme ça, parce que ça permet de prendre les indices donc sur la personne et ça permet plus facilement après d'entrer en empathie, en fait.*

270 M1 : Oui oui !

271 A : *Avec l'enfant donc plus plus tu prends d'indices plus tu croises le regard aussi de l'autre, ça à l'air plus facile avec E4 d'ailleurs qu'avec les autres petits garçons qu'on vient de voir, qui regardent pas franchement.*

272 M1 : Mais il est très sensible au regard justement E4 donc on s'comprend en se regardant c'est vrai que heu ben E1, si j'le regarde heu avec un air fâché parce qu'il fait le fou, il va pas s'arrêter. E3 oui par contre mais E4, il suffit que j'le regarde et que, il sait que, enfin il sait,

soit c'est parce que j'veux le gronder, soit parce que, il est très sensible au regard de l'adulte E4 c'est vrai.

273 A : *Mhm mhm mhm mhm il s'exprime beaucoup avec ses yeux c'est vrai !*

274 M1 : Oui c'est vrai !

275 A : *Là c'était frappant . . . donc je vais te montrer quand tu le laisses, ça confirme ce que tu viens de dire.*

## **2- Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie**

**02 :41**

276 A : *Bon je vais arrêter parce que ça continue comme ça (rires) donc ?*

277 M1 : Ah Ben c'est drôle hein. Ben il arrête en fait, comme j'suis pas là, il arrête ben j'suis pas là donc il fait plus, mais en même temps quand j'vois l'attitude que j'avais au début ben j'comprends hein, parce que chaque fois qu'il touchait une pièce, il me regardais en attendant mon accord ou pas, là y sait plus c'qui faut faire puisque j'suis plus là (rires) donc y prend des pièces, il les tripatouille histoire de dire qu'il continue mais heu mais en fait il cherche plus du tout hein . . . enfin il m'attend là vraiment, on dirait vraiment qu'il attend que je revienne . . . il prend les pièces mais bon heu.

278 A : *Ben ça l'intéresse pas plus que ça !*

279 M1 : Non ça l'intéresse plus non c'est clair !

280 A : *C'est vrai ça ne l'intéresse pas, mais est-ce que tu penses qu'il y aurait quelque chose à faire pour que, il arrive à prendre confiance en lui parce qu'apparemment il n'est vraiment pas autonome.*

281 M1 : Alors là non effectivement !

282 A : *C'est ce que tu avais l'air de dire aussi en classe de toute façon.*

283 M1 : Ben oui c'est vrai que . . . j'pense que ce qui pourrait le rassurer lui c'est peut-être euh, c'est c'que j'essayais de faire un peu . . . quand l'année était un peu avancée c'est une espèce de tutorat avec les autres ça le rassurait beaucoup de voir que les autres euh, bon le problème c'est du coup, il a tendance à vouloir recopier ce qu'a fait le copain mais bon parfois c'est pas gênant forcément mais justement, je pense que le fait qu'il soit dans un groupe où il y avait plein d'enfants moteur donc je pense que c'est intéressant pour lui parce que heu, ça le rassure en fait de voir que euh, il va dans la bonne direction et euh, parce que s'il attend tout le temps sur l'adulte pour heu pouvoir travailler, c'est euh un peu embêtant dans une classe.

284 A : *Eh oui !*

285 M1 : *Donc p't-être que lui il va falloir, j'pense qu'il va falloir prévenir les maîtresses qu'il a besoin de, oui du tutorat, ça peut être intéressant.*

286 : *Oui oui oui !*

287 M1 : *Oui parce que c'est ce que j'avais fait avec Ayoub dans son groupe et*

288 A : *Oui !*

289 M1 : *Et je disais toujours à Ayoub, bon quand tu as terminé aide un peu E4, jette un œil sans, enfin Ayoub il savait bien aider sans faire à la place donc heu, parce que déjà ça lui apprend à se détacher de l'adulte dans un premier temps quoi.*

290 A : *Oui oui bien sûr, c'est très important la relation aux pairs pour se sécuriser aussi . . . donc apparemment lui, c'est lui, il en est capable.*

291M1 : *Oui oui ça marchait très bien avec lui ça marchait vraiment bien . . . parce que c'est vrai que sinon euh, le pauvre au niveau autonomie c'est difficile quoi.*

292 A : *Oui . . . bon je te montre la fin. . . il y a quelque chose que je voulais te montrer à la fin. (La vidéo se déroule). Bon on va passer à E2 !*

#### Quatrième extrait : E2 (EVITANTE)

##### *1- Quatre premières minutes interactionnelles*

**05 :00**

293 A : *Bon je peux arrêter là, qu'est-ce que tu en penses toi ?*

294 M1 : *Ben moi E2 c'qui m'avait très étonnée c'est que, elle exprimait beaucoup, elle extériorisait tout ce qu'elle pensait, elle râlait elle alors que j'm'attendais pas du tout à ça en fait.*

295 A : *Mhm mhm*

296 M1 : *Elle m'a beaucoup étonnée elle m'a fait beaucoup rire en fait.*

297 A : *Mhm mhm oui tu ris tu t'amuses en fait de de son comportement.*

298 M1 : *Oui elle est rigolote j'trouve. Ben disons que quand ça l'énerve elle rrrho, il va pas là c'lui là, ça m'a fait rire moi (rires).*

299 A : *Moi j'ai appelé ça euh les paroles autorégulatrices en fait, euh je pense aussi que les enfants comme ça qui ont un débit élevé de paroles, ça se voit un peu plus quand elle est seule, elle parle toute seule, c'est un peu pour pffou, tu vois se rassurer un peu de ce qui se passe au niveau des interactions. Qu'est-ce que tu peux en dire ?*

300 M1 : Ben j'me trouve moins rassurante qu'avec E1 par exemple ou qu'avec E4 en fait, je trouve que j'l'encourage pas trop (rires).

301 A : *Mhm mhm*

302 M1 : Au contraire, j'trouve que j'suis plus exi, j'ai l'impression que je suis plus exigeante avec elle.

303 A : *Mhm mhm*

304 M1 : Enfin moi personnellement je, sur moi je, j'aurais moi-même en face de moi, là je serais pas trop rassurée en fait.

305 A : *Mhm mhm oui, c'est la question que je voulais te poser mais pourquoi tu n'es pas rentrée plus dans le guidage ?*

306 M1 : Ben là je sais pas !

307 A : *On voit qu'elle peine un peu puis en fait sur les quatre minutes tu tu, la seule consigne ?*

308 M1 : Oui !

309 A : *Qu'on a entendue c'est celle-là, il n'y en pas d'autres.*

310 M1 : J'étais peut-être plus exigeante avec elle, j'attendais plus d'elle, je sais pas, c'est vrai qu'en voyant ça heu.

311 A : *Oui, est-ce que tu avais des attentes particulières envers E2 ou ?*

312 M1 : Ben j'pense que j'avais basé, j'avais placé la barre plus haut j'm'étais dit que que elle elle était capable de plus chercher que les autres, qu'E1 ou E4, qu'elle aurait pas paniqué.

313 A : *Mhm mhm*

314 M1 : Mais du coup c'est vrai que, c'est assez étonnant à voir.

315 A : *Donc tu remarques c'est*

316 M1 : Oui j'trouve même que dans ma façon d'être avec elle, j'suis pas très

317 A : *Tu es moins à l'aise qu'avec E1 ou E4 !*

318 M1 : Oui !

319 A : *Tu es plus en retrait un peu plus sur la défensive, un peu plus stressée puisque avec E2 on compte 12 gestes autocentrés comme avec heu comme avec E3 en fait (descendant), tu la regardes beaucoup moins même si tu souris quand même pas mal parce qu'elle, parce que c'est amusant ce qu'elle fait mais du coup tu n'es pas forcément à l'aise.*

320 M1 : Oui c'est vrai !

321 A : *Alors qu'est-ce qu'il y avait ce jour-là, on n'a pas commencé par E2, est-ce que c'est la caméra ?*

322 M1 : Peut-être oui c'était la première.



323 A : *Ce n'était pas la toute première mais peut être que, heu, je sais pas, j'me suis posé la question, j'me suis dit : tiens c'est étrange . . .*

324 M1 : *Après j'suis p't-être moins à l'aise avec E2 qu'avec euh . . . parce qu'E2 quand même heu, j'ai mis du temps aussi à créer une relation avec elle, c'est vrai qu'en début d'année, elle parlait pas du tout du tout, elle a mis du temps à venir euh, échanger avec moi, j'arrivais pas à entrer en relation avec elle, ça été long quand même à créer le lien avec elle, c'était pas facile.*

325 A : *Oui mhm . . .*

326 M1 : *Mais bon après quand ça s'est fait . . . justement c'est ce jour-là aussi, j'me suis dit bon ben en fait elle parle beaucoup, c'est une pipelette pis ; c'est dans cette période-là que, qu'elle a commencé à s'ouvrir un peu plus quoi.*

327 A : *D'accord ! donc heu l'observation pourrait être un petit peu comme un déclencheur euh, de de relation à un moment donné.*

328 M1 : *Ben ben oui quand même parce que ce genre de situation, on l'a pas réellement en classe, on a des relations euh où on est seul avec l'enfant mais il y a toujours d'autres enfants à côté qui sollicitent euh, on a pas autant de temps avec un enfant en classe jamais.*

329 A : *Mhm mhm*

330 M1 : *Donc euh, c'est dommage en fait parce que euh ça permettrait de découvrir plein de choses mais*

340 A : *Mhm mhm ah oui. Oui donc en fait ce n'était pas si facile que ça avec E2 !*

341 M1 : *Non, non non ça a été quand même heu . . . avec la maman le lien s'est créé très vite entre la maman et moi, mais E2 non, elle est restée longtemps sur la défensive quoi, avec moi.*

342 A : *Oui oui alors E2 elle est comme E3 si si . . . pour l'instant je la classe dans les évitants et euh donc euh forcément c'est pareil, ils tiennent l'adulte à distance ; ça par contre E2 on le voit bien dans le couloir, je te le montrerai tout à l'heure heu, il n'y a pas de contact avec la maman.*

343 M1 : *Ah oui !*

344 A : *C'est tout dans la distance quand même hein, donc je pense qu'elle a vraiment une maman évitante et du coup elle a développé un attachement évitant mais il y a toujours la possibilité d'être sécurisé par un adulte rassurant.*

345 M1 : *oui !*

346 A : *Et vraisemblablement, c'est ce qui s'est passé avec elle.*

347 M1 : *Oui Oui quand même c'est vrai et puis heu, enfin ç'a mis du temps mais quand ça s'est créé après heu, elle était, elle s'est épanouie, même au cours de l'année, même avec les*

autres parce qu'au début de l'année, c'était quand même pas gagné hein' et puis après elle est devenue enfin c'est les copines se l'arrachaient, E2 c'était la copine de tout le monde heu . . . c'est drôle elle a vraiment bien évolué cette année, scolairement aussi d'ailleurs.

348 A : *Oui c'est important tant mieux !*

349 M1 : *Oui !*

350 A : *Bon on va la regarder aussi à ton départ c'est intéressant aussi.*

## **2- Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie**

**01 :37**

351 A : *Je vais stopper là. Bon qu'est-ce que tu en penses ?*

352 M1 : *Ben en fait j'avais pas vu du tout c'qui s'était passé (rires).*

353 A : *Ben non !*

354 M1 : *Ben en fait au début c'est vrai que ma réponse ça lui convient pas du tout « qu'est-ce qu'elle me dit ? » (rires), puis finalement elle se dit : « je vais peut-être essayer, je vais le tourner ». Mais je pensais vraiment pas qu'elle avait fait ça. Oh c'est drôle (la maîtresse rit) (de loin elle avait conseillé à l'enfant de faire tourner la pièce et celle-ci avait tourné la plaque de jeu) mais il me semble que j'avais remarqué que plusieurs fois les réponses que je lui avais données, ça ne lui convenait pas. Elle a pas elle essayait pas, plusieurs fois, j'me souviens que . . . parce que je crois qu'au début elle était partie sur les petits triangles.*

355 A : *Mhm mhm*

356 M1 : *Et que j'avais essayé de l'inciter à faire autrement mais non elle continuait sur son idée et heu, là c'est trop mignon (rire).*

357 A : *Les évitants ont tendance à ne pas prendre facilement conseil en fait comme ici. Ils n'ont pas confiance donc euh, ils continuent dans leur optique.*

358 M1 : *Bon ben, elle a quand même suivi mon conseil mais pas comme, pas comme je l'avais pensé mais elle a tourné comme je lui ai dit effectivement mais bon (rires), oh c'est drôle.*

359 A : *Tu as remarqué que là aussi elle parle beaucoup aussi !*

360 M1 : *Oui !*

361 A : *Elle parle mais elle t'appelle en fait !*

362 M1 : *Oui !*

363 A : *Ce qui veut dire quand même que quand tu es partie bon ben, tu lui manques heu, tu lui manques quoi.*

364 M1 : Oui !

365 A : *Elle attendait que tu reviennes, elle attendait que ça je pense . . .*

366 M1 : Oui parce qu'elle analyse beaucoup en regardant les formes mais elle attend quand même un peu que ça se passe bon elle essaye mais bon elle regarde en se disant : « elle va peut-être revenir ».

367 A : Donc elle aussi elle était rassurée par ta présence.

368 M1 : Mhm

369 A : C'est assez visible !

### **3- La relance**

**03 :00**

370 M1 : Oui j'me souviens de ça !

371 A : *Oui*

372 M1 : Elle voulait pas de mon carré (rires).

373 A : *Oui, elle est très dubitative sur ce que tu lui conseilles en effet.*

374 M1 : Oui c'est ça c'est fou hein !

375 A : *Et après tout tu pourrais raconter n'importe quoi.*

376 M1 : Oui c'est vrai (Rires) !

377 A : *Voilà mais bon elle finit par le faire quand même.*

378 M1 : Oui !

379 A : *Ce que j'appelle la relance, c'est lorsque l'enseignante revient, il se passe tout de suite quelque chose, l'enfant attend et là vite, il exécute la consigne pour pouvoir avancer . . . alors avant que j'oublie sur euh, toutes les interactions que tu as vues au début, je disais que tu avais à peu près le même type d'attitude hein !*

380 M1 : Oui !

381 A : *Le buste légèrement tourné vers l'enfant, heu parfois les jambes aussi. Alors avec E3 tu as les mains comme ça, jointes tout le temps alors qu'avec les autres c'est plutôt soit bras croisés sur la table, soit les mains jointes devant.*

382 M1 : D'accord !

383 A : *Est-ce que ça a une signification particulière pour toi, est-ce que c'est une position de confort heu, que tu as d'habitude ?*

384 M1 : Je sais pas, c'est peut-être une position de confort, j'en sais rien.

385 A : *La distance que tu mets avec l'enfant, elle est par contre identique avec chaque enfant, tu respectes toujours la même distance corporelle . . . donc ça c'est conscient chez toi, c'est calculé ?*

386 M1 : Non mais c'est vrai que j'ai déjà eu l'occasion de réfléchir sur mon attitude avec les enfants et notamment en parlant avec une collègue. Après oui, toutes les petites filles sont tout le temps « maîtresse un câlin un bisou ! ». Moi les enfants ils ne font pas ça avec moi parce que j'ai pas cette attitude. Je pense que j'ai pas une attitude très maternelle avec mes élèves. Après, c'est pas forcément conscient mais en y réfléchissant, c'est aussi l'attitude que j'ai envie d'avoir, je pense que je les rassure quand il faut mais heu

387 A : *Oui !*

388 M1 : c'est pas enfin moi j'aime pas qu'ils se jettent sur moi pour faire des bisous des câlins,

389 A : *Mhm Mhm*

390 M1 : j'trouve que c'est pas mon, rôle quoi. Et puis ben ça m'a toujours permis de garder la bonne distance avec mes élèves et de me faire respecter et donc euh je pense que enfin c'est c'est une attitude qui me convient.

391 A : *Mhm ! Mhm mhm qui te convient et qui leur convient aussi puisque heu, je te l'ai dit, moi j'ai trouvé que tu avais une attitude extrêmement rassurante. Ça se voit, ils sont tous rassuré par ta présence.*

392 M1 : Oui oui ben tant mieux !

393 A : *Oui oui, il y a quelque chose là peut-être de la « bonne distance » mhm qui n'est pas toujours évidente à trouver.*

394 M1 : Oui c'est vrai !

395 A : *Pas toujours évidente à trouver mais qui là à l'air de fonctionner avec les 5 enfants avec lesquels je t'ai filmée.*

396 M1 : Mais c'est vrai que j'ai remarqué déjà que même si j'ai pas cette relation fusionnelle qu'ont certaines maîtresse avec leurs élèves, j'me suis toujours fait respecter que ce soient des petits ou des grands.

397 A : *Mhm mhm*

398 M1 : Bon ça on me l'avait déjà dit c'est vrai que

399 A : *Oui ?*

400 M1 : et après je vois bien qu'ils m'aiment bien et qu'ils sont contents, enfin qu'ils m'aiment bien tout compte fait ça m'est égal mais j'veux dire qu'ils sont contents de venir et

que, ils ont une opinion positive de moi donc euh j'me dis que bon euh. j'ai pas besoin d'en faire plus euh.

401 A : *ah oui moi ce que j'ai vraiment noté dans ta classe c'est cette espèce de calme mais que toi tu mets en fait hein,*

402 M1 : *Mhm mhm*

403 A : *de par cette distance et par heu le ton que tu emploies, tout ça c'est très positif et à montrer ce serait très intéressant quoi. Euh, je vais quand même te montrer E5 !*

### Cinquième extrait : E5 (secure)

#### *1. Quatre premières minutes interactionnelles*

**04 :00**

404 A : *Voilà j'arrête ; donc tes conclusions (rires) !*

405 M1 : *Oh j'me souviens de la galère avec les p'tits triangles quand elle m'a dit, je vais tout faire avec les p'tits triangles, j'me suis dit ouh là là (rires) dans quoi elle s'embarque ? Ben . . . moi c'qui m'avait épaté dans E5 c'est que j'm'attendais à ce qu'elle soit plus sûre d'elle parce que moi, je la voyais comme une petite fille vraiment sûre d'elle.*

406 A : *Mhm mhm*

407 M1 : *Et en fin de compte cette activité, ça m'a permis de me rendre compte que, elle était pas si sûre d'elle que ça en fait parce qu'elle cherche beaucoup mon regard au début*

408 A : *Mhm mhm*

409 M1 : *pour bien démarrer*

410 A : *Mhm mhm*

411 M1 : *alors que j'avais l'impression qu'elle était super autonome heu, très sûre d'elle, ben pas tant que ça en fait.*

412 A : *Oui . . . c'est vrai qu'elle te lance beaucoup de regards avec un grand sourire heu séducteur pour voir si heu (rires) et par contre tu réponds pas trop . . .*

413 M1 : *Non mais j'pense que j'avais placé la barre vraiment très très haut avec E5 par ce que je me suis dit E5 ça va être vraiment facile pour elle, du coup je la laissais, je pense que je me suis dit, je vais la laisser se débrouiller.*

414 A : *Mhm mhm*

415 M1 : Ben c'est pas très bien parce qu'elle besoin aussi d'être rassurée hein mais euh, je crois que malgré nous malheureusement on, enfin c'est dommage hein, mais on a tendance à vouloir toujours plus d'un bon élève que d'un élève qui a des difficultés quoi.

416 A : *Mhm mhm et oui c'est peut-être une erreur à laquelle il faudrait réfléchir car je pense que l'exigence, il faut aussi la placer aussi du côté des élèves en difficulté.*

417 M1 : Moui Mhm

418 A : *Et euh, mais elle est-ce qu'elle joue pas un rôle aussi de de la petite fille qui est super à l'aise, super forte parce que quand elle utilise les petits triangles, elle se lance un vrai défi tout de même ?*

419 M1 : Oui !

420 A : *Tu tu lui as rien demandé ?*

421M1 : Mhm non . . . oui et puis elle le dit, je vais faire que des petits triangles. Mais oui oui j'pense qu'elle s'est un peu lancé un défi mais bon finalement elle a dû regretter de se lancer ce défi-là quoi (rires).

422 A : *Est-ce que peut-être elle joue ce rôle parce qu'elle sait que que on a des exigences envers elle heu ?*

423 M1 : Ben j'pense que c'est possible, oui à mon avis oui . . . je pense que . . . ben oui en fait j'me rends compte la pauvre, elle avait besoin d'être rassurée aussi, j'l'ai pas tellement rassurée.

424 A : *Je crois qu'elle avait besoin de beaucoup d'aide parce qu'elle s'était lancée dans un truc qui était quasi-infaisable.*

425 M1 : Oui ! Mais elle a réussi au final.

426 A : *Parce qu'elle a accepté, tu verras à un moment donné, de revenir sur ce qu'elle était en train de faire parce que c'est . . . je l'avais utilisé moi ce modèle avec les petits triangles mais pour piéger un enfant.*

427 M1 : Oui ?

428 A : *Et il n'a jamais réussi et pourtant il était très très fort donc mais se lancer ce défi, c'est qu'elle sait qu'on a des exigences à son égard et que donc elle va essayer de montrer qu'elle est à la hauteur de ces exigences-là . . . ça pourrait être ennuyeux.*

429 M1 : Oui c'est vrai !

430 A : *Oui ! C'est vrai oui, voilà, elle est franchement dans l'embarras hein, tu lui donnes une consigne, un encouragement, pas de félicitation, pas de question . . . donc c'est peu rude.*

431 M1 : oui !

432 A : *Donc on va voir quand euh, par exemple avec E5, t'avais quoi comme style de relation, est-ce que pour toi c'était une enfant attachante ou heu ?*

433 M1 : Heu oui oui c'est une petite fille très attachante, très très expressive, très extravertie ! En fait j'me suis jamais posé de question avec elle parce que c'est vrai qu'on est obligé de créer le lien tout de suite avec E5, c'est, elle vient au-devant, enfin elle est très avenante quoi vraiment, donc forcément on peut que s'attacher à elle, elle est vraiment attachante comme petite fille, elle est, elle prend beaucoup de place dans la classe, beaucoup d'espace de parole même physiquement, elle est très

434 A : *Mhm mhm*

435 M1 : donc heu mais mais justement je pense que inconsciemment comme elle est, elle réussit beaucoup scolairement, qu'elle est comme ça, j'm'étais dit ben elle se lance un défi, je la laisse faire, se dépatouiller.

436 A : *oui oui oui, donc quand elle est seule !*

## **2. Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie**

**00 :50**

437 A : *Bon je vais arrêter donc qu'est-ce que tu euh ?*

438 M1 : Ben elle est embêtée quand même que j'abandonne hein (rires), ça se voit que pfff, quand elle se prend la tête l'air de dire heu, enfin oui elle est bien embêtée de se retrouver toute seule.

439 A : *Oui, elle t'a appelée deux fois regardée quatre fois heu, il y a eu 12 gestes heu d'embarras et puis même à un moment elle se met à chanter pour se, pour se rassurer (rires) . . . mais bon elle tient le coup quoi, elle n'est pas agitée comme on a pu le voir chez E1, c'est une enfant qui malgré tout sait se gérer, sait aller vers les autres elle pourrait être secure mais.*

440 M1 : Oui !

**La relation affective :**

**Le vécu des observations**

**03 :20**

441 A : *Donc j'ai encore deux questions à te poser, euh tu as déjà un peu répondu tout à l'heure mais peut-être tu pourrais préciser, qu'est-ce que toi tu entends euh par relation affective ?*

442 M1 : Heu, je dirais que c'est le lien, le lien qui est créé avec l'enfant, enfin ça englobe plein de chose en fait.

443 A : *Mhm mhm*

444 M1 : Heu, toutes les interactions qu'il peut y avoir euh, la façon de de, ben en fait ça m'a aidée à réfléchir à plein de choses de faire ça.

445 A : *Oui oui !*

446 M1 : Car ben du coup j'me rends compte que j'pense que j'vais un peu plus réfléchir à ma façon de parler à certains enfants heu . . . à ma façon de, je vais peut-être être encore plus attentive à leur euh bien-être ou mal-être parce que c'est pas toujours évident à cerner pour certains des enfants hein. E3, par exemple, ça a été, il a été vraiment dur à cerner comme enfant.

447 A : *Mhm mhm*

448 M1 : D'ailleurs, j'ai jamais vraiment créé de liens . . . ben si y a eu une relation forcément.

449 A : *Mhm*

450 M1 : Mais pour moi voilà, j'l'ai pas forcément assez rassuré, bon ça vient pas que de moi mais, et après la relation affective pour moi c'est tout ce qui est . . . c'est tout ce qui peut y avoir . . . dans la relation, la façon de parler à l'enfant.

451 A : *Mhm*

452 M1 : Mais du coup j'me dis que je devrais être moins exigeante avec ceux que je pense euh, vraiment à l'aise parce que tous ces enfants-là du style E5 bon.

453 A : *Est-ce que c'est moins exigeante que tu devrais être ?*

454 M1 : Non plus attentive peut-être pour certaines choses !

455 A : *Peut-être plus accompagnante dans ton exigence !*

456 M1 : Oui voilà voilà parce que ces enfants que je pense vraiment autonome ben du coup heu j'me dis bon, c'est pas qu'ils n'ont pas besoin de moi mais beaucoup moins besoin de moi donc heu, ben j'les laisse plus souvent tout seul, c'est normal d'être plus attentif aux plus fragiles mais, mais ils ont besoin aussi quand même

457 A : *Mhm mhm*

458 M1 : peut-être un peu plus ?

459 A : *Ce n'est pas évident hein de tout gérer à la fois, c'est sûr qu'ils sont nombreux !*



460 M1 : Non on n'a pas le temps, j'ai l'impression de réfléchir au quotidien, à tout ça en fait . . . donc euh ?

461 A : *Bien et heu, donc toi la relation affective dans ton travail, dans ta profession, tu lui accordes quel type de place ?*

462 M1 : Ben, une place primordiale quand même parce que, parce que euh, sans cette relation, j pense qu'on peut pas faire avancer les enfants . . . enfin par exemple E1 heu, au début ce qui l'a accroché, ce qui lui a permis de s'accrocher aux apprentissages, c'était ce lien affectif qu'il avait créé avec moi donc bon même si c'est pas bien qu'il travaille pour me faire plaisir, c'était un premier pas dans les apprentissages donc heu !

463 A : *Oui !*

464 M1 : Finalement je pense que ça peut-être un moteur pour euh, pour les motiver pour le travail pour certains enfants.

465 A : *Mhm mhm*

466 M1 : Donc heu, c'est important quand même. C'est même très important !

467 A : *Mhm mhm*

468 M1 : Enfin pour moi il faut que les enfants soient contents de venir à l'école et voilà, déjà avant toute chose.

469 A : *Oui !*

470 M1 : Je pense quand même que cette année, ils étaient tous contents de venir. Donc je suis contente (rires) par rapport à ça, c'est déjà bien quand même !

471 A : *Oui oui c'est très beau déjà l'expérience positive, c'est déjà un bon*

472 M1 : Oui moi je suis vraiment contente de cette année pour ça enfin pour, et puis ça m'a bien aidé à réfléchir à tout ça aussi donc heu.

473 A : *Mhm mhm*

474 M1 : L'année prochaine je réfléchirai un peu plus à ma pratique.

475 A : Ecoute ! je te remercie car je les entends derrière la porte et il faut que tu les fasses rentrer...

Auto-observations croisées dans le but de clarifier avec les enseignantes certains comportements et engager la possibilité d'un changement, échanger des informations et possibilités d'éclairer la relation affective de l'enseignant et de l'enfant.

## ENTRETIEN MARTA (M2) 1H26 (5 ENFANTS)

### **Présentation (00 :50)**

1 A : *Alors voilà comme j't'ai dit je voudrais savoir quel âge tu as, quel est le nombre d'années d'ancienneté que tu as dans ce métier-là et ton nombre d'années d'ancienneté en maternelle aussi ?*

2 M2 : *Donc j'ai 44 ans, je suis, je j'ai commencé dans l'enseignement en 94 donc ça fait presque 20 ans.*

3 A : *Oui !*

4 M2 : *Et j'ai commencé en maternelle donc ça fait 20 ans que j'suis en maternelle.*

5 A : *Mhmm d'accord et est-ce que tu peux un peu préciser donc euh quel type d'études tu as fait, dans quelle discipline ?*

6 M2 : *J'ai un bac B et une maîtrise d'économie de l'entreprise*

7 A : *D'accord !*

8 M2 : *qui n'a rien à voir avec euh (elle baisse la voix comme si elle avait honte car elle venait de dire une énormité) (rires).*

9 A : *(Rires) oui mais bon ça peut aider pour la gestion.*

### **Impression générale (01 :47)**

10 A : *(Je commence par prendre une grande inspiration) Moi ce que j'ai pu observer, donc dans ce que j'ai analysé au cours des 5 interactions, c'est euh ton guidage verbal assuré hein. Pour tout ce qui est tâche de pavage (inspiration) et c'est qui fait que l'avancée du travail avec l'enfant se fait surtout par questionnement à l'enfant et c'est quelque chose qui le pousse vraiment à la réflexion et ce que j'ai pu remarquer par rapport à d'autres, c'est que ça permet à l'enfant d'avancer assez vite du coup et d'expérimenter la réussite (descendant) ; donc ensuite sur le plan corporel moi ce que j'ai vu c'est que tu avais une attitude qui variait*

(accentuation) en fonction des enfants et en fonction de leurs problématiques, du moins l'impression que j'ai eue. Euh j'ai pensé que c'était pour une meilleure efficacité relationnelle (descendant) voilà. Et, en règle générale, tu as une voix assez posée, dynamique, ce qui rend les choses assez vivantes. Si tu as quelque chose à rajouter là-dessus, il n'y a pas de souci.

11 M2 : (Non)

12 A : Non ? bon sur le questionnement, j'avais envie de te demander s'il y avait quelque chose qui euh qui t'avait amenée à pratiquer ce genre de de méthode ou si c'est ton travail sur le terrain au fur et à mesure ?

13 M2 : J crois que c'est mon travail sur le terrain ! hein mais c'est heu j me rends pas compte en fait.

14 A : (Mhm mhm)

15 M2 : Et c'est vrai que c'est quelque chose qui m'a été dit en inspection aussi.

16 A : D'accord !

17 M2 : Mais : moi j m'en rends pas compte. C'est naturel. . . après comment ça vient quand quoi euh, je sais pas et euh, je sais pas si on peut appeler ça inné mais euh.

18 A : Inné peut-être pas mais

19 M2 : Voilà je le fais naturellement !

20 A : D'accord, bon du coup on va commencer par regarder E6, ça dure 4 minutes.

#### Premier extrait : E6 (EVITANT)

#### ***4- Quatre premières minutes interactionnelles*** (la vidéo est lancée)

19M2 Après tu as fait des montages à chaque fois ?

20 A Oui, j'ai coupé en fait parce que ça dure quand même trente minutes à chaque fois.

21 M2 C'est long mhm

22 A Rires

23 M2 (petits rires devant le film)

(Arrêt de la vidéo)

**05 :20**

24 A : *Voilà toi après avoir visionné euh cette petite partie, qu'est-ce que tu as envie d'en dire, qu'est-ce que tu en retiens, qu'est-ce qui t'a gêné au contraire ?*

25 M2 *Gênée rien ! (elle toussote) après on a le sentiment que E6 il a besoin de personne quoi, j'suis à côté de lui mais si c'est pas moi qui le sollicite il il demande pas d'aide . . . il s'angoisse par contre.*

26 A : *Mhm mhm*

27 M2 : *Mhm !*

28 A : *Oui ?*

29 M2 : *Et heu, même le rapport privilégié en étant que tous les deux ça le rassure pas plus que ça (descendant appuyé) . . . enfin il le montre pas en tous cas . . .*

30 A : *Oui c'est vrai (descendant) et pourtant moi j'avais noté qu'il y avait vraiment une bonne entente entre vous . . . parce qu'il est très souriant. Il te regarde très souvent.*

31 M2 : *Oui oui c'est vrai !*

32 A : *Et moi au contraire, je trouve qu'il est très en attente de ton aide.*

33 M2 : *Oui mais il ne le dit pas !*

34 A : *Il ne le dit pas mais il le traduit avec des sourires et des regards hein' en fait il te lance 7 regards, 7 sourires. C'est vrai qu'il a beaucoup de petits gestes d'embarras, de stress, par contre, il parle tout seul aussi un peu pour se rassurer et pour avancer.*

35 M2 : *Mhm mhm*

36 A : *Mais il a une attitude très ouverte et accueillante envers toi.*

37 M2 : *Oui alors que c'est un enfant euh enfin c'était c'était pas gagné d'avance avec lui.*

38 A : *Mhm*

39 M2 : *Parce que euh et bien euh c'était sa première scolarisation, super angoissé tout le trimestre donc la relation a été difficile quand même à mettre en place et là on sent que y, il ose pas demander, il essaie sans arrêt, il change les pièces bon on voit pas le support mais euh il ose pas comme tu dis, il regarde, il sourit mais euh, il y en a d'autres qui diraient mais j'y arrive pas je sais pas le faire.*

40 A : *Oui !*

41 M2 : *A aucun moment il va avouer euh qu'il est en difficulté (descendant), si il l'était, je m'en souviens plus.*

42 A : *Oui d'accord mais c'est vrai que toi, il sent que tu oses pas trop le gêner dans ce type de fonctionnement.*

43 M2 : Eh oui ! Parce que je sais pas comment il va réagir, déjà il était très angoissé à l'idée de rester seul dans la classe.

44 A : *Oui je me souviens oui !*

45 M2 : Donc ! Euh j'essaye de me rapprocher mais bon c'est pas facile hein.

46 A *Mhm mhm ! Et par rapport à lui euh, dans la classe tous les jours ton ton sentiment c'était lequel ? Tu dis que c'était difficile mais ?*

47 M2 : Je pense que c'était le pff l'enfant qui a le plus progressé cette année.

48 A : *Mhm mhm*

49 M2- Il est parti de rien, aussi bien au niveau relationnel que euh des apprentissages et il est arrivé heu très haut.

50 A : *Mhm mhm*

51 M2 : Dans les relations parce qu'il a des copains il s'amuse et heu et dans les apprentissages aussi il est arrivé à de très bonne choses et beaucoup moins d'angoisse, il venait me montrer son travail heu, quand c'était bien il voulait absolument qu'on écrive tout de suite que c'était très bien heu, il retirait une certaine fierté de de la réussite !

52 A : *Oui !*

53 M2 : Et là c'était pas caché !

54 A : *mhm mhm*

55 M2 : Il en rajoutait pas des tonnes mais c'était pas caché.

56 A : *Oui !*

57 M2 : Et en plus ça a été une vraie réussite sa, son année de grande section.

58 A : *Mhm c'est bien, c'est vrai que c'est un petit garçon qui est quand même en attente et qui du coup a accroché quoi hein ?*

59 M2 : Ah oui là ça a été vraiment fabuleux.

60 A : *Parce que c'est vrai qu'il souffle beaucoup, qu'il soit avec toi ou effectivement seul, il a besoin de de décompresser face, face à cette tâche quand même et alors autre chose heu avec lui sur ces 4 minutes, tu changes neuf fois de positionnement en fait donc moi j'appelle ça en m'appuyant sur des auteurs l'échoïsation du mouvement, c'est à dire qu'en fait euh tu es dans l'adaptation à l'enfant euh par le mouvement et logiquement, c'est quelque chose qui permet après de d'accéder à une plus grande empathie en passant par le corporel.*

61 M2 : *Mhm mhm*

62 A : *Est-ce que toi tu t'en rends compte ? que tu es comme ça dans l'adaptation au niveau du mouvement ou pas ?*

63 M2 : Pas avec lui en tous cas j'ai pas j'en n'ai pas le souvenir avec d'autres, je pourrai oui j'imagine bien (descendant) mais avec lui non heu !

64 A : *Parce que tu commences heu assez, enfin à une certaine distance.*

65 M2 : Oui j'ai vu que je changeais heu !

66 A : *Et puis en fait tu te retrouves carrément très près de lui presque encastrée en fait hein ?*

67 M2 : Mhm mhm oui à la fin je finis derrière, oui oui !

68 A : *Derrière ?*

69 M2 : p't-être pour le rassurer j'sais pas sans doute hein ?

70 A : *oui !*

71 M2 : Comme je voyais qu'il soufflait euh non je je sais pas (descendant).

72 A : *Donc c'est, c'est instinctif en fait !*

73 M2 : Sûrement, oui c'est pas prévu !

74 A : *Mais c'est sûrement ça, c'est pour le rassurer parce que comme tu le sens angoissé tu tu l'as un petit peu enveloppé heu !*

75 M2 : Oui comme à cette époque de l'année, c'était encore difficile d'établir une relation (descendant), il était toujours à se demander quand est-ce que sa mère allait revenir euh, donc là le fait qu'il reste seul dans la classe ç ça partait déjà, il était stressé hein ?

76 A : *Oui j'avais noté il pleurait il était en pleurs.*

77 M2 : Ah je m'en rappelais plus tu vois !

78 A : *Avant la séance il était en pleurs !*

79 M2 : Donc là il est, il devait se demander ce qu'on allait lui faire faire quoi ? Et si j'y arrive pas comment je vais faire ?

80 A : *Mhm mhm*

81 M2 : Alors que là finalement ça ça c'était relativement bien passé je crois.

82 A : *Ah oui très bien !*

83 M2 : Mhm

84 A : *Très bien il oublie complètement euh après donc ton type de fonctionnement correspond bien à ce que tu avais ressenti de lui.*

85 M2 : Mhm !

86 A : *Et de son angoisse.*

87 M2 : Ah oui oui heu ! . . .

88 A : *Alors on va regarder un petit peu quand il est seul, quand tu t'en vas.*

## 5- *Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie*

03 :23

89 A : *Bon, je pense que je peux arrêter là. Donc toi qu'est-ce que ça t'évoque quand tu le vois comme ça ?*

90 M2 : *Eh ben là la comparaison avec euh quand je suis présente à côté de lui c'est euh flagrant là il est fermé euh il souffle beaucoup euh bon au début il lève un peu la tête il demande mais après il est fermé, il est tête baissée dans son truc.*

91 A : *Mhm mhm*

92 M2 : *Il est moins actif finalement avec les pièces.*

93 A : *Mhm mhm*

94 M2 : *Bon j'sais pas euh quel pavage il devait faire mais tout à l'heure c'était un petit peu plus dynamique, il était plus dans l'action là là ça lui pèse.*

95 A : *Oui !*

96 M2 : *C'est*

97 A : *Mhm tu vois tout à l'heure tu disais euh j'ai l'impression que je lui ai servi à rien heu !*

98 M2 : *Ah oui !*

99 A : *En fait tu vois bien que la présence est a été essentielle pour lui hein ?*

100 M2 : *Ah oui c'est flagrant là !*

101 A : *D'ailleurs il te lance 7 petits regards là euh parce qu'il veut vraiment savoir si tu es bien là, si tu ne va pas partir euh et du coup, il est coupé de l'interaction qu'il avait avec toi, qui en fait cette interaction le rendait totalement heureux quoi, ça se voit sur son visage.*

102 M2 : *Mhm mhm Oui mhm mhm Oui là c'est flagrant hein mhm mhm.*

103 A : *Il t'appelle assez vite aussi quand même !*

104 M2 : *Mhm mhm*

105 A : *Et toi après parce que j'avais filmé ça pendant 7 minutes tu reviens avant avant que je revienne hein, très peu en fait mhm mhm. Et euh est-ce que tu te souviens pourquoi t'es revenue avant ?*

106 M2 : *Parce que j'ai dû sentir ben qu'il était au bord du gouffre (rires).*

107 A : *Oui (rires) !*

108 M2 : *J'ai dû sentir que c'était important pour lui que je revienne.*

109 A : *Mhm mhm*

110 M2 : *Ou alors non il ne m'a pas appelé ? Tu sais pas ça ?*

111 A : *Non il t'a appelé une fois au début puis après plus !*

111 M2 : Non non j'pense que j'ai j'ai dû sentir il devait souffler de plus en plus et euh je voulais pas le perdre quoi.

112 A : *Mhm mhm* (rires)

113 M2 : C'est ça (rires) !

114 A : *Parce qu'il s'affolait facilement en classe, tu pouvais le perdre comme ça.*

115 M2 : Ah oui oui !

116A : *Ah oui ?*

117 M2 : Des des moments de stress terribles, des fois il éclatait en sanglots en plein milieu de l'activité.

118 A : *D'accord (descendant).*

119 M2 : Mais quand est-ce que maman va revenir ?

120 A : *Mhm mhm*

121 M2 : Donc ben lui tout ça pour lui c'est passé maintenant j'espère qu'au CP ça va bien se passer mais, puis il a établi des relations avec d'autres enfants, c'est important ça aussi.

122 A : *Ah oui c'est très bien ça !*

123 M2 : Ce genre d'activité, il aurait très bien pu la mener avec un copain aussi.

124 A : *Mhm mhm*

125 M2 : En étant rassuré par le copain.

126 A : *Mhm mhm*

127 M2 : Et je crois que son attitude a évolué à partir du moment où il y a eu Louis qui est arrivé dans la classe, j'sais pas si tu vois qui c'est non ?

128 A : *Non non !*

129 M2 : Il est arrivé après les vacances de février, ils étaient dans le même groupe et très bon élève et ils sont devenus copains tout de suite et il prit appui sur lui alors des fois en regardant ce qu'il faisait hein. Et puis finalement, il s'est rendu compte qu'il était capable.

130 A : *Mhm oui !*

131 M2 : Et là, après il s'est éclaté.

132 A : *Oui on voit moi quand je venais il avait l'air plutôt content d'être là quoi !*

133 M2 : Il est venu en sortie avec nous alors qu'il voulait pas.

134 A : *Mhm mhm*

135 M2 : Il a fait les deux sorties puis il s'est bien amusé heu !

136 A : *C'est vraiment bien !*

137 M2 : Lui, il a vraiment évolué.



138 A : *Parce que c'est vrai que dans le couloir ce que j'ai vu avec E6 c'est qu'il il était très accompagné par sa maman et par son frère aussi donc il devait y avoir un milieu familial très enveloppant.*

139 M2 : *Oui il est resté à la maison jusqu' à cette année alors la famille fonctionne comme ça avec tous les enfants hein ?*

140 A : *Oui mais du coup ils ont quand même su s'adapter mais c'est un peu stressant pour eux.*

141 M2 : *Oui oui ça été, ça été long hein ? . . .*

142 A : *Oui, mhm mhm, bon je te montre juste ce que j'ai appelé la « relance » juste au moment où tu reviens.*

#### **6- La relance**

143 A : *C'est ça que j'appelle la « relance », quand l'enseignant arrive et tout de suite il trouve un truc et hop voilà pour le remettre (dans l'activité). (arrêt de la vidéo)*

144 A : *Voilà tu as vu quand tu reviens t'asseoir par contre là, tu reviens tout de suite t'asseoir derrière comme tu étais (dans les derniers moments observés).*

145 M2 : *oui oui !*

146 A : *Bon allez, E10!*

#### **Deuxième extrait : E10 (DÉSORGANISÉE)**

#### **4- Quatre premières minutes interactionnelles**

**04 :00**

147 A : *Voilà, ça te laisse quoi comme impression ?*

148 M2 : *Je ne m'attendais pas du tout à ce genre de réaction de de la gamine en fait, je pensais qu'elle allait sans arrêt me solliciter comme elle fait en classe au quotidien et là en fait, pendant toute la première partie, elle me calcule absolument pas.*

149 A : *Mhm mhm*

150 M2 : *Elle est surexcitée, ça part dans tous les sens, elle change de boîte sans arrêt, je sais pas comment elle arrive à à poser les pièces parce que ça, je ne m'en étais pas aperçu.*

151 A : *Mhm mhm*

152 M2 : Elle ne regarde même pas la boîte, elle prend, elle pose et après quand elle commence à avoir quelques difficultés, elle commence à chercher mon regard.

153 A : *Oui :*

154 M2 : Mais c'est vrai que si on revoit pas la scène. On, je n'avais pas ce sentiment-là.

155 A : *Oui c'est vrai, elle est très agitée cette enfant.*

158 M2 : Rrroh

159 A : *Très agitée !*

160 M2 : Les pièces qui tombent les...

161 A : *C'est ce qu'on remarque beaucoup chez elle alors toi tu dis que tu ne t'attendais pas à cette réaction et toi-même tu te sentais comment euh avant cette séquence ?*

162 M2 : je crois, je crois que je craignais le pire !

163 A : *Voilà (rires) !*

164 M2 : (Rires)

165 A : *Parce que euh moi je compte et chez l'enfant et chez l'enseignant les gestes de stress et d'embarras et avec E10, il y en 12 en 4 minutes ce qui n'est pas si énorme que ça mais qui est beaucoup plus qu'avec les autres par exemple.*

166 M2 : Mhm.

167 A : *Donc on sent que d'abord tu tu es sérieuse quoi.*

168 M2 : Mhm

169 A : *Je veux dire tu n'es pas détendue ?*

170 M2 : Oui parce que je pensais qu'elle allait euh !

171 A : *T'es pas détendue donc tu t'attendais au pire !*

172 M2 : ah oui, je m'attendais au pire hein, je pensais qu'elle allait se lever, qu'elle allait faire comme elle fait en classe en fait.

173 A : *Mhm mhm*

174 M2 : Et là le fait que je pense hein, que je sois à côté d'elle, elle a pas eu besoin de faire tout ça puisque j'étais là seule avec elle mais elle a manifesté autrement, enfin son sa nervosité aussi hein ?

175 A : *Ah oui oui !*

176 M2 : Et heu et puis à un moment donné quand elle a réussi, elle pose heu, allez, elle est super contente !

177 A : *Oui : elle se frotte les mains même !*

178 M2 : Oui oui !

179 A : *Ton inquiétude donc pourrait expliquer que tu ne souris pas et que tu restes euh très euh très concentrée.*

180 M2 : Oui oui c'est possible.

181 A : *Parce qu'elle te sourit quatre fois et tu ne lui réponds pas par exemple, tu vois ? Alors est-ce que c'est ?*

182 M2 : Ben c'est euh . . . Elle est, elle rentre dans la faille.

183 A : *Mhm mhm*

184 M2 : Donc euh je ne voulais pas que ça dérape.

185 A : *Mhm mhm*

186 M2 : Et heu avec elle heu, ça dérape, ça peut déraiper à tous moments.

187 A : *Mhm mhm*

188 M2 : Donc si moi je commence à me détendre euh tout ça, j'avais peur qu'elle en fasse autant et que ce ne soit plus plus gérable.

189 A : *Et oui oui !*

190 M2 : Parce que c'est euh c'est euh avec elle l'attention ça reste très court quand même hein donc euh tu...

191 A : *oui !*

192 M2 : C'est pas une petite fille avec laquelle tu peux te permettre de plaisanter de, comme avec d'autres où tu

193 A : *Mhm mhm*

194 M2 : tu vas les taquiner parce qu'elle n'a pas de limites.

195 A : *Mhm mhm*

196 M2 : Donc il faut toujours rester dans le cadre euh, alors bon effectivement ç ça doit être pour ça que je ?

197 A : *Oui oui ça s'explique très bien et mais contrairement à cette attitude un peu stricte qui ne va rien laisser passer, tu as une attitude physique assez proche.*

198 M2 : *Mhm*

199 A : *Malgré tout très proche un peu comme avec E6.*

200 M2 : *Mhm oui oui ben heu, au moins ça on va dire, pour la rassurer, pour la plaquer si elle se lève (Rires) !*

201 A : *(rires) oui !*

202 M2 : Oui en plus c'est vrai que ça m'avait très, ça devait être la première ou la deuxième séance et heu, je pensais qu'elle allait nous faire un show et pas du tout.

203 A : *Oui en fait elle avait une attitude radicalement différente de ce qu'elle pouvait avoir en classe . . .*

204 M2 : Mais mais elle a tiré, enfin elle était très contente de ça et elle le demandait tous les jours . . . on va faire des puzzles, maîtresse, tous les jours à onze heures et demi elle voulait rester seule dans la classe et avoir son moment heu seule avec la maîtresse.

205 A : *Mhm mhm*

206 M2 : C'est quand même aussi révélateur !

207 A : *Ah oui oui c'est très intéressant ! Alors on va voir quand elle est seule après.*

### **5- *Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie***

**04 :00**

208 A : *Bon je peux arrêter là !*

209 M2 : Bon ben elle avance pas beaucoup là ! Hein ?

210 A : *Non !*

211 M2 : Elle n'avance pas beaucoup. Elle fait beaucoup de mouvements tout ça mais pour rien . . . Elle change de boîte heu !

212 A : *Oui c'est ça elle était très agitée, elle te regarde 5 fois pour être sûre, elle t'appelle 4 fois en quatre minutes hein parce qu'après ça dure 7 minutes et ça continue tout le long heu et là je ne l'ai pas mais elle fait tomber les pièces elle finit sous la table euh, elle remonte.*

213 M2 : Ah oui ? Je ne m'en souvenais pas.

214 A : *Si ça commence à monter après quand même hein (Rires) !*

215 M2 : (Rire) Voilà c'est c'est son personnage. Mais on sent qu'elle est, j'avais eu le sentiment sur le moment qu'elle était bien dans l'activité. Mais finalement non hein ?

216 A : *Mhm non !*

217 M2 : J'ai un peu l'impression qu'elle ne regarde même pas ce qu'elle à faire et elle prend au hasard dans les boîtes . . . elle n'essaye pas vraiment de les placer (les pièces géométriques) . . . ben c'est, enfin là, quand elle est seule du moins hein ?

218 A : *Mhm mhm oui oui, c'est signe d'une d'une grosse angoisse !*

219 M2 : Ah oui ?

220 A : *Parce qu'elle est tellement angoissée qu'elle ne peut pas en fait donc elle fait semblant de. Mais en fait elle ne fait rien du tout.*

221 M2 : Oui c'est ça c'est une grande spécialiste.

222 A : *Oui ! Cette agitation traduit cette angoisse donc pourquoi elle est angoissée comme ça à ce point-là ?*

223 M2 : *Ça on n'a pas trouvé pour l'instant (toussotements) !*

225 A : *Elle la porte cette angoisse. Et avec le sourire en plus !*

226 M2 : *Oui oui et c'est d'autant plus déstabilisant . . . Parce que euh . . . Et elle fait vivre un enfer à tout le monde hein ?*

227A : *Oui !*

228 M2 : *Je je ne sais pas ce qu'il. Je crois qu'elle va aller au CMP. Parce qu'il y a un souci, c'est évident. D'être tout le temps en mouvement comme ça (ici nous ne savons plus que dire si ce n'est constater l'existence d'un problème et notre impuissance à pouvoir le résoudre) voilà euh, il n'y a que quand tu t'assoies à côté d'elle que que ça l'apaise un peu.*

229 A : *Oui parce que lorsque tu t'en vas, tu as noté quand tu t'en vas, ce qu'elle fait ? Elle a quand même l'air un peu interloquée.*

230 M2 : *Oui !*

231 A : *Tu étais là à côté puis d'un coup tu t'en vas et elle se dit mince alors . . . Elle a un temps d'arrêt.*

232 M2 : *Mhm oui, elle recherche tout le temps la présence de l'adulte en plus . . . Donc après le fait de s'asseoir à côté même pour ne rien dire ou pour être assez strict, ça ne la dérange pas tellement.*

233 A : *Non non, on le voit bien chez elle . . . (Inspiration). Bon alors j'avais une autre question, quand tu t'en vas elle est très surprise, quand tu n'es pas là elle est très agitée, elle gigote beaucoup puis quand tu vas revenir, je vais te montrer, elle heu elle est aux anges . . . Donc elle est vraiment sécurisée par ta présence elle aussi. C'est peut-être quelque chose que tu ne vois peut-être pas en classe parce que mais mais je ?*

234 M2 : *Non, on le sent, on le ressent mais le voir aussi précisément que ça, non !*

235 A : *Bon donc la figure enseignante c'est quand même une figure sécurisante pour ces enfants-là. Du moins dans ce cas-là !*

236 M2 : *Mhm*

237 A : *(Inspiration) Et après dans ce qui va suivre il va naître comme une forme de complicité entre vous, qui n'existait pas au début et qui va naître après. J'avais donc une question est-ce que cette séquence t'avait apporté quelque chose de particulier, est-ce qu'elle a été révélatrice de quelque chose ?*

238M2 : *Oui parce que heu finalement on était arrivé au bout (de l'activité) assez rapidement, il me semble et heu, jusque-là elle laissait croire qu'elle était capable de rien.*

239 A : *Mhm mhm*

240 M2 : Et là ben, si elle avait réussi assez bien, on avait été jusqu'au bout je crois, on avait fait le plus difficile même.

241 A : *Oui oui mhm*

242 M2 : Et donc moi j'en avais joué après et rejoué (rires).

243 A : *Mhm mhm*

244 M2 : Et elle aussi puisqu'elle était en demande tout le temps, tous les jours elle a vu qu'elle avait réussi, ça lui faisait plaisir de réussir parce que c'était pas toujours le cas quand même hein ?

245 A : *Oui !*

246 M2 : Avoir pris plaisir de réussir c'était un . . . et puis en plus elle était seule avec moi donc, donc ça avait pris pour elle des proportions assez importantes.

247 A : *Oui et est-ce que ça a changé quelque chose dans ta relation avec elle par rapport à celle que tu avais avant ou pas ?*

248 M2 : Heu oui j'étais plus proche d'elle après.

249 A : *Mhm*

250 M2 : Plus proche ! C'est vrai qu'il faut reconnaître qu'elle est exaspérante en classe quand tu as le groupe-classe heu . . . Bon après j'étais un peu plus, pas compréhensive mais mais euh, je sentais que finalement suivant comment j'abordais la chose, je pouvais obtenir des choses d'elle.

## **6- La relance**

251 A : *Mhm mhm je vais te montrer quand tu reviens.*

Vidéo en marche la maîtresse rit bien des frasques de E10 à l'écran.

**01 :17**

252 A : *C'était la relance et je vais te montrer parce que j'analyse toujours les quatre premières minutes et les quatre dernières minutes en fait pour voir comment ça évolue.*

253 M2 : *Mhm mhm*

254 A : *Donc de toute façon c'était assez proche (les 4 premières et dernières minutes) puisqu'elle finit assez vite et toi tu es assez mobile aussi.*

245 M2 : *Mhm*

256 A : *C'est ça qu'on appelle l'échoïsation du mouvement c'est le corps qui s'adapte à l'autre en fait. (je trouve la vidéo) c'est que sur la fin, voilà il naît une forme de complicité. C'est assez marquant pour vous sur cette séquence-là !*

257 M2 : Oui surtout que oui !

258 A : *Entre le début et la fin tu vois . . .*

259 M2 : Mais moi je pense que de voir sa réaction, enfin que ça ne se fasse pas comme j'avais prévu ça m'a rassurée aussi, je je j'imagine ça m'a détendue.

260 A : *Mhm mhm*

261 M2 : De voir que bon finalement : hein !

262 A : *Eh oui oui . . .Après j'aimerais faire une galerie de regards car il y a toujours de très beaux regards entre les enfants et les enseignants . . . Là par exemple vous êtes super souriantes toutes les deux sur la fin moi ça m'avait marquée. Voilà, allez on va voir E9.*

### Troisième extrait : E9 (DÉSORGANISÉ)

263 M2 : Ha lui ça avait été un show !

264 A : *Ah oui (Rires) !*

265 M2 : Je ne sais pas ce que ça donne en film mais ça avait été un show.

### **3- Quatre premières minutes interactionnelles**

**08 :00**

266 A : *Je vais raccourcir un peu !*

267 M2 : Mais il faisait n'importe quoi là, il les posait par-dessus (les pièces) !

268 A : *Voilà donc !*

269 M2 : égal à lui-même (un peu dépitée) donc euh que dire, que dire . . . je sais pas.

270 A : *Pour toi là, il était égal à lui-même donc il était comme ça tout le temps en classe aussi, c'était le même genre d'attitude.*

271 M2 : C'est tellement inattendu avec lui que tout peut bien se passer puis d'un coup d'une seconde à l'autre, ça va dégénérer parce que ben là en fait, je l'ai aidé, je pense que ça la contrarié.

272 A : *Ah oui tu penses ?*

273 M2 : Oui parce qu'il aime bien que ce soit lui qui . . . il a besoin d'aide (le ton monte) mais quand tu l'aides euh . . . ça l'arrange pas plus que ça !

274 A : *Mhm mhm oui !*

275 M2 : Mais seul heu, il avance pas non plus. Donc heu !

276 A : *Parce que quand même avec les deux autres (enfants) que l'on a vu, tu n'étais pas très directive alors qu'avec lui beaucoup plus, alors tu lui poses 12 questions en 4 mn, des questions directives pour l'aiguiller hein. Donc déjà tu es dans une autre démarche quand même !*

277 M2 : Oui parce que je veux là c'est pareil, s'il n'y arrive pas, il peut tout jeter . . . Donc je veux qu'il avance quand même et euh, donc là on arrive à le faire avancer et y s'en compte donc hop, il va prendre toutes les pièces et non voilà moi je veux tout ça, c'est moi maintenant qui . . .

278 A : *D'accord !*

279 M2 : Et c'est vrai qu'avec lui c'était difficile de s'adapter hein ?

280 A : *Oui !*

281 M2 : Je peux refaire la même séance demain, il faudra encore changer d'attitude parce qu'il sera différent.

282 A : *Et oui d'accord, parce que par exemple sur ton attitude avec lui, sur la distance tu es loin, tu te tiens . . .*

283 M2 : Parce qu'il a du mal à accepter le contact.

283 A : *Mhm mhm D'accord oui !*

284 M2 : Oui oui, il faut un temps de confiance, on refait la même séance en fin d'année, ce serait encore différent.

285 A : *D'accord ça aurait été intéressant de le faire mais je n'aurai pas le temps !*

286 M2 : Parce que là il acceptait le contact, il venait heu, il a il a beaucoup changé avec les autres et tout, il joue avec les autres alors qu'il était très indépendant hein ?

287 A : *Oui je comprends !*

288 M2 : Lui, tu peux pas t'approcher hein ?

289 A : *Ouais !*

290 M2 : Enfin, tu peux pas t'approcher . . . il faut y aller euh . . . avec délicatesse.

291 A : *D'accord ! Et tu es aussi très soucieuse.*

292 M2 : Eh je sais pas comment il va réagir, je sais pas du tout (ton de la voix un peu épuisé, dépit malgré tout) . . . Donc euh, je m'attends au pire et il va falloir rebondir en fonction de ce qu'il va faire et euh au final, c'est toujours nous qui nous adaptons à son comportement hein !

293 A : *Mhm mhm*



294 M2 : Il est tellement divers et varié que !

295 A : *Oui c'est ça . . . Après j'avais remarqué aussi quelque chose avec lui que tu ne fais qu'avec lui, c'est que pour éviter qu'il s'emballe à certains moments, tu as tendance à le provoquer un peu sur le ton de l'humour à plusieurs reprises, à la fin il te dit même : « t'es drôle maîtresse » (je prend une voix un peu rauque comme E9.) (Rires des deux enseignantes).*

296 M2 : Oui je me souviens de ça !

297 A : *Est-ce que tu peux expliquer un peu plus quand tu fais ça, heu qu'est-ce que ?*

298 M2 : Comme il veut toujours avoir raison. Je lui mettais vraiment des pièces au mauvais endroit parce qu'il voulait de l'aide : « aide-moi je sais pas le faire, aide-moi je sais pas le faire ! ».

299 A : *Oui oui je me souviens !*

300 M2 : Donc ok, je vais t'aider, donc ça on va le mettre là « heu mais non c'est pas là ! », et finalement c'est lui qui mettait la bonne pièce au bon endroit.

301 A : *Mhm mhm*

302 M2 : Donc il a fallu que je fasse à chaque fois des faux pour qu'il s'approprie le truc et que : « non non eh c'est pas ça, regarde c'est là ! ».

303 A : *Mhm mhm*

304 M2 : Puis à la fin oui, c'est vrai que je me souviens qu'il m'avait dit maîtresse t'es trop drôle.

305 A : *Oui oui !*

306 M2 : Et ça lui plaît malgré tout ce genre de de relation.

307 A : *Ben oui ça a l'air, ça lui permet de fonctionner !*

308 M2 : Mhm mhm et euh, mais c'est le seul avec lequel je peux faire ça hein ?

309 A : *Oui !*

310 M2 : Enfin à ce point-là, voilà parce que heu, il a quand même du répondant !

311 A : *Et oui c'est ça, oui oui oui, il rentre dans ce jeu-là et ça marche, il t'en propose même un à un moment heu, il dit : « une fois toi, une fois moi ! », donc c'est lui qui définit la règle hein heu ?*

312 M2 : Et quand c'est mon tour je fais n'importe quoi !

313 A : *Voilà tu fais un truc qui est faux et heu, il te gronde même.*

314 M2 : Oui oui ! Et comme ça du coup, il les fait tous lui, quoi !

315 A : *Oui oui !*

316 M2 : Oui voilà, il faut qu'il détienne les ficelles, c'est c'est son truc . . . Il est assez malin quand même !

317 A : *Ah oui ça se sent bien !*

318 M2 : Parce que, à chaque situation, il va réussir à tourner le truc, enfin à essayer de la détourner en sa faveur.

319 A : *Mhm mhm*

320 M2 : Comme ça l'arrange bien

321 A : *Mhm eh oui . . . Dans la relation à l'adulte est-ce qu'il a une limite parce qu'à certains moments il te parle comme si tu étais sa copine quoi heu, on sent que ça pourrait heu, ou c'est juste qu'il n'a pas la notion de l'adulte parce qu'il est top jeune ?*

322 M2 : Non ! c'est parce que je pense que la situation, comme c'était un peu dérisoire . . . il est rentré un peu là-dedans mais sinon après, dans la relation au quotidien euh, quand même il avait des limites !

323 A : *Mhm mhm*

324 M2 : Bon bon des fois il fallait crier fort (voix plus basse), rien par contre, rien ne ne lui fait peur.

325 A : *Mhm mhm*

326 M2 : On a beau se mettre en colère, je ne l'ai jamais vu pleurer.

327 A : *Mhm mhm*

328 M2 : Il a, il a du mal à lâcher prise hein !

329 A : *Ça ce serait intéressant, je vais fouiller un peu parce que dans le questionnaire pour la maman, E9 il est secure donc à mon avis hein, c'est pas possible, c'est pas un enfant secure, donc à mon avis elle elle est très intelligente aussi, très fine et donc elle a lu à travers le questionnaire en fait ce qu'on attendait, la bonne réponse, elle l'a donnée. Elle est très fine aussi lorsque j'ai parlé un petit peu avec elle, elle a dit : « ah c'est difficile non, oui, ça va mais c'est difficile de toujours entendre que E9 n'est pas sage, il n'est pas ceci ou cela, on sent la finesse de la maman qui joue un peu sur...*

330 M2 : Surtout que moi j'ai pas beaucoup discuté de ça cette année avec elle, bon je la voyais très peu le matin parce qu'elle arrive toujours en retard. Le soir c'était Marie qui était dans la classe . . . et euh . . . c'est vrai que lorsqu'un enfant les accumule, j'ai du mal moi à leur dire moi que ça s'est toujours mal passé euh, j'essaie toujours de trouver quelque chose de positif . . . Alors est-ce que c'est bien ou pas, je ne sais pas parce que du coup la maman a eu tendance à oublier heu . . . la réalité.

331 A : *Oui !*

332 M2 : Ceci dit, je pense qu'elle a été très contente de l'année parce qu'elle a vu son fils évoluer quand même.

333 A : *Mhm*

334 M2 : Elle disait quand il venait le matin ou même le soir, quand il partait qu'il faisait le bisou, c'est lui qui venait « et ça il ne l'a jamais fait ».

335 A : *Sur les films (du couloir) c'est vrai que c'est lui qui vient lui faire un bisou et la séparation se passe assez calmement, il embrasse la petite sœur, il embrasse la maman et hop il file . . . donc c'est assez calme.*

336 M2 : Mhm oui oui mais euh, j'ai le sentiment que depuis que la maman était enceinte, il s'était adouci avec sa famille . . . parce qu'il doit savoir qu'il ne faut pas trop . . . Mais il est compliqué à cerner . . . très très compliqué à cerner. . . Parce que quand tu vois que ça se passe mieux tu va avoir tendance à lui faire confiance, à essayer de le responsabiliser et paf, ça repart, il en fait une grosse énorme . . . Après je pense que c'est un enfant pour lequel le CP va faire du bien.

337 A : *(doucement) Ah oui d'accord on va voir ça alors !*

338 M2 : Parce que, il va être à l'école des grands euh . . . Parce qu'au niveau des résultats, je crois que c'est les plus faibles scores de la classe.

339 A : *D'accord et pourtant on sent qu'il en sous-le-pied hein ?*

340 M2 : Ah oui ! oui mais c'est pareil, il ne veut pas te montrer ce qu'il sait faire . . . Donc bon alors il y a des choses pour lesquelles c'est impossible hein, le graphisme et ou ça, mais il y a d'autres choses qu'il sait faire mais il ne veut pas le montrer alors il part dans un délire où il refuse de faire.

341 A : *Oui oui*

342 M2 : Et ça heu, on n'a pas réussi à trop, si un peu comme ça là, dans le style !

343 A : *Oui oui oui . . . c'est vraiment un enfant intéressant, je te montre un peu quand il est seul, il est drôle hein !*

#### **4- Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie**

**06 : 23**

344 A : *Il réagit quand même quand tu t'en vas (longues secondes). Alors lui par contre, il n'est pas stressé mais il parle tout seul (secondes). En fait il va tenter de t'appeler une fois . . . Et puis après comme tu disais, il part dans son délire.*

345 M2 : (petit rire)

346 A : *Je ne sais pas si tu te souviens mais . . . (nous regardons les images). Je vais accélérer un peu parce que heu . . . Il passe rapidement au bout de de 2 minutes, même un peu moins, à tout autre chose.*

347 M2 : Ah ça je ne m'en souvenais plus !

348 A : *Il fait du transvasement et tu lui rappelles qu'en fait c'est le puzzle qu'il faut faire et puis il découvre le modèle et puis . . . alors là c'était parti après il se lève, il va voir la caméra, tu es obligée de te lever pour le rattraper . . . heu tout ce cirque là et quand tu reviens t'asseoir, il dit quelque chose de très drôle, j'ai trouvé parce que tu lui demande pourquoi il a fait ça parce qu'il met tout en tas.*

349 M2 : Mhm mhm

350 A : *Tu lui dis que ça va être compliqué et il te répond que c'est normal, que c'est pour que tu ne saches pas . . . comment il faut faire (Rires des deux enseignantes).*

351 M2 : Il a réponse à tout pour un petit garçon, c'est heu

352 A : *Il est dans la provocation donc ce qui pourrait expliquer le fait que tu le provoques, c'est son jeu alors il s'y retrouve.*

353 M2 : C'est ça c'est ça moi, c'est le seul moyen avec lequel j'ai réussi à le faire un peu avancer . . . C'est quand même malheureux quoi !

354 A : *Ben oui parce que pour lui ce serait plus calme de trouver autre chose mais bon, pour l'instant . . . il a quand même réussi à avoir une scolarité malgré tout . . . et à ne peut-être pas vous retourner la classe, car ce serait un peu le genre !*

355 M2 : Oui, non enfin dans la classe (le ton est rehaussé) finalement c'est pas celui qui pose le plus de problèmes !

356 A : Mhm mhm

357 M2 : De temps en temps il va parler seul il va faire du bruit heu ?

358 A : *Mais peut-être que c'est parce que vous avez su le, justement le cerner euh parce qu'on a quand même l'impression qu'il pourrait déborder rapidement quand même !*

359 M2 : Ah l'année dernière c'était invivable, l'année dernière c'était invivable !

360 A : *Ah voilà voilà c'est donc que vous avez quand même trouvé le truc pour essayer de le canaliser et ne pas le braquer et pour ne pas effectivement qu'il rentre !*

361 M2 : Il a fallu changer tous les jours d'attitude hein !

362 A : *Ça c'est impressionnant !*

363 M2 : Il faut changer tout le temps d'attitude (descendant) là (rires) l'anecdote. On va au chant chorale . . . on l'amène parce que, il faut l'amener . . . donc on le prévient. Normalement la maman devait nous accompagner pour qu'il se tienne correctement parce

qu'à chaque fois qu'il répétait la chanson, il perturbait le groupe et donc Marie voulait le laisser à l'école. Finalement tourne et vire la maman ne nous accompagne pas . . . Bon moi je ne trouvais pas ça plus mal hein . . . Il se comporte bien toute la journée . . . Sa mère nous rejoint sur place à une heure et demi pour que ça se passe bien le temps de la chorale. Ça se passe très bien. Il chante, il participe, il fait pas l'imbécile . . . Il va s'asseoir à côté de sa grand-mère. Sa mère s'en va et là il va disjoncter . . . Alors coups de pieds, il va donner des coups de poings, il était incontrôlable alors moi je me suis énervée. Ça n'a pas duré longtemps. On était à l'arrêt de bus et j'ai dit, tu sais quoi E9, nous on rentre à pied . . . Il s'est pas démonté. . . Donc on est parti, il faisait une chaleur à mourir, euh du Mourillon à l'école, heu là c'est moi que je punis, c'est pas lui,

364 A : *Oui (rires) !*

365 M2 : (tout en riant) donc j'avais qu'une seule envie c'était d'arriver au prochain arrêt pour pas rater le bus et reprendre les collègues qui avaient leurs cartes de bus. Donc il est, ça l'a contrarié quoi, de rentrer à pied quand même (descendant). Donc je lui dis euh . . . je sais plus qu'est ce que je lui sors mais bon finalement puisque tu as compris, on va prendre le bus . . . Donc on prend le bus arrivé dans le bus il me dit mais tu sais maîtresse j'aurais préféré rentrer à pied . . . (reprend sur un ton très bas pour marquer l'exaspération) mais putain tu vas t'arrêter tu vas t'arrêter. Voilà !

366 A : *Il veut garder le pouvoir !*

367 M2 : Alors qu'il traînait la patte hein, parce que, entre les deux arrêts, il y a eu quand même euh toute la, l'avenue, c'était quand même long hein !

368 A : *Oui oui !*

369 M2 : Moi je marchais vite, lui il était derrière, pratiquement il courait . . . donc il se voyait pas arriver à l'école à pied.

370 A : *Mhm mhm*

371 M2 : Mais quand même, il faut qu'il qu'il qu'il ait le dernier mot !

372 A : *C'est ça oui, c'est un sacré zozo hein !*

373 M2 : Mais il est attachant !

374 A : *Hé oui !*

375 M2 : Il est attachant mais tout le monde n'a pas le même sentiment vis-à-vis de lui . . . parce que c'est difficile d'établir un contact.

376 A : *Oui oui mais le fait de chercher peut-être à établir ce contact là fait que tu entres dans une forme de euh relation affective et qui crée un attachement forcément.*

377 M2 : Mhm mhm . . . Et puis quand tu vois des enfants comme ça, tu sais qu'ils ont, qu'il y a quelque chose qui coince.

378 A : *Mhm*

379 M2 : Il y a quelque chose depuis des années heu mais alors pour essayer de percer le truc . . . (ttt avec la langue) dans le relationnel on a progressé . . . Il est devenu euh euh ben oui euh un petit garçon de la classe qui . . . qui a des relations avec les autres tout ça mais dans les apprentissages on n'a pas avancé.

380 A : Oui . . .

381 M2 : Lui, il a avancé quand même, mais nous on . . . n'a pas avancé du tout !

383 A : *C'est pour l'année prochaine, il lui faudra peut-être une année de plus !*

384 M2 : Mais déjà c'est c'est déjà bien heu, on était pas sûr d'arriver à ça hein !

395 A : *Hé non vu que l'année d'avant c'était déjà très compliqué . . . Bon on va passer à E8.*

#### Quatrième extrait : E8 (EVITANTE)

##### **4- Quatre premières minutes interactionnelles**

**04 :00**

396 A : *Voilà je coupe*

397 M2 : Ouais ça me laisse perplexe quoi au début on a l'impression qu'elle cache ce qu'elle fait . . . parce que heu, ouais je sais pas (soupir).

398 A : *Je me suis demandée en voyant cette vidéo si il s'était passé quelque chose avant, si tu avais eu un souci ou quelque chose parce que tu es très préoccupée.*

399 M2 : (très doucement) oh je me rappelle plus !

400 A : *T'étais heu t'as l'air contrariée heu préoccupée, ça c'est sûr. Et j'ai pas l'impression que ce soit E8 qui te mette dans cet état ? Je je ne pense pas, c'est une question que je voulais te poser.*

401 M2 : Eh je sais pas je m'en rappelle plus.

402 A : *Parce que tu as l'air vraiment contrariée ou fatiguée enfin il y a un truc il y a un truc.*

403 M2 : Je sais pas.

404 A : *Mhm*

405 M2 : Franchement je m'en rappelle plus hein prrr franchement aucune idée, c'est possible hein ?

406 A : *Mhm je me disais y a un truc alors est-ce que c'est E8 qui, comment elle était avec toi d'habitude vous avez une relation normale heu ?*

407 M2 : Pas vraiment de relation en fait !

408 A : *Oui voilà mhm peut-être aussi !*

409 M2 : pas vraiment de relation, c'est une petite fille qui demande jamais d'aide heu, qui euh fait sa vie quoi !

410 A : *Mhm mhm*

411 M2 : Donc euh tu vois là, euh au début quand elle cache tout ça, qu'elle se met comme ça, j'ai l'impression que voilà ça l'arrange pas que que je sois à côté.

412 A : *Mhm mhm*

413 M2 : Après finalement, elle arrive (à faire son puzzle), elle me regarde et mais heu très très indépendante comme gosse et heu, par contre très chipie donc c'est vrai que les relations . . . c'était euh sans cesse lui dire maintenant tu arrêtes, arrête E8 arrête (presque triste).

414 A : *Parce que on sent que tu es sur la réserve avec elle hein, t'as les bras croisés, t'es pas mhm t'es pas vraiment dans la relation heu on va dire de personne à personne quoi tu, tu as mhm une relation qui est très enseignante du coup, elle a droit à un guidage verbal très conséquent elle aussi, consignes, questions, encouragements, félicitations, c'est très précis mhm mhm mhm mhm. C'est c'est tu le vois, c'est pointu et elle avance avec toi comme ça donc elle n'est pas si indépendante que ça elle aussi, elle tripote un peu (les pièces), elle elle ne sait pas trop*

415 M2 : Oui oui ! mhm mhm

416 A : *quoi hein . . . mais effectivement, elle a cette attitude de repli, elle ne te regarde pas elle a le nez dans son truc, elle n'échange pas.*

417 M2 : Ah oui mais c'est oui y a pas de relation en fait, j'peux j'peux dire ça comme ça aucune participation dans les moments collectifs heu. Tu sais qu'elle est là parce que c'est une chipie et qu'elle est toujours dans les coups euh fumants quoi.

418 A : *Mhm mhm mhm on dirait pas comme ça hein à la voir mhm !*

419 M2 : Ah oui moi j'étais très très surprise hein, et pas toujours bon esprit et puis après ça a évolué ça aussi hein . . . mais heu et du coup, là, pour ainsi dire, c'est peut-être une des rares occasions que j'ai eu d'être vraiment assise à côté d'elle heu.

420 A : *Ce qui peut quand même expliquer que voilà l'attitude un peu distante heu, vous n'avez pas l'habitude forcément de*

421 M2 : Non, pourtant c'était déjà bien avancé dans l'année, elle n'est pas venue en classe de neige !

422 A : *Mhm mhm*

423 M2 : Parce que euh elle, elle a eu la grippe, parce que je pense que la classe de neige aussi ç'a créé heu !

424 A : *Ah oui !*

425 M2 : Ça aurait pu créer une relation alors que là, avant ça (l'expérimentation), il n'y en avait pas, faut l'dire, il n'y en avait pas (descendant)

426 A : *Avec sa maman elle a une relation très fusionnelle par exemple, oui ce qui aurait pu peut-être induire une sorte de fusion avec l'enseignante mais en fait pas.*

427 M2 : Pas du tout !

428 A : *Et avec sa maman dans le couloir ça dure longtemps, elles lisent le menu, elles se disent au revoir une fois, elles se serrent, elles se séparent puis elle ressort enfin.*

429 M2 : Oui alors que dans la classe, elle est totalement heu . . . à peine bonjour heu . . . jamais !

430 A : *Mhm*

431 M2 : proche de l'adulte aussi bien que l'enseignant, que l'aide maternelle parce que elle pourrait très bien avoir une relation avec heu mais pas du tout !

432 A : *Oui oui ! Oui oui c'est particulier !*

433 M2 : Et la maman elle est très fuyante aussi au niveau de la classe, elle heu discute jamais, heu pour savoir comment ça s'passe (le ton baisse énormément) si ça s'passe bien, si ça s'passe mal.

434 A : *Mhm elle reste en périphérie . . . Alors du coup ben c'est vrai, quand tu t'en vas (je lance la vidéo).*

##### **5- Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie**

**04 :00**

435 M2 : Non ça ne la dérange pas plus que ça.

436 A : *C'est sans conséquences . . . C'est sans conséquences, il n'y a pas de regards pas de signes d'angoisse, elle ne t'appelle pas, elle parle pas.*

437 M2 : Voilà !

438 A : *Donc ça c'était comme elle était en classe !*

439 M2 : Tout à fait . . . à part qu'en classe quand il y a un camarade à côté elle va heu s'amuser heu . . . le le pincer, le titiller avec le crayon, elle est très

440 A : *D'accord d'accord !*



441 M2 : Bon après à côté de ça heu dans ça, enfin, elle a drôlement avancé quand même cette année heu au niveau des apprentissages elle est arrivée à . . . des résultats brillants hein, tout en, il faut l'faire quoi parce que tu as l'impression qu'elle prend rien de ce qui se passe dans la classe . . . et puis finalement si hein !

442 A : *si si parce que là elle à l'air parce qu'en plus elle a des grosses lunettes cette petite fille on se dit elle y voit rien heu et en fait elle carbure en fait !*

443 M2 : oui oui oui ! . . . Si elle se donnait les moyens enfin si elle était un p'tit peu plus attentive, moins chipie, elle serait excellente !

444 A : *Mhm mhm*

445 M2 : Excellente !

446 A : *Ah oui ?*

447 M2 : Parce qu'en fait avec cette attitude là on perd beaucoup de temps d'échange quoi contrairement aux autres. Il y a des enfants dans la classe avec lesquels j'ai des rapports privilégiés

448 A : *Mhm mhm oui*

448 M2 : Ils avancent euh à un rythme régulier. Ils finissent dans les temps. Donc ils viennent me voir. On fait des petits jeux. Et tous ces enfants là (ceux qui ne communiquent pas) là ils n'en bénéficient pas de ça.

449 A : *Mhm mhm*

450 M2 : Ils sont toujours euh à la bourre. Toujours euh et tu t'aperçois que c'est toujours une différence du coup. Ils arrivent au CP ils n'ont pas tous eu la même chose hein !

451 A : *Mhm mhm mhm mhm oui donc ça passe quand même par le relationnel, tu es en train de dire . . . et donc avec E8 il y avait peu de relationnel, et donc euh . . .*

452 M2 : Et même si tu t'assois à côté d'elle comme tu peux le voir là. Tu, ça lui permet pas d'avancer !

453 A : *Oui !*

454 M2 : Au contraire, ça va la perturber, elle sent que tu es là, elle euh . . . j'ai pas trouvé le moyen euh. Elle est parasitée.

455 A : *Mhm mhm*

456 M2 : Par quoi je ne sais pas, ça ça n'a pas de conséquences sur les résultats . . . puisque, elle y arrive quand même hein !

457 A : *Oui !*

458 M2 : Alors peut être que le fait aussi d'être seule avec sa maman à la maison heu, là elle arrive dans une classe y a des copains et des copines p't-être c'est important pour elle d'aller

s'amuser euh, je sais pas. Bon après il faut reconnaître que j'avais tellement de cas particulier euh je, certains sont passés un peu après.

459 A : *Oui !*

460 M2 : Dans la mesure où elle ne pose pas de problèmes euh à part se chamailler faire des bêtises heu ben elle avance et si elle ne va pas aussi vite que tu voudrais, euh tu prends pas le temps d'aller euh . . . ben elle fait partie de ceux pour lesquels on n'a pas pris le temps hein !

461 A : *Oui et en plus même si elle chipote un peu elle est quand même discrète quoi !*

462 M2 *Oui (assuré) !*

463 A : *Donc du coup ces petits gabarits en plus !*

464 M2 : Tu peux l'oublier !

465 A : *Oui !*

466 M2 : Tu peux l'oublier, tiens c'est l'heure de la récréation on range, elle a rien dit tout ça tu t'aperçois qu'elle à peine découpé les étiquettes . . . alors que bon voilà pour elle c'est facile ce qu'on propose !

467 A : *Oui !*

468 M2 : Et du coup elle se mettait en difficulté.

469 A : *Mhm mhm*

470 M2 : Mais après euh . . . non elle a jamais cherché la relation et ça c'est . . . et moi non plus j'pense et moi non plus !

471 A : *Oui oui donc il n'y a pas eu d'attachement réel avec elle pas de . . . et même temps il y en a beaucoup dans la classe (des enfants) et tu as des caractères bien marqués et bien distincts dans ta classe.*

472 M2 : Et du coup ces enfants-là passent inaperçus !

473 A : *Ben oui c'est un peu le cas des petites filles timides euh discrètes euh . . .*

474 M2 : *Mhm*

475 A : *Allez on va voir E7 !*

### Cinquième extrait : E7 (Évitant)

#### *1. Quatre premières minutes interactionnelles*

**03 :40**

476 A : *(j'arrête la vidéo) Voilà on va faire comme ça avec E7 !*

477 M2 : Ben lui il est, il a pas besoin de moi en fait !

478 A : *Mhm*

479 M2 : Tu peux le relancer quand il est en difficulté, il est capable de demander de l'aide hein quand il ne sait pas !

480 A : *Oui !*

481 M2 : Mais c'est un enfant sans difficulté !

482 A : *Oui !*

483 M2 : Très timide . . . donc il se . . . il se, il se contient un peu.

484 A : *Oui oui ça se voit ça !*

485 M2 : Et à la fois aussi malgré ce sa réussite ben parce qu'il est excellent hein !

486 A : *Mhm mhm*

487 M2 : Il est très très stressé !

488 A : *Oui oui !*

489 M2 : Il ne le montre pas mais il se rend malade parfois euh selon certaines situations . . .

490 Mais après bon voilà. Tu es là tu es pas là, ça le euh . . . il avance.

491 A : *Oui oui est-ce qu'il a une pression de réussite, tu crois ?*

492 M2 : Non non du tout !

493 A : *Bon !*

494 M2 : Du tout, oui en plus voilà il a des parents artistes hein donc !

495 A : *Oui !*

496 M2 : Mais ils sont très proches de lui euhhh . . . Mais bon voilà il est super comme gosse

497 hein ! Il progresse à un rythme régulier euh et s'il a besoin de toi, il ne va pas hésiter à te demander, s'il a pas besoin ben il va faire tout seul.

498 A : *Oui !*

499 M2 : Lui c'est vraiment le . . . et tu peux quand même lui apporter en le rassurant euh.

500 A : *Oui là tu donnes assez peu d'indications hein ! tu le laisses faire mais quand il y a besoin, tu intervient !*

501 M2 : Oui voilà !

502 A : *Il y a une consigne qui tombe . . . et donc d'une manière générale euh c'est une relation qui se passait très bien ?*

503 M2 : Ah oui ! oui oui . . . mais un peu ! on n'a pas pu aller plus loin parce que ! il mettait quand même une barrière, par sa timidité . . . mais après euh ! tu vois il y a eu plein de soucis dans la classe enfin pour lui, de relationnel avec les camarades ! Il est jamais venu m'en parler. Ni à Marie ni à Nicole. Pourtant moi je l'ai eu chez les moyens donc ça fait deux ans hein !

504 A : *Ah oui oui !*

505 M2 : Il est passé par ses parents . . . Les parents sont venus . . . euh ! à l'idée que ses parents m'en parlent. Il était en vrac.

506 A : *Oui !*

507 M2 : En larmes, il voulait pas non non non non ! bon en plus c'était un problème avec un enfant de la classe ! donc euh . . . il fallait qu'on arrive à le résoudre, et euhhh, super inquiet quoi !

508 A : *Oui oui !*

509 M2 : Et puis après on a résolu ça c'est bien passé, il a fini l'année tranquillement mais . . . bon un angoissé, un gamin angoissé mais ça ne l'empêche pas d'avancer de . . . lui aucun souci hein !

510 A : *Mhm mhm . . . donc scolairement aucun souci !*

511 M2 : Ah oui aucun souci envie d'apprendre euh . . . d'avancer.

512 A : *Après j'ai une petite question sur les félicitations, parce que tu félicites les enfants mais assez peu . . . donc quand ils avancent, donc c'est conscient est-ce que tu donnes une valeur particulière aux félicitations ?*

513 M2 : Euh je pense que j'ai dû féliciter ceux pour lesquels j'avais un doute.

514 A : *Mhm mhm*

515 M2 : Mais ceux pour lesquels pour moi c'est évident.

516 A : *Oui !*

517 M2 : J pense que j'l'ai pas fait.

518 A : *Mhm*

519 M2 : Heuuu c'est inconscient hein, parce que c'est vrai que la félicitation ils en ont tous besoin.

520 A : *Oui !*

521 M2 : Mais c'est tellement normal, que E7 je l'ai pas félicité voilà, normal pour moi qu'il réussisse . . . que euhh par contre ceux pour lesquels je sens qu'il y a une fragilité, je vais peut-être le dire.

522 A : *mhm mhm*

523 M2 : Mais ça c'est un tort hein !

524 A : *Oui c'est dommage pour euhhh !*

525 M2 : C'est un tort et moi j'en ai souffert en étant gamine hein (descendant) !

526 A : *Oui !*

527 M2 : Et je trouvais ça euh scandaleux mais tu vois après on reproduit.

528 A : *Oui, on a vu ça aussi avec euhh . . . une autre enseignante. L'exigence qu'elle a envers les enfants qui sont bons, et elle l'a remarqué aussi et elle s'est dit : « han mais je la félicite pas, je lui dis rien » ben parce qu'on est dans l'exigence de ceux qui sont bons et tout compte fait ils en auraient besoin aussi (de félicitations).*

529 M2 : *Oui, absolument, parce que par contre quand ils vont se tromper on va leur dire oui attend c'est quoi ça ?*

530 A : *Mhm*

531 M2 : *Et ça je crois qu'on est un peu tous dans ce truc-là !*

532 A : *Oui, oui oui !*

533 M2 : *Oui pour moi c'est normal qu'il réussisse.*

534 A : *Et oui parce qu'il a l'habitude de réussir.*

535 M2 : *Ça c'est le travers avec, les bons élèves heinn !*

536 A : *Oui !*

537 M2 : *Même avec ses propres enfants sa propre famille.*

538 A : *Oui les enseignants avec leurs propres enfants, c'est souvent comme ça (rires des deux) !*

## **2. Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie**

(Nous parlons pendant que la vidéo défile car le temps avance et une autre enseignante menace de s'en aller alors que nous avons un entretien après...)

539 M2 : *Oui là il est très concentré. Il cherche même pas à savoir où je suis.*

540 A : *Non . . . Non et puis on le sent pas plus angoissé que ça hein ! il est bien il cherche.*

541 M2 : *Ça lui plait c'est quelque chose d'inconnu il faut un peu euhhh . . .*

542 A : *(Rires) On ne le voit pas sur ce morceau là mais à un moment donné il s'arrête il regarde la caméra il baisse les yeux puis il fait (je fais coucou comme E7 à la caméra... nous rions) . . . donc euh il était à l'aise quoi !*

## **3. La relance**

543 A : *Donc sur la relance quand même*

*(Lancement de la vidéo)*

544 A : Voilà la relance. Donc il est quand même relancé par ton retour tu lui donnes une consigne et hop il est reparti.

545 M2 : Oui il change un peu et tu sens qu'il est détendu là.

546 A : Oui oui c'est ça, ça se passe très bien.

### **Le vécu des observations :**

#### **01 :00**

547 A : Voilà j'ai quand même encore une petite question pour toi d'ordre général . . . C'est comment tu as vécu ces observations ?

548 M2 : Bien . . . un peu au début heu, un peu euh pas inquiète parce qu'on sait pas trop comment on va pouvoir relancer on sait qu'on est filmé puis finalement après tu oublies très vite la caméra . . . Et euhhh moi ça m'a permis de voir les enfants différemment.

549 A : *Mhm mhm*

550 M2 : Notamment E10 euh des gosses comme ça tu euh . . . et là de visionner c'est encore un autre apport (montant).

551 A : *Ah oui !*

552 M2 : Mhm . . . et puis ça te permet de faire le point sur certaines choses comme sur les félicitations si tu les fais ou pas y a des enfants qui passent à la trappe dans la classe.

553 A : *Mhm mhm*

554 M2 : Ils sont là mais s'ils n'étaient pas là ce serait pareil pour toi . . . Il faut le dire, c'est la vérité . . . donc ça remet en question plein de choses. . .

555 A : *Bien !*

### **La relation affective :**

#### **03 :00**

556 A : Et quand on parle de relation affective toi tu mets quoi derrière et quelle place tu lui accordes dans le cadre de ta profession ?

557 M2 : Euh pour moi la relation affective c'est une relation de confiance.

558 A : *Mhm mhm*

559 M2 : A partir du moment où tu as réussi à établir la confiance avec l'enfant après je pense que tu peux arriver à lui faire faire à peu près n'importe quoi.

560 A : *Mhm mhm*

561 M2 : Et ça a une place prépondérante !

562 A : *Mhm mhm*

563 M2 : Après c'est c'est, pffou. je sais pas si c'est particulier parce qu'on est dans cette école et qu'ailleurs moi je serai différente, mais cccc cette relation affective on va s'attacher à la mettre en place plus avec les enfants en difficulté.

564 A : *Mhm mhm*

565 M2 : Qu'avec les autres pour lesquels ben voilà ça glisse et donc euhhh, on les laisse avancer euhh. On, moi je prévois toujours plus pour les bons quand même hein je j'les laisse pas comme ça s'ennuyer mais . . . voilà, ils posent pas de problèmes ils avancent euh . . . c'est pour les autres qu'il faut essayer de

566 A : *Mhm Est-ce que c'est l'implication qu'on est obligé d'avoir auprès de ces enfants qui induit un peu cette euhh relation ?*

567 M2 : Je pense ouii !

568 A : *Mhm mhm*

569 M2 : si tu l'as pas, tu avances pas !

570 A : *Oui !*

571 M2 : T'es obligé d'en passer par là tu peux pas avoir la même attitude avec un E7 et avec un E9, c'est pas vrai, c'est pas possible . . . c'est possible . . . après si je me mets à provoquer E7 heu bon ça va le faire rire aussi voilà, mais heuuu, à aucun moment il va me proposer aller j'en mets un, tu en mets un !

572 A : *Mhm mhm*

573 M2 : Il n'y a aucun intérêt pour lui hein. . . mais y a la confiance quand même. La confiance est établie là, y a pas de souçi . . . mais euhh c'est implicite, on le dit pas.

574 A : *Mhm . . . ça se mesure au fait que chaque fois que tu va s lui proposer quelque chose, il va le faire quoi !*

575 M2 : Ils savent ce que j'attends d'eux . . . euhhh voilà donc après euhh, c'est un fonctionnement, moi je prône beaucoup l'autonomie et l'indépendance.

576 A : *Mhm*

577 M2 : Donc c'est devenu euh, c'est devenu risible parce que à force de le dire, mais pour moi la réussite c'est un enfant qui arrive seul et qui n'a plus besoin de moi.

578 A : *Mhm*

579 M2 : Donc avec certains comme E7 Sidali, des enfants de moyenne section qui étaient incapables de travailler seuls l'année dernière c'était un enfer . . . E15. . . Sophie . . . ça pleurait tout le temps et là cette année euh pff pour moi c'est gagné.

*A : Mhm oui*

580 M2 : Mais bon après, les autres (rires) !

581 A : *Bon écoute Marta merci !*

582 M2 : Mais de rien hein !



Auto-observations croisées dans le but de clarifier avec les enseignantes certains comportements et engager la possibilité d'un changement, échanger des informations et possibilité d'éclairer la relation affective de l'enseignant et de l'enfant.

## ENTRETIEN MARIE (M4) 1H10 (4 ENFANTS)

### Présentation

**01 :15**

1A : *Donc voilà, alors je te demande comme je t'ai dit, ton âge, le nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement, puis en maternelle.*

2 M4 : *D'accord ! Donc j'ai trente ans, en gros ça fait un peu plus d'un an que, de de d'expérience en maternelle on va dire.*

3A : *D'accord ! Est-ce que tu veux me donner aussi ton nombre d'années d'études, dans quelle discipline ?*

4M4 : *Euh j'ai eu une licence d'histoire et euhhh ben voilà !*

5A : *Voilà, et ta situation familiale ?*

6M4 : *En couple euh*

### Impression générale

**00 :40**

7A : *D'accord ! Merci ! Alors j'te fais juste un petit résumé moi, ce que j'ai euhh observé hein ?*

8 M4 : *Oui !*

9A : *en regardant comme ça toutes les interactions. Euh, déjà y a une chose qui m'a marquée, c'est, par exemple, tu es la seule euh, dans toutes les personnes que j'ai observées, qui ne défait pas le puzzle, à la fin du*

10 M4 : *Mhm*

11 A : *des interactions, tu le gardes,*

12 M4 : *Ok !*

13A : *hein, tu le conserves pour l'enfant et ça j'ai, j'ai trouvé que c'était vraiment pas mal quoi hein. Ça laissait une trace euh au moins.*

14 M4 : Sinon ils sont tristes ! (Rires un peu repris sur la phrase qui suit)

15A : *Mouais, au moins sur la durée de, de l'observation. Ensuite j'ai trouvé que tu emmenais souvent des activités avec beaucoup de bienveillance, avec les enfants, et toujours une introduction, si tu veux !*

16 M4 : Mhm

17A : *Et, en règle générale, tu as une posture, un visage euh, ouvert. Et, tout le long, tu fais beaucoup, j'ai, j'ai trouvé, verbaliser les enfants.*

18 M4 : Mhm

19A : *Et ensuite, tu peux rajouter quelque chose si tu veux, j'ai l'impression que tu avais déjà cette notion, euhh de ce qu'est la bonne distance, en fait, hein, avec les enfants. Et (traînant) que tu savais gérer un petit peu tout ce qui est problèmes, conflits . . . sans forcément hausser la voix, j'avais pu l'observer*

20 M4 : Heu, heu !

21A : *aussi, lors des observations, ben voilà, c'est quelque chose de très calme (montant), euhh*

22 M4 : Ben après je pense, enfin, le fait d'avoir été, enfin d'être terrestre toujours d'ailleurs,

23A : *Ouais*

24 M4 : et de jongler entre plusieurs niveaux, enfin je pense que ça, ça m'aide et, et enfin après mon expérience professionnelle, j'ai été pendant . . . plusieurs années, animatrices aussi.

25A : *Mhm mhm*

26 M4 : Donc, c'est un autre contexte hein, c'est pas, t'es là plus dans le côté ludique.

27A : *Mhm mhm*

28 M4 : Mais bon, ça te forme aussi, ça t'apprend

29A : *Bien sûr !*

30 M4 : quand même aussi euhh. Enfin, moi, mon expérience, c'est que d'toute façon, quand tu cries, on va dire tout le temps,

31A : *Mhm, mhh*

32 M4 : ça rentre dans une oreille, ça fait vite le tour et ça ressort.

33A : *Mhh*

34 M4 : ça rentre dans une oreille,

35A : *Mhm*

36 M4 : ça fait vite le tour (rire)

37A : *Mhm*

38 M4 : et ça ressort.

39A : *Mhm mhm*

40 M4 : Donc, donc je préfère voilà, ne pas crier, enfin ça m'arrive comme tout l'monde hein ! Hein, mais voilà, ne pas crier souvent mais quand je le fais, en général, ils écoutent (rire).

41A : *Mhm, mhm*

42 M4 : Parce que voilà après euh, c'est pas forcément, enfin en tout cas pour moi efficace quoi !

43A : *Mhm, ben voilà, moi c'est ce que j'ai trouvé,*

44 M4 : *Mhm*

45A : *c'est un petit peu ce, cette, cette attitude, euh assez similaire avec chaque enfant,*

46 M4 : *Mhm*

47A : *calme, posée, qui en fait, ça se passe très bien, comme ça, c'est sûr.*

48 M4 : *Rires*

49A : *Je vais commencer par te montrer, le film d'E16, (cherchant le fichier)*

50 M4 : *Mhm, t'en as fait quelques-uns, là j'vois ! (Rires)*

51A : *Ah oui oui, j'ai fait un petit peu de décomptage !*

52 M4 : *Enfin, je connais celle-ci,*

53A : *C'est E16 ! Donc je lance, je te laisse regarder (montant), hein,*

#### Premier extrait : E16 (Secure)

54A : *les quatre premières minutes !*

#### ***1- Quatre premières minutes interactionnelles***

55A : *Je pense que je peux arrêter, hein ?*

56 M4 : *Oui*

57A : *Comme ça ça nous fait gagner du temps (rires de concert).*

#### ***06 :10***

58A : *Bon toi comme ça, quand tu quand tu vois les images, ça te, t'en pense quoi, qu'est-ce que ça t'évoque ?*

59 M4 : *Ben ça, ça fait bien de les assumer quoi (rires de concert), j'ai pas très l'habitude.*

60A : *Ouais !*

60 M4 : Euh . . . ben non, je retrouve, enfin E16 quoi !

61A : *Mhm (rires de concert) Ouais !*

62 M4 : Avec ses hésitations, tout ça mais pleine de bonne volonté en fait !

63A : *Mhm ouais !*

64 M4 : Alors voilà, je la retrouve sur la vidéo quoi, elle est, elle est, elle fait, elle sait pas forcément comment s'y prendre.

65A : *Mhm mhm*

66 M4 : Mais voilà, elle veut bien essayer, quand tu lui, tu lui dis : voilà, non mais regarde et tout, elle euh.

67A : *Mhm*

68 M4 : Après ils aiment bien aussi, tu vois, enfin . . . faut que tu leur dises, mais alors comment tu ferais, tout ça,

69A : *Mhm*

70 M4 : ils aiment bien expliquer.

71A : *D'accord ouais, elle est, elle coopère hein ?*

72 M4 : Oui oui oui, E16, pleinement hein !

73A : *Ouais !*

74 M4 : Ouais, ouais !

75A : *Donc tu avais l'habitude de vivre selon les situations en classe avec elle.*

76 M4 : Ben, d'toute façon E16 il fallait, enfin, bon là c'est déjà différent parce que t'es seule avec elle.

77A : *Mhm*

78 M4 : Mais si tu la sollicites pas, E16 elle est capable de rester assise,

79A : *Mhm mhm*

80 M4 : trois quart d'heure à l'atelier et attendre hein

81A : *Mhm*

82 M4 : que ça se passe, tout ça donc heu, c'est vrai qu'en général si tu passes et que tu voilà, t'intéresses à ce qu'elle fait ou que tu dis, ah ben non là, regarde, etcetera,

83A : *Mhm*

84 M4 : hop, elle va revenir bondir dessus.

85A : *D'accord, donc c'est, j'avais une question comme ça, justement, par rapport au questionnement que tu fais, ben avec l'enfant,*

86 M4 : *Mhm mhm*

87A : *j'ai déjà relevé de ces quatre minutes hein,*

88 M4 : *Mhm mhm*

89A : *vingt questions pour E16 (rires de concert). Mais non, c'est intéressant ! Et donc euhh, justement, comment tu expliques ce questionnement-là ?*

90 M4 : *C'est c'est, ben, c'est pour l'aider aussi, parce que quand tu lui dis ben regarde, c'est trop grand, trop petit, la pièce qu'elle va réussir à, à poser après correctement,*

91A : *Mhm mhm*

92 M4 : *ben elle peut faire le même raisonnement après, toute seule !*

93A : *Oui !*

94 M4 : *Tu vois, voir trop grand, trop petit, arrondi, pas arrondi euh !*

95A : *Mhm oui !*

96 M4 : *Enfin voilà, c'est l'aider, en fait, on va dire de façon innocente. Et tu dis, ah mais regarde, tout ça, et qu'elle parle elle-même, du coup elle, elle trouve les solutions,*

97A : *Mhm mhm*

98 M4 : *quoi !*

99A : *D'accord donc ça construit un petit peu, sa sa pensée hein ?*

100 M4 : *Mhm, parce que parfois c'est bête, mais en le disant, . . . ils vont, on va dire, mieux le, le retenir, ou tu vois, le*

101A : *Mhm mhm oui bien sûr, oui ! . . . Et c'est quelque chose que t'as appris euh, seule, comme ça, ou euhhh c'est assez naturel ?*

102 M4 : *Je te dirais que je réfléchis pas trop quand j'le fais (rires) !*

103A : *D'accord, non mais c'est que*

104 M4 : *(rires) Mais oui, ouais !*

105A : *Oui, donc c'est un fonctionnement naturel d'ailleurs, comme ça,*

106 M4 : *Mhh !*

107A : *sur le chemin de ma réflexion, euh,*

108 M4 : *petit à petit oui !*

109A : *heu, d'accord ! . . . Et euh, donc E16, donc là on, on la voit, elle est pas tendue quoi hein, elle est plutôt à l'aise.*

110 M4 : *Elle est pas trop, enfin*

111A : *Elle a pas un caractère angoissé ?*

112 M4 : *Non elle est pas trop, trop stressée. Et voilà, E16 par contre elle va se bloquer si justement tu es dans, tu la critiques.*

113A : *Mhm mhm*

114 M4 : Tu vas lui dire ah non c'est pas ça euh, elle va rester comme ça, et par contre après pour la relancer sur l'activité c'est, c'est fini quoi.

115A : *Mhm mhm*

116 M4 : Bon voilà, ben justement ben non c'est pas grave, je regarde, tu vois si tu hop, tu détourne, elle va, elle va mener l'activité jusqu'au bout.

117A : *D'accord !*

118 M4 : Elle va plus se bloquer oui, si t'as une a, agressive non mais

119A : *Mhm*

120 M4 : si elle voit qu'elle t'a déçue ou que t'es pas contente, ben parce que c'est pas, c'est pas ce que t'attendais d'elle, là, là elle va se bloquer.

121A : *Hum hum d'accord ! Elle aura plus de mal, d'accord ! Donc elle a besoin de se sentir en confiance.*

122 M4 : Oui oui, là on a plus été, ah ben viens, hop, elle était contente, elle le fait voir, je pense que tous les enfants, ils faisaient une activité à part avec la maîtresse,

123A : *Hum hum*

124 M4 : donc ils étaient plutôt, enfin, contents d'être là hein ?

125A : *Oui, bien sûr ! Mhm mhm, et donc aussi quand on te regarde, j'ai compté aussi beaucoup de petits regards que tu jet jette à l'enfant, comme ça hein ?*

126 M4 : Oui

127A : *J'en ai compté 25 ! (rires de M4) Des p'tits regards furtifs, mais j pense que c'est aussi des regards qui sont là pour, pour euh, justement voir où il en est.*

128 M4 : (rire) Mhm

129A : *Et donc, ben, t'as conscience de ça ou c'est aussi euh ?*

130 M4 : Ben, c'est, ouais c'est pour éviter, voilà qu'elle se stresse, quand elle y arrive pas justement, en général, ils ont tendance à te regarder,

131A : *Mhm mhm*

132 M4 : quand ils, l'enfant va être en difficulté, et s'il voit qu'au contraire, tu dis allez ! enfin tu l'encourages quelque part !

133A : *Mhm mhm*

134 M4 : Il va dire, si je fais que c'est pas ça, je vais pas me faire engueuler !

135A : *D'accord !*

136 M4 : Tu vois, il va être plus, enfin, je trouve qu'il va être plus en confiance.

137A : *Mhm mhm, mhm d'accord, bien sûr ! Euh, ensuite, c'est vrai que j'avais remarqué dans toutes les interactions, tu as à peu près comme ça, la même distance euh, corporelle*

138 M4 : Mhm mhm !

139A : *avec les enfants, tu tu, tu adoptes la même, à peu près avec tous les enfants. Tu réfléchis aussi comme, comme attitude ou euh !*

240 M4 : Ben, disons pour moi, t'as des moments où t'es la maîtresse dans la classe, tu leur apprends un truc,

241A : *Mhm mhm*

242 M4 : enfin voilà, en tant que maîtresse, mais après, si c'est dans la cour, dans les moments, on va dire, autres, ben ça peut être des câlins, ça va être faire le bisou, *et cetera et cetera*.

243A : *Oui !*

244 M4 : Mais à partir du moment, enfin pour moi, hein !

245A : *Oui*

246 M4 : où je lance une activité, c'est un travail, j'attends, enfin quelque part un résultat ou une concentration de leur part.

247A : *Mhm mhm*

248 M4 : Donc voilà, je suis leur maîtresse à ce moment-là, et, enfin j'suis pas là non plus pour les câlins,

249A : *Bien sûr !*

250 M4 : après bien sûr, si l'enfant se met à pleurer,

251A : *Mhm mhm*

252 M4 : et que, il a besoin de réconfort, je vais peut-être pas le laisser pleurer (rires de concert). Mais voilà, c'est pourquoi les affects pèsent moins là, hop on est plus, on va dire moins dans l'affectif,

253A : *Oui !*

254 M4 : et plus, voilà, dans le travail.

254A : *Donc c'est, c'est quand même une part de, de réflexion,*

255 M4 : Oui ! là-dessus, enfin

256A : *de positionnement, d'accord. Enfin là, on va regarder juste E16, euhh quand tu t'en va et*

257 M4 : Ah, quand elle est toute seule !

258A : *Ouais, quand elle est toute seule.*

## **2- Quatre premières minutes de l'enfant en autonomie**

(Je montre juste l'instant de la séparation pour que nous puissions réagir)

**11 :08**

259A : *Ah c'est marrant, là elle avait réussi, ouais !*

240 M4 : Rires

241A : *J'avais pas vu, que tu t'étais (inaudible, ton de la plaisanterie)*

242 M4 : Rires . . . Rires Là on se sent observé quand même, hein ? (rires de concert)

243A : *C'est vrai ! Donc en fait, pendant quatre minutes, comme ça, elle a rien fait et*

244 M4 : Oui !

245A : *et puis c'est, à la fin, je lui ai laissé sept minutes en gros, à la fin d'un coup elle a un sursaut de hop, elle*

246 M4 : elle met tout !

247A : *elle met tout le bas de la coque. (rire)*

258 M4 : (rire) Oui, parce que je me rappelais pas que, enfin

259A : *Non, parce que y a des choses faites !*

260 M4 : Oui c'est ça !

261A : *Et en plus, elle a laissé un*

262 M4 : Elle réfléchissait (rires)

263A : *Sûrement ! (rires de concert) Donc c, cette hésitation dont tu parlais, ça correspond un peu à ça ?*

264 M4 : C'est ça elle, par contre elle a essayé de, tout ce que, enfin, tout ce qu'elle était, on va dire capable de faire,

265A : *Mhm mhm*

266 M4 : et à un moment donné, elle se retrouve coincée quoi, et comme elle à personne à se, enfin, et du coup on lui a dit, tu laisses la maîtresse tranquille, elle s'est dit bon je peux pas l'appeler parce qu'on m'a dit que j'ai pas le droit, et, voilà, on la sent, enfin pour moi, perdue !

267A : *Ouais, parce qu'il y en a eu des appels, quand même hein ?*

268 M4 : Hum oui oui !

269A *Non, c'est pour ça euh !*

270 M4 : (rire) La pauvre ! Il aurait fallu que tu lui rajoute le gros plateau en question sur sa tête ! (rires)



271A : *La pauvre ! Voilà . . . euh donc du coup, c'est vrai que, on on peut comparer comme ça, et on voit que ben, rétrospectivement, ta présence, elle est quand même largement rassurée !*

272 M4 : Hum

273A : *sur le travail qu'elle doit faire !*

274 M4 : Hum

275A : *D'où quand même l'importance, de, de la présence de l'enseignant. Quand on regarde les, tout ce qu'on appelle les gestes d'embarras ou de stress, elle en f, elle en a onze là sur quelques minutes alors qu'avec toi elle en avait aucun, presque. Oui, quatre, donc c'était quand même nettement moins.*

276 M4 : Hum

277A : *Donc je vais te montrer quand tu re, quand tu reviens (inaudible)*

(Suite de la vidéo)

**15 :50**

278A : *Bon, tu laisses !*

279 M4 : Hum

280A : *C'est juste le moment, où tu tu reviens. Donc elle te pose une question, euh enfin, que j'aurais pas mis dans la bouche . . . forcément d'E16 quoi, hein, elle te pose une petite question, est-ce que j'avance bien ?*

281 M4 : (Rires de concert) Ben oui, c'est pour, parce que, enfin voilà, c'est valider ce qu'elle a fait quoi !

282A : *Ouais ouais !*

283 M4 : Et-ce que j'ai fait tu, enfin, c'est ce que t'attendais de moi !

284A : *Hum hum, oui oui c'est ça, elle est vraiment dans, dans l'attente quoi ! Et du coup tu la félicites, et puis ça repart quoi ! Et donc j'ai remarqué que c'est vrai que tu fé, tu fa, que tu félicitais quand même facilement les enfants. Donc est-ce, que ça a une valeur spécifique pour toi, les félicitations, dans, dans l'avancée d'un travail, ben comme ça là ?*

285 M4 : Ben c'est l'encourager, surtout que pour E16, enfin vraiment ça c'était bien, enfin honnêtement, seule je, j'étais pas sûre qu'elle arrive, bon après au bout du compte, la preuve qu'elle arrive. Mais j'étais pas sûre qu'elle arrive toute seule à avancer jusque-là, donc c'était, là enfin, c'était mérité, je trouve,

286A : *Hum hum*

287 M4 : Elle s'était quand même bien débrouillée. Mais ça les rassure aussi, tu les as laissés seuls, tu reviens, même si ce qu'ils ont fait c'est pas . . . formidable,

288A : *Hum*

290 M4 : ils ont quand même réussi à le faire, tout seuls ! Donc moi j pense que c'est important aussi de leur dire voilà, je t'ai demandé de te débrouiller, tu vois, après c'était pas exceptionnel mais au moins tu l'as fait, t'as essayé.

291A : *Ouais ouais !*

292 M4 : Maintenant hop, on reprend, on corrige si y a des trucs à corriger, on reprend si c'est nécessaire.

293A : *D'accord ! Et euh, euh, au niveau de la personne, E16, c'est une enfant que tu ressentais comment, quoi, personnellement, est-ce que tu avais te, tu avais une affection particulière ou pas du tout ou ?*

294 M4 : Oh ! si si, enfin, E16, elle est attachante hein ?

295A : *Ouais !*

296 M4 : Mais ce qu'y a c'est que voilà, elle est, enfin, encore elle est, on va dire maintenant ça va mieux. Mais elle était très brouillon au début de l'année, c'est-à-dire qu'elle, elle commençait un truc, elle commençait autre chose, elle était très éparpillée, elle savait pas, elle tenait pas en place, enfin, tu vois,

297A : *Hum*

298 M4 : Elle savait pas ce qu'on attendait d'elle, vraiment, on va dire en tant qu'élève. Tu vois, c'est c'est une petite fille, elle est vivante hein ?

299A : *Ouais, ouais*

300 M4 : Mais voilà, en tant qu'élève, elle était perdue, on va dire.

301A : *Hum hum*

302 M4 : Et c'est vrai que tout le travail qu'a fait Sophie (ME). avec elle, bon évidemment en classe aussi.

303A : *Hum*

304 M4 : Mais ça l'a énormément canalisée. Même si parfois, de temps en temps, voilà, elle a ses petits moments (rires),

305A : *Hum*

306 M4 : où il faut la recadrer. Mais, elle est plus rentrée aussi dans ce rôle d'élève. Mais oui, E16 c'est une des élèves qui est attachante, mais stressée, elle sait qu'on attend d'elle, enfin ses parents aussi, quelque chose d'elle. Et euh du coup, voilà tu sais que maintenant hop hop hop, on arrête de jouer, j'attends ça de toi !

307A : *Hum hum*

308 M4 : Tu sais, en ce moment c'est un peu un, un stress quoi !

309A : *Hum hum*

310 M4 : Après voilà, elle va être en confiance quoi, mais au début c'est, oups ! Tu vois ?

311A : D'accord oui !

312 M4 : Voilà !

313A : *Et du coup, elle a quand même bien progressé ?*

314 M4 : Oui oui ! Ben, ah carrément, oui ouais !

315A : *(Préparant la suite) Puisqu'on y est, Mathilde, tu l'avais passé, il me semble ?*

316 M4 : Ouais ! Descend un peu !

317A : *Là non, enfin j crois, si !*

318 M4 : Ouais, c'est ça !

(La vidéo se poursuit)

**20 :20**

319A : *Ça c'était rigolo quand tu fais aussi la couleur !*

320 M4 : Mhm Poser ça allait mais la couleur ça allait pas !

321A : *Mhm (rires) y en beaucoup comme ça, hein !*

322 M4 : Oui !

323A : *A partir du moment où ils sont pas trop stressés*

324 M4 : Ça va !

325A : *sur une activité, ils se permettent justement, hein ?*

326 M4 : Mhm

(La vidéo se poursuit)

**Deuxième extrait : Enfant E19 (Secure)**

**20 :24**

327A : *Je pense que je peux arrêter parce que (bas inaudible) (rires de concert) Bizarrement ! (rires) Donc E19, c'était tout le temps comme ça avec elle ?*

328 M4 : Ben, elle nous a déçus en fin d'année !

329A : *Ah ouais !*

330 M4 : C'est à dire que c'était une élève qu'on trouvait bonne voire très bonne au deuxième trimestre.

331A : *Hum hum*

332 M4 : Et finalement, au dernier trimestre quand ça a été le moment, tu vois, de reconnaître les sons, les localiser vraiment, on va dire de manière plus pointue,

333A : *Hum hum*

334 M4 : On a perdu E19 dans la journée !

335A : *Hum hum*

335 M4 : Alors après euh, *c'est une, voilà, c'est une bonne élève mais, tu vois dans les trucs quand ça commence à être pointu, et plus préparatoire au, au CP quoi !*

336A : *Hum hum*

337 M4 : Peut-être que c'est dû aussi à la maison, au fait que ça parle, je te dis pas qu'elle langue,

338A : *Hum hum*

339 M4 : je sais pas d'où ils sont, mais voilà. Donc j'pense que ça manque, parce que moi j'ai son grand-frère en CM2.

340A : *Ouais !*

341 M4 : Et c'est très pauvre, très très pauvre,

342A : *Oui, c'est ça !*

343 M4 : vocabulaire, prononciation *et cetera*.

344A : *J'allais te le dire, c'est culturellement euh*

345 M4 : Donc, je pense que, enfin moi je verrais ça comme ça, enfin je sais pas trop mais bon après voilà cette petite, elle va pas poser de problème toute l'année hein, ça c'est sûr !

346A : *Ouais ouais ! Et puis elle est, très surveillante, par exemple, par rapport à E16 !*

347 M4 : Très en retrait par contre hein !

348A : *Oui ?*

349 M4 : Ouais ! E19, c'est la petite fille, enfin, là elle, elle communiquait ; dans le début d'année

350A : *Hum hum !*

351 M4 ! pour lui arracher un bonjour, un, enfin, tu vois, c'était très dur ! Maintenant oui, maintenant c'est beaucoup plus, voilà, ah ben elle grandit aussi, hein !

352A : *Hum hum*

353 M4 : Mais c'était, voilà une élève euh, comment dire, que tu oublies quelque part, tu vois qui est de, dans son coin, adorable et tout mais que, si tu sollicites pas euhh,

354A : *Mhm mhm*

355 M4 : elle va pas venir vers toi, ou te parler, tu vois, te raconter ce qu'elle a fait, ou, tu vois, des trucs comme ça.

356A : *Oui oui !*

357 M4 : Oui !

358A : *Hum, oui c'est vrai qu'elle était assez distante !*

359 M4 : Distante, ouais !

360A : *Elle a, par contre, elle a beaucoup de chose à raconter, quoi !*

361 M4 : Hum (ton affirmatif), mais il faut que, tu la sollicites, pour ça !

362A : *Mhm, d'accord !*

363 M4 : Alors, elle, par exemple, tu lui poses beaucoup moins de questions, qu'à E16 !

364A : *Hum, tu le, tu l'expliques, comment ?*

365 M4 : Ben justement E16, l'activité, j'avais peur qu'elle se bloque et

366A : *Mhm*

367 M4 : terminé. Alors que, E19, elle est quand même bien meilleure, tu vois, et je, enfin après, je me trompais ou pas mais

368A : *Hum hum*

369 M4 : je pensais que justement, t'avais pas besoin d'aller autant la chercher,

370A : *D'accord !*

371 M4 : c'est-à-dire que, que je, en plus elle est à l'aise dans l'activité !

372A : *Ouais !*

373 M4 : Donc si elle est à l'aise, pourquoi je vais la, entre guillemets, l'embêter à me raconter ce qu'elle fait puisqu'elle y arrive, tu vois !

374A : *Hum hum*

375 M4 : Y a pas la nécessité euh, aussi j'lui demande un petit peu comme à E16, la taille, tu vois,

376A : *Hum hum*

377 M4 : parce que c'est ça qui leur pose des problèmes,

378A : *Hum hum*

379 M4 : euh au début. Une fois justement qu'elle l'a intégré euh, p't-être pas !

380A : *D'accord !*

381 M4 : pas l'embêter, on va dire ! (rires)

382A : *Oh oui, tout à fait ! Mais tu poses autant de regards sur elle que sur euh E16, donc ça veut dire que quand même, tu tu la surveilles de près quoi, hein cet enfant !*

383 M4 : Mhm mhh ! (ton affirmatif)

384A : *Et, les regards, comme ça, les petits regards courts, euh en général on dit que c'est, ça aide justement à, à s'adapter, hein,*

385 M4 : Hum (ton léger affirmatif)

386A : *à la personne qu'on a en face, et donc à rentrer dans la langue plus facilement, après en empathie avec, avec le sujet qui est en face. Donc c'est quelque chose qu'on fait euhh ensem,*

387 M4 : Oui !

388A : *en fait naturellement,*

389 M4 : Mhm (ton affirmatif)

390A : *normalement hein !*

391 M4 : (s'esclaffe) j'suis en amour !

392A : *Voilà, en interaction avec quelqu'un. (petits fous-rires de M4) C'est quelque chose qu'on fait naturellement (ibidem) justement pour capter un petit peu ce qui se passe en face, pour pouvoir répondre comme il faut. Alors, j'veis te la montrer toute seule maintenant !*

393 M4 : Mhm mhm !

394A : *Puisque là c'est vrai qu'elle fait complètement,*

395 M4 : D'accord !

396A : *rassurée, hein, au-dessus !*

397 M4 : Ouais !

398A : *(inaudible)*

399 M4 : Hop ! . . .

*Vidéo E19 toute seule*

**24 :40**

Elle parle toute seule !

400A : *Ouais ! (rires de concert)*

401 M4 : Tu me fais mentir à mes élèves ! (rires de concert) . . . Tiens, y a pas besoin de lui poser des questions, elle se fait les questions et les réponses, c'est trop petit, c'est trop grand ! (rires)

402A : *Hum !*

403 M4 : (rires) On a l'impression qu'elle se substitue, hein, à la personne qui vient de partir !

404A : *Hum !*

405 M4 : Après c'est peut-être pour elle une façon de réfléchir, il y a des enfants qui ont besoin de, à la limite se parler pour euh,

406A : Hum

407 M4 : euh faire l'activité, quoi !

408A : Ah oui !

409 M4 : Quand ils écrivent beaucoup de, enfin, moi je sais qu'avec les grands,

410A : Hum hum

411 M4 : parfois ils écrivent, en même temps ils disent !

412A : Hum hum, hum hum

413 M4 : C'est, pas sympa pour ceux qui sont à côté !

414A : *Donc tu vois (inaudible)*

415 M4 : Mhm

416A : *Bon, j pense qu'on peut arrêter !*

**27 :35**

417A : *Donc toi tu expliquerais ce cette façon de se parler comme une manière de réfléchir en fait, de continuer, euh un petit peu ce que toi tu fais par le questionnement et de continuer un petit peu euh*

418 M4 : Ouais, enfin moi j'suis, j'ai remar, enfin c'est des petits mais y a des grands qui fonctionnent comme ça.

419A : Hum hum

420 M4 : Bon quand ils lisent et que tu leur dis, lisez dans votre tête, ils y arrivent pas. C'est plus fort qu'eux, c'est je lis mais en même temps, enfin faut que je vocalise pour que, quelque part euh. Tu vois ils mémorisent ou ?

421A : *D'accord, oui !*

422 M4 : Et peut-être que là bon, il est moins sollicité mais le fait que je l'ai un peu sollicité aussi, je sais pas, peut-être qu'elle s'est dit, je l reprend ça marche ou je sais pas. Ou ça l'aide ou je sais pas.

423A : *Ouais, parce que du coup moi j'ai compté et donc il avait 20, à peu près 26 phrases.*

424 M4 : Hum

425A : *Et je me demandais si c'était soit une forme de, d'autorégulation parce que t'étais partie et donc il fallait qu'elle comble. Et puisque, c'est quelque chose qui l'aide à réfléchir quoi, passer en amont.*

425 M4 : Hum !

426A : *Ben j'avais cette notice parce que elle te dit euh presque fini, presque fini (rire).*

427 M4 : Ben oui non, parce que

428A : *(inaudible)*

429 M4 : Be oui, ça j'ai entendu ouais !

430A : *Mais tu lui réponds quand même.*

431 M4 : Ouais, y a une ou deux fois ouais.

432A : *Ouais . . .*

432 M4 : Ben ça doit être aussi, même si elle a pas l'air trop stressée

433A : *Ouais ouais*

434 M4 : Ca la rassure, j'suis quand même là.

435A : *Hum hum*

436 M4 : Même si elle se retourne, parce qu'au début elle se retourne, je crois ?

437A : *Oui !*

438 M4 : Voilà, et comme elle a pas le droit de se retourner aussi, peut-être le fait de me, enfin de parler et tout ça, elle sait quand même que je suis là, peut-être aussi quoi.

439A : *Mhm*

440 M4 : Voilà après

441A : *Voilà, quand tu dis qu'elle a pas le droit de se retourner ?*

442 M4 : Enfin de se retourner, on va dire de déranger !

443A : *Oui !*

444 M4 : Tu vois ce que je veux dire de de me vraiment.

445A : *Oui oui ! . . .*

446 M4 : C'est peut-être ça, je sais pas.

447A : *Hum, je compte moi, le nombre de fois où elle se retourne, effectivement hein !*

448 M4 : Hum hum

449A : *Elle cherche l'enseignant du regard, ben E16 elle voit qu'elle te cherche pas, elle se dit bon heu.*

450 M4 : Ouais, elle a essayé une fois, je lui ai dit non, là j'suis, et hop.

451A : *Hum, alors que elle, elle essaye quand même, enfin moi je, j'interprète ça comme, ça lui fait quelque chose quand même hein, que tu travailles quoi !*

452 M4 : Hum ! Oui parce que quelque part je, au début tu leur dis, enfin, tu leur vends,

453A : *Ouais !*

454 M4 : On va dire, de manière tu vaque avec la maîtresse et la maîtresse elle leur dit, au bout d'un moment, non attend, là j'suis occupée, je m'occupe pas de toi alors que

455A *Oui !*



456 M4 : quelque part c'est, euh, enfin c'est pas sympas quoi !

457A : *Oui ! (rires de concert) Non non ! (rires) C'est bien d'analyser, oui c'est pas sympa. (rires)*

459 M4 : Bon ils sont gentils mais bon !

460A : *D'accord ! Ben moi je l'avais interprété comme un, un besoin de se rassurer, en fait. Hein, de parler comme ça !*

460 M4 : Mhm mhm !

461A : *Mais si c'est ton interprétation, elle est pas mal aussi quoi hein, elle fait exprès pour réfléchir.*

462 M4 : Ouais, je pense !

463A : *Ça aurait pu, hein ?*

463 M4 : Tout à fait ! Enfin, on le fait nous aussi en tant qu'adulte hein, quand tu dis ah ben tiens, je vais faire ça c'est c'est inutile parce que !

464A : *Ouais !*

465 M4 : Mais on a ses besoins aussi de l'exprimer donc euh

466A : *Ouais, . . .*

467 M4 : et c'est vrai que c'est une enfant, moi je l'ai remarqué quand euh, donc quand je suis dans le couloir, elle n'arrive jamais avec sa maman.

468A : *Non !*

469 M4 : Donc en fait c'est toujours, c'est en général soit des amis de la maman,

470A : *Mhm Mhm !*

471 M4 : soit les, c'est les grand-frères et les grandes-sœurs *et cetera*. Et euh, nous on a bataillé hein, pour la maman !

472A : *Mhm mhm !*

473 M4 : C'est, par exemple, E19, elle est venue en classe de neige euh, on avait demandé quand même à la maman de venir,

474A : *Ouais !*

475 M4 : On a galéré, euh à la Barben, j'ai coincé la sœur, j'ai dit écoute, c'est ta sœur, si tu veux qu'elle vienne, il nous faut demain matin sans faute les dix euros et tout et, et Marta elle n'y croyait pas, hein. Elle m'a dit, on les aura pas. J'ai fait, écoute, je vais tenter, on verra bien quoi.

476A : *Mhm*

477 M4 : Et le lendemain on a eu les sous quoi. Et bon, tu vois, c'était une des rares petites, elle avait le pique-nique mais pas la bouteille d'eau. Tu vois, voilà un truc quand même, tu vois ?

478A *Ouais ! ouais*

479 M4 : Donc après, je sais pas comment ça se passe trop à la maison mais, . . . ça doit pas être simple.

480A : *La maman, sur les questionnaires là, elle a plutôt l'air très rassurée sur, tout ce que faire sa fille à l'école, enfin y a pas,*

481 M4 : Oui !

482A : *y a pas d'inquiétude. Et quand tu dis qu'elle a pas voulu qu'elle aille à la classe de neige, quand même ?*

483 M4 : Ben on a, non !

484A : *Ouais !*

485 M4 : Ça a été, elle est pas venue. Enfin, y a plein de petites choses comme ça, tu vois, tu te dis bon. Et à chaque fois qu'on voulait voir la mère, il faut voilà, dire ce soir, ou tel jour, je voudrais voir maman, quoi !

486A : *Mhm mhm, mhm*

487 M4 : Et encore, tu sens que c'est un effort quoi, à la base euh.

488A : *Ouais !*

489 M4 : Elle vient pas, c'est pas grave.

490A : . . . *Oui !*

491 M4 : Et c'est pas qu'avec E19, hein ! Parce que Didier, avec Salim le frère, c'était pareil quoi hein, donc.

492A : *Ouais*

493 M4 : C'est, on va dire c'est général

494A : *Oui, c'est culturel dans la famille !*

495 M4 : Ouais, après, après euh voilà, s'il y a une explication, je sais pas mais !

496A : *Ben, culturellement, la famille, ils s'occupent les uns des autres, la mère est, est pas là forcément indispensable dans toutes ces choses là !*

497 M4 : Tu croise souvent la fratrie euh, en ville,

498A : *Oui !*

499 M4 : euh, sans adulte quoi, t'as l'ainé qui va gérer et puis pff, personne d'autre quoi.

500A *Mhm mhm !*

501 M4 : Bon, c'est pas pratique.

502A : *Oui, c'est pas dans notre culture, mais dans leur culture africaine ça se fait beaucoup quoi.*

502 M4 : Mhm, mais bon !

503A : *Après, c'est vrai qu'après tu dis bon au niveau de la lecture, ça commence à décrocher.*

504 M4 : Ouais, je pense qu'y a un manque, je te dis moi, le grand-frère, au niveau du langage euh !

505A : *Ouais !*

506 M4 : C'est impressionnant quoi !

507A : *Ouais !*

508 M4 : Pour des CM2, bon après y en a d'autres hein, mais, là tu sens que, même au niveau des prononciations, t'as eu, on a eu beau dire, il faut qu'il aille voir un orthophoniste quand même !

509A : *Hum*

510 M4 : Bon c'est un problème ça, dans beaucoup de langues,

511A : *Ouais !*

512 M4 : on va dire maghrébines d'autres, hein, tu vois,

513A : *Mhm*

514 M4 : ben y a rien qui a été fait, tu vois, ils te disent oui oui, mais d'année en année, ben le petit il est pas pris en compte, et du coup quand tu fais, ben voilà, le grand, je faisais des dictées, ben 95% des fois, le onze était un quoi, et inversement quoi, donc, ouais ! Hum, après ça euh, on peut pas lutter hein !

515A : *Ben, c'est difficile, hein ! C'est difficile.*

516 M4 : De lutter contre une culture comme ça qui est installée, de de, de l'école, du langage, c'est ça !

517A : *Hum*

518 M4 : Et euh, enfin, je veux dire, quand moi j'interprète ça comme ça pour E19 !

519A : *Ouais ouais !*

520 M4 : Je sais pas.

521A : *Ben, c'est très possible hein ! Alors, bon (inaudible), on descend comme ça. Notre ami E18 !*

### **Troisième extrait : *Enfant E18 (Ambivalent)***

522 M4 : Ah ! tu voulais E18.

523A : *Ouais !*

524 M4 : Il est là lui ! E18

525A : *Voilà, on est dessus.*

526 M4 : Hum, Monsieur E18 ! (rire)

**33 :00**

527A : *Tu le remets dessus (inaudible), hein,*

528 M4 : Il la ramène.

529A : *Tout ce qui est plus petit (rires) !*

**36 :55**

530A : *Bon, je vais arrêter !*

531 M4 : Hum hum

532A : *Bon toi, ce ça t'évoque quoi ?*

533 M4 : Ben, c, c'est vrai que je le sollicite beaucoup moi, E18 !

534A : *Hum hum*

535 M4 : Parce qu'au début, il arrive, il est dans son truc déjà,

536A : *Hum hum, hum !*

537 M4 : J'vais dire, il prend le plateau ! Il lâche ses trucs (rire).

538 A : *Ouais, c'est vrai, ouais !*

539 M4 : Et il se met euh, voilà, à faire ses essais, ça marche, ça marche pas

540A : *Hum hum*

541 M4 : mais il le fait tout seul en fait !

542A : *Hum hum*

543 M4 : Donc c'est vrai que je le sollicite très peu, de toute façon il fait ce que j'attends de lui donc.

544A : *D'accord !*

545 M4 : (rires) Pourquoi l'embêter, euh davantage ?

546A : *Vous avez, pour toi y a une stratégie dans, déjà à la base pour prendre son (inaudible chevauchement) ?*

547 M4 : Ben, enfin, il a pas la même attitude quand même, quand je lui présente le plateau enfin,

548A : *Ouais*

549 M4 : que les deux petites filles qu'on a vues précédemment quoi !

550A : *Hum hum*

551 M4 : C'est déjà tac les, on va dire au taquet, prêt à à, à s'élancer

552A : *Oui*

553 M4 : dans l'activité. Donc c'est vrai que je le laissais se dépatouiller, après je m'en souvenais pas mais, du coup comme après c'est vrai que si il commençait par le haut, il se retrouvait bloqué en bas.

554A : *Hum hum, ouais !*

555 M4 : Donc c'est, hop, ça laisse, passe en bas, ça sera plus simple pour toi parce que, le pauvre, c'est vrai, il allait y passer des heures et des heures. (inspiration) Donc euh, oui enfin, oui.

556A : *D'accord, d'accord ! Et, tu as, est-ce que tu as noté, par exemple, il te regarde à aucun moment ! . . .*

557 M4 : (ton montant) Il est dans sa bulle !

558A : *Ouais ! Même quand tu parles, il te regarde pas non plus !*

559 M4 : Hum

560A : *Il regarde, il sourit pas, il de regarde pas, alors il a pas l'air malheureux !*

561 M4 : Non (rire) !

562A : *Il a l'air effectivement à son poste, mais il, du coup il est pas du tout dans l'interaction !*

563M4 : Hum . . . il est

564A : *Il était comme ça aussi en classe ?*

565 M4 : En début d'année, enfin E18 c'est notre, enfin, parmi nos gros bébés !

566A : *Ouais !*

567 M4 : Enfin, j'sais pas, t'as dû voir le matin quand il était, venait, le rituel qui prend trois quart d'heure avec le bisou,

568A : *C'est ça !*

568 M4 : le coucou, le machin et encore, il pleurait une fois sur deux. Mais voilà, donc très très très gros bébé E18. Et, c'est vrai que là, en fin d'année, il était pas du tout câlin, en fait il disait bonjour à peine et tout.

569A : *Hum hum*

570 M4 : Et maintenant, en fin d'année tu le vois, enfin, c'est toujours un bébé quand même hein, il l'est par rapport à d'autres mais il est, maintenant, très dans l'affectif. Et le bisou et le machin, c'est pour ça que, au début d'année euh, presque pas quoi !

571A : *D'accord !*

572 M4 : Et même en début d'année on avait un, enfin il commençait, il, s'arrêtais, il, il était dans son, dans sa bulle pendant toute l'activité quoi.

573A : *Mhm mhm*

574 M4 : Et pareil, il fallait revenir : E18 regarde, finis et tout ! Et une fois sur deux, soit il fai, soit il finissait pas, euh soit il lui fallait alors que les autres il leur fallait, je sais pas, le temps d'une, d'un atelier,

575A : *Hum, hum hum*

576 M4 : Lui il lui fallait trois, trois fois quoi, trois ateliers pour qu'il mène l'activité, euh

577A : *D'accord !*

578 M4 : à son terme.

579A : *Hum*

580 M4 : C'est pour ça qu'il était très, très renfermé à l'époque, voilà j'sais plus c'était février, non ?

581A : *Oui, je sais pas, euh c'était style.*

582 M4 : Donc là c'est vrai qu'il est plus, beaucoup plus ouvert !

583A : *Hum*

584 M4 : Même avec d'autres adultes de l'école euh, il est plus ouais.

585A : *Est-ce que c'est gênant ça, dans la relation euhh, avec l'enseignante ou en groupe,*

586 M4 : Ben, après euh

587A : *dans l'interaction, ou pas ?*

588 M4 : C'est enfin, quelque part, c'est un choix qu'il fait !

589A : *Hum*

590 M4 : Enfin c'est pas toi qui lui dit, non vient pas me voir ou quoi,

591A : *Ouais !*

592 M4 : c'est lui qui décide, quelque part, et peut-être qu'il en a besoin, de se mettre en retrait, tu vois ?

593A : *Mhh mhm*

594 M4 : Donc je vais pas lui casser les pieds, de toute façon, en plus là il est dans l'activité !

595A : *Ouais !*

596 M4 : Tu vois, de toute façon si peut-être il avait vraiment, tu vois, hop attendu comme ça, là oui forcément,

597A : *Ouais !*

598 M4 : je l'aurais poussé au, à réagir, mais vu que de toute façon, mais je lui ai demandé, tout ça,

599A : *Ouais !*

600 M4 : il le fait, et qu'en plus, bon il a pas l'air trop passif en le faisant,

601A : *Hum hum*

602 M4 : enfin, tu vois,

603A : *Ouais !*

604 M4 : il est dans son truc, voilà ! . . . Enfin après moi ça me, enfin après chaque enfant, voilà, est différent donc euh. Y en a, ils aiment pas être bousculés, y en a ils ont besoin de te raconter ce qu'ont fait d'autres ou pas.

605A : *Hum*

606 M4 : Après, enfin, tu les prends un peu comme, enfin comme ils viennent quoi !

607A : *D'accord !*

608 M4 : Et tu vois là, il se fait, quelque part le blocage se fait tout seul, en cours d'année, donc euh, il fallait peut-être juste plus de temps, hein !

609A : *Hum hum, donc en gé, en règle générale t'as quand même tendance à t'adapter,*

610 M4 : Ah ben,

611A : *leur caractère.*

612 M4 : t'as pas vraiment le choix,

613A : *Ouais !*

614 M4 : je dirais, après hein ! Tu tu, enfin tu fais en fonction, après c'est sûr au début de l'année c'est, plus difficile parce que tu ne les connais pas.

615A : *Hum hum*

616 M4 : Donc, tu dépatouilles un peu, tu vois ce qui marche avec l'un, ce qui marche avec l'autre, et voilà, après euh, petit à petit, maintenant voilà, E18 voilà, je pense que voilà, tu tu, tu referais la même activité, quelque part tu, on le reconnaîtrait pas, ce serait pas le même enfant.

617A : *Mhm mhm*

618 M4 : Tu vois, beaucoup plus à l'aise, il te parlerait, il raconterait tout ce qu'il a fait, maintenant il est beaucoup plus comme ça !

619A : *D'accord ! Donc ce qui prouve que c'est, c'est bien d'avoir respecté un petit peu son .*

..

620 M4 : Ben, je pense que si, enfin de t'façon si tu, n' . . . en tiens pas compte, enfin, ça va le, quelque part le déranger davantage. Et il risque de se fermer, quinze fois de plus, que si c'est toi quelque part qui le laisse venir après.

621A : *Hum*

622 M4 : Tu lui montres que t'es là, que s'il a besoin ben pas de problème, il peut venir te voir.

623A : *Ouais !*

624 M4 : Mais tu le forces pas, quoi !

625A : *Hum*

626 M4 : Parce que sinon il va faire coquille et c'est fini quoi.

Ouais ! Alors je vais te montrer quand il, quand il est tout seul dans le petit (inaudible).

**41 :21**

(E18 tout seul)

627A : *(inaudible) (rires de M4)*

628 M4 : Ben tu vois, regarde, il fait ses petits essais, ces petits trucs !

629A : *Oui oui ! Oui oui, il a l'air heu serein !*

630 M4 : (rire)

631A : *Totalement serein !*

632 M4 : (rire)

633A : *Ce peut-être le test, c'est peut-être des automatismes.*

634 M4/ Je pense que E18, par-contre, il me faisait sortir de la salle, là il aurait peut-être, tu vois, un peu stressé quoi.

635A : *Ouais !*

636 M4 : Parce que là, quelque part, il voit que tu t'en occupes pas mais il sait que t'es là quoi.

637A : *Hum hum, ouais ! . . . Il ne s'arrête pas une seconde.*

638 M4 : C'est ça, non mais si, même quand je lui ai donné le plateau,

639A : *Ouais !*

640 M4 : tu sens qu'il est comme ça, il t'écoute pas,

641A : *Mhm*

642 M4 : de t'façon, déjà il a son truc, il est parti dedans quoi !

643A : *Hum . . . Tu vois, il fait des trucs superman E18 là !*

644 M4 : Hum hum (rires)

645A : *Et ça continue comme ça tout le long,*

646 M4 : Ouais !



646A : *il appelle, il t'appelle pas heu, il fait son, son truc et, et en classe il fait pareil quoi ! Et maintenant quand ça a évolué, il vient te chercher,*

647 M4 : *Ouais ouais !*

648A : *il est toujours un petit peu dans*

649 M4 : *Si vraiment, il va te demander,*

650A : *Ouais !*

651 M4 : *Mais si voilà, il a compris ce que t'as demandé et tout pff, il te dérange pas quoi, il fait son activité, quand c'est fini, il il vient à ce moment-là te montrer,*

652A : *hum hum !*

653 M4 : *puis terminé, il passe à autre chose, quoi ! C'est euh, non non vraiment euh.*

554A : *Oui oui donc, il s', il semble qu'il serait quand même assez sécurisé cet enfant. Malgré le fait que sa maman euh euh,*

555 M4 : *Ben,*

556A : *le bichonnait comme ça.*

557 M4 : *Voilà, c'est-à-dire qu'avec, bon après euh, avec maman c'était le gros gros bébé,*

558A : *Mhm mhm*

559 M4 : *Mais nous on lui a montré aussi, enfin sans le, voilà pareil hein,*

560A : *Oui oui !*

661 M4 : *sans le, mais que il était chez les grands quoi.*

662A : *Mhm mhm*

663 M4 : *Qu'il fallait à un moment donné qui qu'il se réveille, et que, on pouvait pas non plus, voilà faire comme maman, euh le machin,*

664A : *Hum*

665 M4 : *le bidule. Et enfin, après je pense qu'il a prit en maturité aussi et que, on va dire de lui-même, voilà il,*

666A : *Oui oui !*

667 M4 : *il a pris les devants hein ! . . . Et pareil, tu vois, lui, il est pas venu en classe de neige.*

668A : *Ah non !*

669 M4 : *Ah là voilà, quand même !*

670A : *Quand même il est*

671 M4 : *Et c'est vrai que franchement, je pense que ça, voilà ça lui aurait fait du bien.*

672A : *Mhm mhm*

673 M4 : Et parce que nous, on en un autre, euh bon c'était un, notamment un des moyens, mais il s'est révélé mais totalement en classe de neige, quoi,

674A : *Hum hum*

675 M4 : c'était le jour et la nuit quand on l'a récupéré.

676A : *Ouais c'est euh*

677 M4 : Et je pense que E18 c'est, c'était hem, ça aurait été la même chose quoi, pour lui.

678A : *Oui donc quand même, il y a une volonté un petit peu, de ne pas le laisser grandir.*

679 M4 : C'est ça ! (rire) Il est . . .

680A : *Ouais ouais !*

681M4 : très chouchouté quand même, hein !

682A : *Mais ceci-dit, ça se voit pas là !*

683 M4 : Ben, si tu t'en rends plus compte, là voilà, j'pense quand t'as vu les vidéos du matin !

684A : *Hum Oui, voilà oui !*

685 M4 : Voilà, où ça prend très longtemps, encore là maintenant ça va plus vite. Mais voilà, tu sentais qu'y a ce besoin de pas quitter maman, tout ça tout ça. Après en classe euh, enfin en plus on rentrait pas dans le jeu, on va appeler maman ou quoi, tu vois !

686A : *Hum*

687 M4 : Les autres élèves ils pleurent pas, il a pas pleuré.

688A : *Oui c'est vrai qu'il reste, moi je l'ai souvent vu rester sur le*

689 M4 : sur le banc !

690A : *sur le bord du banc là !*

691 M4 : Hum hum, à ne rien faire !

692A : *à ne rien faire, à attendre.*

693 M4 : Tout à fait !

694A : *Parce que quand même, la séparation a été difficile.*

695 M4 : Ouais ouais, ouais ouais ben ça il l'a fait encore jusqu'au mois dernier à peu près hein.

696A : *Ouais !*

696 M4 : Là, maintenant ça va, il a compris, y a plus de gros problème mais

697A : *Oui oui !*

698 M4 : ça a été difficile pour lui, hein . . . (rire)

699A : *Bien ! Allez, E17 ! (rires de concert) On va essayer, bon ça fait du bruit hein. Ah oui, il est là E17.*

700 M4 : Il est à part !

701A : *Ouais, il est à part. (rire de M4) Parce que, euhh, tu pars en bas dans le couloir.*

702 M4 : Tout en bas j'crois.

703A : *Ouais ! . . .*

704 M4 : Du coup c'est l'intégralité ?

703A : *Non non, non non, y a que quatre minutes aussi hein.*

**45 :45**

**Quatrième extrait : Enfant E17 ( Désorganisé)**

704 M4 : Il arrête pas de gigoter (rire),

705A : *Mhm mhm*

706 M4 : c'est impressionnant (rire).

707A : *Ouais ! . . . (inaudible) mais ça va la vidéo quand même hein, je pense que ça tourne.*

708 M4 : Oui, sans quoi tu galères !

709A : *Oui, bien-sûr, les images (inaudible) pas de problème. Et du coup, ça prend un temps fou quand (inaudible).*

710 M4 : Hum hum En plus, il devait être traumatisé (rire)

711A : *Le soleil, c'est jaune ! (rires de concert), oui oui !*

712 M4 : (inaudible) C'est rigolo !

713A (inaudible) (rire)

714 M4 : (rire) (inaudible) bonne ! (rire)

715A : *Oui ! . . . On va arrêter ! (rires de concert)*

**49 :55**

716A : *Donc E17, qu'est-ce que, qu'est-ce que tu peux en dire, toi ?*

717 M4 : Ben c'est c'est, enfin, c'est, c'est ça, qui arrête pas de gigoter, qui essaie quatre fois la même pièce au même endroit. (rire)

718A : *Ouais !*

719 M4 : Et t'as beau y dire non mais regarde, pff, qui est dans son truc quoi,

720A : *Mhm*

721 M4 : qui est pas du tout dans l'écoute. Alors que lui, il te raconte tout un tas de trucs tout le long quoi !

722A : *C'est ça le plus impressionnant.*

723 M4 : C'est, il te parle de la maîtresse d'à côté qui l'a vu, du machin qui est à côté.

724A : *Hum*

725 M4 : Il est absolument pas déjà dans la tâche, pff, qu'il est en train de faire, tu sens que, pfouu, il s'en fiche un peu quoi hein.

726A : *Ouais !*

727 M4 : Et qu'il est plus là pour te raconter des trucs, que tu lui répondes, et que tu tu, voilà ouais, que tu tu sois dans ce qu'il attend de toi finalement,

728A : *Hum hum*

729 M4 : plutôt que toi ce que t'attends de lui.

730A : *Hum hum . . . Donc en fait, il est, lui, au contraire, il serait plus intéressé par, euh, ben l'interaction.*

731 M4 : Mhm

732A : *Hein, avec la maîtresse qu'il a à côté de lui, que par rapport à ce qui est proposé.*

733 M4 : C'est ça ! C'est ça.

734A : *Et quand il parle, il se plaint, non, par moment aussi ? Au niveau des apprentissages (inaudible) ?*

735 M4 : Ah ! heu, ben en fait, si tu veux, comme tous les matins il a droit, enfin il avait droit à la litanie, t'es sage, t'es sage, t'es sage, avec papa, qui prenait un quart d'heure ou deux.

736A : *Oui !*

737 M4 : Et ben, du coup la journée quand, alors c'est vrai que quand il avait été sage, par exemple, jusqu'à dix heures, à dix heures on y avait droit, ah maîtresse, t'as vu, là j'ai été sage !

738A : *Hum hum*

739 M4 : Après, jusqu'à, après ça dépendait évidemment de son attitude hein ! Où parfois, moi, quand je le récupérais, que le matin, par exemple, il était avec Marta.

740A : *Ouais !*

741 M4 : Ce ce matin, tu peux demander à la maîtresse, j'ai été sage, tu vois, enfin, quelque part c'était de l'inquiétude, d'avoir été sage ou pas, quoi. Parce que c'était ce que papa attendait de lui, que ce soit bon, le matin ou même le soir quand il venait le chercher.

742A : *Hum, hum*

748 M4 : Donc euh,

749A : *Ouais, j'ai j'ai remarqué ça dans le couloir, et cetera !*

750 M4 : Hum

751A : *Un rituel mais, à mon avis, un rituel qui est fort désagréable pour lui parce qu'il est tout le temps en train de bougonner sans fin.*

752 M4 : Hum

753A : *Il est pas, . . . il parle mais,*

754 M4 : Oui !

755A : *c'est pas très joyeux quand même !*

756 M4 : Ah non, non, non non non, ben non, il il, on va dire qu'y a trop, il a trop de trucs en tête quoi.

757A : *Ouais !*

758 M4 : Et, je pense qu'à la maison enfin, ça doit être spécial hein, très très spécial donc.

759A : *Hum*

760 M4 : Ouais, il est pas du tout dans le, enfin dans les apprentissages quoi, il y est pas hein !

761A : *Ouais !*

762 M4 : Il est dans ce qu'il a envie de te raconter, dans ce qu'il a envie d'entendre euh, quand tu lui réponds. Ben voilà, il est pas,

762A : *Hum*

763 M4 : Non, il est pas dans ce qu'il fait quoi. Ça se voit hein, et même quand on était en classe.

764A : *Oui, il était comme ça en classe aussi.*

765 M4 : Mhm

766A : *Et du coup, bon, vu comme il est pas intéressé à la tâche, est-ce que du coup, toi aussi il te, il te perturbe pas, . . . en t'emmenant comme ça, ou t'arrive à, à rester concentrée ?*

767 M4 : . . . Ben, là oui, parce que, ben là ça va, tu vois parce qu'en vrai t'es, avec lui,

768A : *Ouais !*

769 M4 : j'veux dire quand t'es en atelier avec un autre groupe et que t'as lui qui te sollicite toutes les trois secondes,

770A : *Ouais !*

771 M4 : au bout d'un moment, oui, il te gêne quoi, tu, enfin, t'es plus toi à à à même de de de gérer ton atelier, t'es t'es là quelque part focalisée sur lui,

772A : *Ouais !*

773 M4 : Sachant qu'à tout moment il va te poser une question, se lever ou faire une bêtise !

774A : *Ouais !*

775 M4 : Donc ouais, t'es toujours, on va dire sur le qui-vive. . . . Donc ouais donc c'est clair que

776A : *Parce que, par exemple, il y arrive pas du tout, mais contrairement, par rapport à aï E16 euh tu, tu prends tout de suite, si tu vois, par le questionnement, lui, tu le questionnes très très peu. Alors est-ce que c'est euhh*

777 M4 : Ben, enfin, je pense aussi, c'est le fait que de toute façon, même si tu le questionnes, ça va rentrer soit à côté,

778A : *Hum*

779 M4 : soit carrément pas, parce que c'est pas ce qu'il attend aussi.

780A ; *Hum*

781 M4 : Tu vois, donc il fonctionne de toute façon comme ça,

782A : *Hum hum*

783 M4 : Tu vois, c'est plus en le laissant se dépatouiller et se rendre compte, vraiment par lui-même s'il va pas y arriver,

784A : *Hum*

785 M4 : qu'il va venir à bout de la tâche, quoi !

786A : *Hum hum, d'accord ouais!*

787 M4 : Même si tu, tu lui parles, pff !

788A : *Ouais !*

789 M4 : Tu vois, il, il en tient pas compte.

790A : *Hum hum*

791 M4 : Il fait un petit peu son, son truc quoi, alors que (rire) !

792A : *Ouais ouais, il est, il est dans son monde d'ailleurs.*

793 M4 : Hum hum, et puis lui, tu vois, enfin, à la fin là, il se rend compte être parvenu au bout, mais même si tu vois, à la rigueur il avait pas réussi, il aurait pas, je pense il aurait pas été euh

794A : *Hum*

795 M4 : perturbé, ou, tu vois ?

796A : *Hum hum*

797 M4 : Bon ben, c'est pas fini, c'est pas fini quoi. Passons à autre chose (rire) !

798A : *Ouais ouais, parce qu'il serait pas peut-être en recherche de sollicitations, lui aussi, parce que du coup, il en reçoit beaucoup de par son attitude.*

799 M4 : Ben justement, quand euh, les jour où les, enfin les fois où justement,

800A : *Ouais*

801 M4 : aussi bien au niveau du travail ou de de son comportement, tu vois ?

802A : *Ouais !*

803 M4 : Quand il a été bien, on lui a toujours dit, c'est très bien, tu vois,

804A : *Hum hum*

805 M4 : au contraire, faut essayer de . . . voilà, de l'encourager, mais le problème que E17, quand tu dis c'est très bien, du coup, le lendemain il se, il se fait plaisir, quoi, tu vois, donc tu l'as félicité, d'un autre côté, le lendemain il pff, on va dire, il va être deux fois, euh plus pénible que la veille.

806A : *Hum hum*

807 M4 : Parce que tu lui as dit que c'était très bien.

808A : *D'accord !*

809 M4 : Donc quelque part, quand tu, tu vois, aussi si, au travail oui, évidemment hein,

810A : *Oui !*

811 M4 : c'est très bien, au contraire, mais, justement le, au niveau de l'attitude on lui disait toujours c'est très bien, mais !

812A : *Mhm*

813 M4 : Un peu la carotte,

814A : *Ouais !*

815 M4 : parce que sinon c'était euh, je te jure, c'était vraiment, tu le voyais le lendemain, tu te disais, oh mon dieu, pourquoi je lui ai dit que c'était très bien (rire).

816A : *Oui, ouais d'accord ouai, hum !*

817 M4 : Non, par contre, au niveau du travail, Marta, elle me l'a, enfin, moi quand j'suis de cours en élémentaire quand j'avais pas les maternelles, une ou deux fois, ou même avec Kevin on l'a fait, il sont venus nous montrer, tu vois, le travail,

818A : *Ouais !*

819 M4 : super bien fait,

820A : *Ouais ouais !*

821 M4 : parce que y, si ils se concentrent les deux, ils sont capables de faire plein de trucs, tu vois.

822A : *Ils sont intelligents, mais c'est des des gamins.*

823 M4 : Mais, c'est pas arrivé souvent dans l'année quoi.

824A : *Ouais !*

825 M4 : Le problème il est là.

826A : *Hum*

827 M4 : Et puis pou, après, E17 ça dépendait de l'état dans lequel il nous arrivait le lendemain matin. . . . On va dire que parfois, il arrivait, tu l'entendais courir, de là, jusqu'à la porte !

828A : *Hum hum !*

829 M4 : Bon quand tu le voyais arriver comme ça, tu disais, où là, la journée va être difficile,

830A : *D'accord !*

831 M4 : tu vois, et Ki Kevin c'est un peu ça aussi,

832A : *Ouais !*

833 M4 : tu vois, c', quand tu l'vois passer la porte, tu sais si

834A : *Mhm*

835 M4 : oui ou non, tu vas passer une, enfin, on va dire une journée

836A : *Mhm, mhm*

837 M4 : tranquille, ou agitée.

838A : *Très bien, oui, ceci dit tu es très patiente avec, hein !*

839 M4 : Ah ben, de toute façon t'es obligée, hein !

840A : *Ouais ouais !*

841 M4 : Et en plus tu sens, regarde comme il bouge, c'est plus fort que lui quoi,

842A : *Hum*

843 M4 : il arrive pas à se contenir.

844A : *(chevauchement) il se gratte, il se*

845 M4 : j'crois que, pas une seconde, il arri, il reste statique hein.

846A : *Non !*

847 M4 : Il est, comme ça, comme ça,

848A : *Mhm*

849 M4 : et je ramasse le truc,

850A : *Mhm mhm,*

851 M4 : enfin il est (rires)

852A : *Ouais ouais (rires !*

853 M4 : E17 national ! (rire)

854A : *Bon écoute, là on a fini, j'ai encore deux petites questions à te poser, enfin, deux petites questions (rires de concert). Euh d'abord euhh, comment est-ce que toi tu as vécu ces observations ? Est-ce que ça a pu t'apporter quelque chose, ou pas du tout euh ?*

855 M4 : Pff non, j'ai fait un, j'ai retrouvé, enfin, les élèves tels que

856A : *Mhm ouais !*



857 M4 : j'les ai en classe, après c'est différent, (chevauchement) tu les as seuls.

858A : *Ouais !*

859 M4 : Forcément hein, c'est plus simple à, à gérer. Mais non, après, j't'ai dit, je retrouve les, enfin,

860A : Mhm

861 M4 : les attitudes

862A : *Ouais !*

863 M4 : les, qu'on a en classe. Je vois pas de grosse différence.

864A : *Ce ça m'étonne pas parce que quand je t'ai observée beaucoup, je me disais, mais en fait Marie elle est toujours égale à elle-même,*

865 M4 (rire)

866A : *y a rien qui dépasse et, je disais oh, bon ben du coup, c'est vrai que je me suis dit bon, qu'est-ce que je vais, qu'est-ce que je vais pouvoir trouver (rires de concert en parlant), qu'est-ce que je vais essayer de lui montrer parce que (s'esclaffe, rires de concert)*

867 M4 : Ah ben écoute, c'est sympa (rires de concert) !

868A : *parce que du coup, ben oui, c'est cette, c'est cette attitude toujours égale avec les enfants, euhh, tu t'adaptes, ça passe,*

869 M4 : (rires)

870A : *déjà, quand je t'avais vue avec E9, je me suis dit, ben tient, c'est marrant comme elle fait avec E9, quand même, elle le laisse, elle l'attrape doucement comme ça euh. Je t'ai pas filmée avec mais voilà, parce qu'il faisait des trucs impensables.*

871 M4 : Ah ben il se roule par terre, voilà mais le problème c'est que, enfin, quelque part, si tu rentres dans son jeu,

872A : *Mhm mhm*

873 M4 : justement, parce qu'il fait ça, c'est pas, on va dire pas pour rien,

874A : *Mhm mhm*

875 M4 : voilà, il fait exprès

876A : *Oui !*

877 M4 : pour que tu, voilà tu lâches le groupe dans lequel tu es, et que tu t'occupes que de lui, si tu veux !

878A : *Mhm mhm*

879 M4 : Donc si tu fais ça et il sait que ça marche, tous les jours il va se rouler par terre, tu vois. Donc, voilà, après il faut trouver, l'astuce (rire), le truc,

880A : *Hum !*

881 M4 : et le truc qu'il aimait, qu'il aime toujours pas c'est quand il vient te voir et qu'il t'a fait n'importe quoi, non tu m'intéresses pas, va t'asseoir ! Je viendrai quand tu seras calme !

882A : *Ouais ouais*

883 M4 : Et ça c'est un des trucs qui a marché !

884A : *Ouais ouais ! ouais ouais !*

885 M4 : Comme il était vexé, que ben du coup pff (rire), ah ouais, tu me re, tu me réponds pas quand je te parle, ben je vais faire pareil !

886A : *Mhm mhm*

887 M4 : Donc, tu vois, il se disait oh, et après hop, il allait s'asseoir, bon il bougonnait quand même, hein, tu vois.

888A : *Oui oui !*

889 M4 : Et voilà, mais, t'arrivais à le faire asseoir, t'arrivais à ce qu'au bout d'un moment, il lève la main,

990A : *Ouais !*

891 M4 : Mais, voilà ! C'était pas facile avec Monsieur Kevin.

892A : *Ouais, ben écoute, c'est c'est, moi ça m'a frappée un petit peu, parce que t'es, tu as, tu es pas du tout stressée quoi.*

893 M4 : Ah ben non, pas du tout ! (rire)

894A : *Non mais parce que les autres, les autres maitresses étaient fines, tu vois, elles ont plein de petits gestes euh*

895 M4 : Ah ouais !

896A : *actifs qu'elles ne maîtrisent pas,*

897 M4 : (éclats de rire)

898A : *Toi, on ne voit rien, hein !*

899 M4 : (rires)

900A : *Alors, soit tu le cache bien, soit c'est ton naturel qui est comme ça, qui est tranquille (chevauchement aussitôt interrompu) avec les enfants quoi, y a, y a pas de chose qui serait susceptible euhh, de te déranger ou*

901 M4 : Enfin, me déranger, c'est pas, si forcément quand je vois E17 ou E9 faire n'importe quoi, oui ! Mais je t'ai dit plus tu leur montre de l'attention, plus ils vont en jouer, en rajouter euh,

902A : *Hum*

903 M4 : tu vois, tout ce que tu veux quoi, les deux-là, ils sont, en plus enfin, avoir les deux aussi dans la classe, on va dire que ça pas été un bien, je pense,

904A : *Ouais !*

905 M4 : dans le fonctionnement de, de la classe en elle-même, tu vois !

906A : *C'est une classe un peu chargée, hein !*

907 M4 : Enfin, c'est surtout eux deux parce qu'honnêtement, quand un des deux, c'est arrivé l'an dernier, a été malade ou quoi,

908A : *Hum*

909 M4 : mais tu, même les autres élèves de la classe t'ont dit, te disent, nous ont fait la remarque, tu vois ! Ah c'est bien, ce matin, tu vois, y a pas Kevin, ou c'est bien, y a pas E17.

910A : *Hum hum*

911 M4 : Parce que du coup l'autre comme il se retrouvait tout seul, bon il faisait ses bêtises, mais il était encouragé par moi,

912A : *Ouais !*

913 M4 : tu vois, et du coup, c'était autre chose. Donc déjà, je pense que l'interaction entre les deux, ça pas été super (rire).

914A : *Mhm*

915 M4 : Mais bon, on le savait pas ! Et euh, si si, après mais voilà, si tu leur montres, en plus, enfin E9, plus E9 encore, si tu lui montres que ça t'énerve, ouh, t'as pas fini quoi hein,

916A : *Mhm*

917 M4 : je vais te dire, il fait exprès, il en rajoute, parce qu'il sait que tu vas, tu vas craquer, quoi.

918A : *Mhm mhm*

919 M4 : Donc il, il en fait trois fois plus.

920A : *Oui oui oui !*

921 M4 : Ouais ! Donc bon alors, après hein voilà, et puis quelque part, enfin, je trouve c'est, quand tu, voilà, quand ça arrive, après tout le monde réagit pas comme j'suis, voilà, mais le problème c'est que quand tu vas t'énerver et tout, quelque part c'est les autres qui vont en pâtir aussi, les gamins.

922A : *Mhm mhm*

923 M4 : Parce que quelque part eux, ils y sont pour rien quoi.

924A : *Mhm*

925 M4 : Je veux dire, au bout d'un moment voilà. Et c'est vrai que quand tu pètes un plomb parce que (rire), moi ça m'est arrivé une ou deux fois dans l'année aussi hein, que tu craques parce que voilà, t'en peux plus, tu reviens à ton atelier mais t'es comme ça, tu vois !

926A : *Oui !*

927 M4 : Et du coup tu mènes l'atelier, mais vraiment pas de la même façon,

928A : *Mhm*

929 M4 : et les autres peuchère, voilà, y vont pas, tu vas pas être aussi patient, aussi à l'écoute envers eux, parce que t'en a un, donc autant, tu vois, te dire bon tu veux pas travailler, ben travaille-pas, au bout d'un moment euh,

930A : *Hum*

931 M4 : enfin, tu peux pas les, les attacher, tu vois !

932A : *Oui ! Mhm c'est, ben (rire)*

933 M4 : tu fais tout ce que tu peux et puis à un moment donné, tu dis ben tant pis quoi.

934A : *Mhm*

935 M4 : J'en ai euh vingt trois qui attendent de travailler, qui attendent que je sois là, ben je vais m'occuper d'eux.

936A : *Mhm !*

937 M4 : Et je sais que E9, en lui faisant comprendre que ben, il est pas seul au monde, que t'es pas là que pour lui et compagnie, ben ça a fonctionné, E17 moins. Mais bon, ce qu'y a avec E17, c'est qu'il est en perpétuel mouvement euh.

938A : *Ouais !*

939 M4 : C'est pas le même genre quoi, ils sont euh,

940A : *Ouais, ils sont très différents.*

941 M4 : ils sont très différents ouais. T'sais, E9, il va te pousser à bout et il sera trop content quand il va y arriver, tu vois, il recherche vraiment ça, alors que E17, quelque part, tu vas craquer mais juste parce que lui, c'est plus fort que lui,

942A : *Mhm*

943 M4 : il te sollicite, il t'appelle que, et tu sens qu'il peut pas le contrôler quoi.

944A : *Ouais !*

945 M4 : Mais à la base il veut pas que tu t'énerves sur lui, mais il comprend pas qu'au bout d'un moment, au bout de quinze fois la même question euh, (rires).

946A : *Mhm mhm*

947 M4 : (rires) Pff

948A : *Bon quand même, il a réussi à t'énerver un petit peu (rires).*

949 M4 : Ah oui, non non mais oui,

950A : *(rires)*

951 M4 : forcément,

952A : *(rires)*

953 M4 : mais voilà ! Euh après c'était pas, et en plus ça marche pas, quelque part.

954A : *Mhm mhm*

955 M4 : Même quand t'as pété un plomb, que tu les as criés, machin, mis au coin,

956A : *Mhm*

957 M4 : Ils te regardent, genre même pas mal, t'sais,

958A : *C'est cela !*

959 M4 : donc c'est encore plus frustrant quelque part, tu vois,

960A : *Ouais ouais*

961 M4 : parce qu'en plus, quelque part tu te dis mais ils ont gagné,

962A : *Mhm*

963 M4 ; ils ont eu ce qu'ils ont voulu quoi.

964A : *Mhm*

965 M4 : Donc quand tu, justement, tu rentres pas dans le truc, ben ils sont perdants quoi . . .

Parce que de toute façon, tu t'énerves pas, tu restes dans ton atelier, tu t'es quand même pas occupée d'eux donc ils sont tout de même un peu vexés,

966A : *Mhm mhm*

967 M4 : donc voilà, parce que sinon tu t'en sors pas hein, c'est pas possible hein. Mais je pense qu'il fait ça aussi, c'est qu'on était à mi-temps toutes les deux sur la classe.

968A : *Ouais ouais !*

969 M4 : Honnêtement, si ça avait été ben Manon ou Pauline à, à plein temps,

970A : *Ouais ouais !*

971 M4 : . . . Je sais pas comment elle finissait l'année quoi hein ?

972A : *Mhm mhm, mhm oui, parce que, ils avaient des caractères bien trempés*

973 M4 : Ah, ils faisaient des dégâts, hein !

974A : *ces deux-là.*

975 M4 : Ouais ouais ! (rires de concert) Mais bon !

976A : *Bon alors, une dernière question à laquelle tu as déjà ré, répondu en partie, mais c'était, toi, quand on parle de relation affective, qu'est-ce que tu entends*

977 M4 : *Mhm*

978A : *d'une part, et puis qu'elle est la place que tu vas lui accorder bon, dans le cap de ta profession et puis pourquoi ?*

979 M4 : Ben, t'as toujours une relation affective, enfin, tout le, quelque soit le niveau, quelles que soient les classes.

980A : *Mhm mhm*

981 M4 : Parce que pour eux, quoi qu'il arrive, quand t'es à l'école, c'est toi le référent quoi, y a plus papa, maman, c'est toi qui, enfin qui est là pour eux donc quelque part t'es obligée d'avoir un côté relationnel quoi.

982A : *Mhm mhm*

983 M4 : Mais après là aussi, ça va dépendre des élèves, enfin, t'as des élèves où ça va être hyper important, c'est-à-dire que si t'es pas dans le relationnel, t'obtiendras jamais quoi que ce soit,

984A : *Mhm mhm*

985 M4 : ben même si c'est pas parce que, voilà à la base ils sont pas sensés travailler pour toi mais,

986A : *Ouais !*

987 M4 : t'as certains élèves, voilà si t'as pas d'affectif on pourra rien faire de l'année, ça va être impressionnant. Donc voilà, il faut un peu jouer là-dessus quoi, pour essayer de les solliciter. Après voilà, t'as les élèves très en retrait, c'est-à-dire que c'est pas qu'tu, voilà, mais c'est qu'ils sont comme E19, comme elle peut l'être, voilà.

988A/ *Mhm mhm*

989 M4 : C'est qu'eux, ils se protègent quoi.

990A : *Mhm*

991 M4 : Tu sens que (rire) ça se ferme quand tu vas les voir.

992A : *Ouais*

993 M4 : Donc là le mieux c'est, c'est de les laisser venir. Moi j'sais que voilà,

994A : *Mhm*

995 M4 : je leur dis voilà, tu vois je leur fais comprendre que j'suis là, mais après ils se débrouillent. Euh, puis voilà, mais oui c'est important, c'est c'est, c'est hyper important dans notre métier hein, le côté relationnel, tu peux pas, ne pas en tenir compte quoi. (rires) Après,

996A : *Bon disons que tu le refuses pas, quoi !*

997A : Ah ben non, tu peux pas, c'est impossible.

998A : *Ouais !*

999 M4 : En plus, t'es avec des enfants quoi,

1000A : *Mhm*

1001 M4 : les enfants, tu peux pas, ils sont dans le relationnel de toute façon, que tu le veuilles toi,

1002A : *Mhm*

1003 M4 : ou non, eux, ils le sont donc tu peux pas leur, oui, leur fermer la porte, quoi. Donc ouais, non après c'est, tu comptes plus en fonction de chacun.

*1004A : Mhm mhm*

1005 M4 : Ceux qui ont besoin du câlin le matin, ben tu leur fais le câlin le matin, ceux qui te, (rire) qui te disent à peine bonjour, qui s'assoient sur le banc, tu les laisses rentrer, s'asseoir à peine sur le banc,

*1006A : Ouais !*

1007 M4 : et voilà, et voilà, après tu les prends un peu comme ils viennent quoi.

*1008A : Donc en fait, c'est quelque chose de normal, c'est pas quelque chose qui te fatigue toi, de t'adapter comme ça, aux uns, aux autres. T'as intégré ce truc-là depuis le début ?*

1009 M4 : C'est que ouais, te, t'as pas le choix, c'est comme ça, de toute façon !

*1010A : Mhm*

1011 M4 : De toute façon, quand tu fais une (inaudible, chuchoté), tout le monde est dans le (*idem*), c'est forcément relationnel quoi.

*1012A : Ouais !*

1013 M4 : Je te dis, moi, pour moi, un enfant qui est pas dans le relationnel ! Que ce soit dans, voilà dans le retrait, ou dans le, le trop plein (rire) !

*1014A : Ouais !*

1015 M4 : C'est, ils le sont tous, donc de toute façon.

*1016A : Mhm*

1017 M4 : Après, j'dis pas que c'est facile et que on a justement, toutes les solutions hein, avec E9 et E17, y a des fois où on (rire), on se disait mais comment faire quoi ? Comment on va finir l'année *et cetera*, tu tu te poses. Mais justement, moi j'pense que ce qui nous manque énormément, c'est que de toute façon notre métier est comme ça, mais qu'on a pas forcément les clefs.

*1018A : Oui*

1019 M4 : C'est-à-dire, on te lance dans le métier et on te dit en gros,

*1020A : Ouais !*

1021 M4 : débrouille-toi quoi !

*1022A : Mhm mhm*

1023 M4 : C'est, après y a l'expérience aussi qui fait que y a des situations où tu vas savoir gé, enfin que t'as déjà rencontrées du coup,

*1024A : Oui !*

1025 M4 : qui font que tu vas savoir les gérer.

1026A : *Oui !*

1027 M4 : Mais honnêtement euh, même si, euh voilà vers à la fin de l'année on arrivait un peu mieux à gérer E9 et E17, j'ai pas de réponse pour les deux.

1028A : *Ouais ouais*

1029 M4 : Je, je faisais au cas par cas et j'avais pas l'choix donc de toute façon comme tu dis, que ça m'énerve ou que ça m'énerve pas, quelque part moi, pour la gestion euh de la classe et des autres élèves, et d'la classe en général, il fallait que je me débrouille, enfin qu'on se débrouille, du coup à trois.

1030A : *Hum, oui*

1031 M4 : Aussi bien à l'école hein, ça faisait partie aussi donc de la classe,

1032A : *Mhm*

1033 M4 : Voilà, c'était à tour de rôle, on sollicitait, on sollicitait pas, on faisait comme ci, on faisait comme ça, et voilà, disons que ça, moi ce que je regrette, c'est que ça fait partie de notre métier,

1034A : *Mhm mhm !*

1035 M4 : mais qu'on a, on nous donne pas de solution !

1036A : *Oui, bien sûr !*

1037 : Donc, c'est bien beau mais à un moment donné, je pense qu'il y a certains, je pense qu'il y a certaines attitudes, ou certaines choses,

1038A : *Mhm mhm*

1039 M4 : que l'on fait, ou que l'on ne fait pas justement,

1040A : *Ouais !*

1041 M4 : qui pourraient nous être apportées et qui nous aideraient,

1042A : *Mhm mhm*

1043 M4 : en classe, tu vois !

1044A : *Est-ce que t'en as vraiment besoin ? C'est une question que je me pose, parce que tu as pas l'air, euh trop, quand même trop déstabilisée, quoi, au bout d'un moment.*

1045 M4 : Bff, ben après, j'te dis, enfin là c'est sûr qu'en me voyant (rire), y a des trucs, que tu te dis, ah ben oui mais,

1046A : *Oui !*

1047 M4 : mais, là j'm'en rends pas forcément compte,

1046A : *Oui !*

1047 M4 : tu vois, c'est, après j'pense que c'est dans le caractère de chacun,

1048A : *Oui !*



1049 M4 : là aussi, hein, tu vois (chevauchement) !

1050A : *(chevauchement) Donc t'as, peut-être, t'as fait ta, ton expérience d'animation a peut-être beaucoup joué, c'est qu'en l'animation, on flèche beaucoup le relationnel, non ?*

1051 M4 : Oui, ben oui t'es, ah ben, là t'es carrément, je dirais, à 100% dans le relationnel.

1052A : *Voilà !*

1053 M4 : Parce que t'es là, entre guillemets, hein, pour le plaisir des enfants.

1054A : *Mhm mhm*

1055 M4 : T'as pas cette notion,

1056A : *Ouais*

1057 M4 : enfin si à la fin de la journée elle a pris euh pff.

1058A : *Oui !*

1059 M4 : Le tout c'est qu'ils soient divertis, que tout se soit bien passé, et que voilà.

1060A : *Oui !*

1061 M4 : Mais c'est vrai que oui, ça ça joue forcément, parce que si du coup, si tu rajoutes mes années d'animation euh, euhh j'ai, ouais, 13 ans d'ancienneté du coup.

1062A : *Oui !*

1063 M4 : Là oui, c'est sûr ! . . . Mais bon, après y a la relation aux parents aussi, qui peut, être importante. Moi je sais que l'année où j'avais mes CP, j'avais une classe euh, bien, aussi (rires complices), et finalement ça s'est bien passé parce que les, bon en plus c'était le CP, c'est différent, mais les parents étaient derrière moi.

1064A : *Ouais, oui !*

1065 M4 : C'est-à-dire que j'avais des gamins difficiles, mais comme j'allais voir les parents, je leur disais voilà, ils savent qu'il se passe ça, ça va pas être possible,

1066A : *MHM mhm*

1067 M4 : ils sont en CP, machin, et les parents m'on suivie, euh y avait pas photo entre le début de l'année où je devenais folle,

1068A : *Ouais !*

1069 M4 : et la fin de l'année où j'avais une classe, on va dire, normale,

1070A : *Mhm*

1071 M4 : tu vois. Donc ça aussi j'pense que l'investissement des parents c'est, c'est hyper important. Parce que les parents de E17, honnêtement, euh ils me disent oui oui oui oui oui,

1072A : *Oui*

1073 M4 : oh, tiens-toi bien ! Mais je pense que derrière, il y a pas, tout ce qui va avec quoi.

1074A : *Y a pas peut-être, y a le cadre euh, éducatif*

1075 M4 : Donc j'pense qu'on est, enfin, ça dépend aussi si on est, là aussi, seul ou pas,

1076A : *Oui !*

1077 M4 : avec nos élèves, tu vois !

1078A : *Mhm mhm*

1079 M4 : Donc après voilà, c'est toute une gestion, tout ça, mais honnêtement, j'pense que j'ai pas toutes les clefs quoi, c'est pas. Enfin, on va dire, c'est pas une science exacte toute quoi, tu vois.

1080A : *Non ! Ah non, c'est pas une science exacte,*

1081 M4 : (rire)

1082A : *non mais justement ouais, la la la, la faculté de pouvoir s'adapter, j'pense que c'est quand même euhh, une des clefs.*

1083 M4 : Oui oui, mais, mais j't'ai dit,

1084A : *Mhm*

1085 M4 : enfin, tu nous as vus, ouais j'sais plus, mars, un truc comme ça,

1086A : *Ouais !*

1087 M4 : mais si t'étais venue en septembre euh, t'aurais vu que le Kevin et le E17 ils, enfin voilà, on était (éclats de rire) enfin, totalement dépassés,

1088A : *Ouais !*

1089 M4 : en se disant mais qu'est-ce qu'on va faire, comment on va faire ?

1090A : *Mhm mhm*

1091 M4 : Et là, tu te sens seule quoi ! Parce que t'as t'es questions,

1092A : *Ouais !*

1093 M4 : t'as tes élèves à gérer, tu dis, j'vais faire comment ? Donc en fait, et on a essayé, du coup comme on était deux, en plus on alternait,

1094A : *Ouais !*

1095 M4 : tout quoi ! La menace, pas la menace, la punition, pas la punition, euh

1096A : *Ouais !*

1097 M4 : les parents, pas les parents, on est passées par à peu près toutes les phases quoi, hein,

1098A : *Mhm mhm*

1099 M4 : Mais c'est vrai que ça c'est usant.

1100A : *Ouais !*

1101 M4 : Franchement euh, parce que voilà, t'as des tas d'enfants euh, E18, machin, t'y arrives vite à les cerner,

1102A : *Oui !*

1103 M4 : au bout de quinze jours tu sais à peu près, tu vois !

1104A : *Mhm mhm*

1105 M4 : Mais euh E9 et E17, il te faut une année (rires),

1106A : *Ouais, c'est ça !*

1107 M4 : pour être à peu près, enfin ouais pour arriver à peu près à faire, des choses avec eux, quoi.

1108A : *Ouais ! Mais les parents ils sont contents hein, les parents non de, de E17 en tous les cas ?*

1109 M4 : Ah oui oui ben !

1110A : *Le papa il dit partout qu'il est très content quoi, hein !*

1111 M4 : Tout à fait, parce qu'apr, enfin après je sais pas, j'étais pas dans l'autre école, mais l'autre école où il était c'était, entre guillemets, la bête noire, si tu veux.

1112A : *Mhm*

1113 M4 : L'enf, ben après (rire), bon j'sais pas comment c'est là-bas mais, tu vois, il avait été vraiment euh, bon après il faut dire qu'il en fait, mais évidemment, catalogué, machin et tout. J pense pas non plus que ce soit la, de toute façon tout, E17 t'as l'impression, voilà comme tu dis, c'est plus fort que lui,

1114A : *Mhm mhm !*

Tu vois c'est plus E9 qui va être dans le truc que, je te prends la tête,

1115A : *Hum hum*

1116 M4 : et il se dit, ça m'éclate, que E17,

1117A : *Oui oui !*

1118 M4 : tu vois ?

1119A : *Oui !*

1120 M4 : Donc après euh

1121A : *Et il fait pas ça méchamment, E17, on le sent bien !*

1122 M4 : voilà ! Tu l'sens, voilà !

1123A : *Oui oui !*

1124 M4 : Donc après, bon je sais pas hein, mais du coup oui c'est vrai que le père, il était super content parce qu'il nous a dit bon bon, c'est vrai qu'on lui dit hein, c'est vrai que le soir on est fatiguée, mais il nous dit, je sens que voilà, vous essayez, on l'a, enfin, vous les avez emmenés tous les deux en classe de neige, enfin, tu vois !

1125A : *Ouais !*

1126 M4 : Donc c'est pas facile mais (rires de concert) voilà ! Donc, mais bon après je te dis hein, moi je pense qu'il faudrait, enfin, au niveau de notre formation, tout ça euh, . . . Parce que, y a des, enfin sous, beaucoup au collège ça se fait, la gestion, tu vois de groupe, de groupe et compagnie, nous, dans le primaire y a rien. Donc, moi j'pense que ça, ça devrait être un truc important aussi quoi, t'as la pédagogie, t'as le machin mais t'as pas la gestion du groupe-classe.

1127A : *Ouais ouais !*

1128 M4 : Parce que c'est bien beau de dire la pédagogie quand tu vois certains trucs (rire), mais après face à ta classe va le mettre en pratique euh,

1129 A : *Mhm ouais !*

1130 M4 : c'est pas les beaux enfants de livre que t'avais vus quoi !

1131A : *Non ! Ni les beaux enfants des écoles d'application (rire).*

1132 M4 : Voilà, c'est ça, hein !

1133A : *(rire)*

1134 M4 : Faut qu'ils changent d'école d'application, un peu ! (rires complices). Je pense que ça serait pas mal ! (rires)

1135A : *(rires) Je pense que ça suffit pleinement oui.*

1136 M4 : (rires d'apaisement)

1137A : *Bon, Marie, merci beaucoup !*

1138 M4 : Merci !



*« L'empathie c'est, à la vitesse de l'éclair, sentir ce que l'autre sent et savoir qu'on ne se trompe pas, comme si le cœur bondissait de la poitrine pour se loger dans la poitrine de l'autre. C'est une antenne en nous qui nous fait toucher le vivant : feuille d'arbre ou humain. Ce n'est pas par le toucher qu'on sent le mieux mais par le cœur. Ce ne sont pas les botanistes qui connaissent le mieux les fleurs, ni les psychologues qui comprennent le mieux les âmes, c'est le cœur. Le cœur est un instrument d'optique bien plus puissant que les télescopes de la Nasa. C'est le plus puissant organe de connaissance qui se fait sans aucune préméditation, comme si ce n'était plus nous qui faisons attention à l'autre, comme s'il n'y avait plus qu'une attention pure et une bienveillance fondée sur la connaissance de notre mortalité commune. Ce qui est très curieux, car qui est-on, à ce moment là ? Toute sagesse qui vient dans le carcan d'une méthode est dépassée par le cœur. Ce moment qui foudroie toutes les carapaces d'identité, qui saute par-dessus l'abîme qui me sépare d'autrui et où le cœur de l'autre est deviné jusqu'en ses moindres battements, donne la plus grande lumière possible sur l'autre. Dans l'empathie, on peut prendre soin d'autrui comme jamais il ne prendra soin de lui-même, par une question tendue comme un rai de lumière, mais il n'y a qu'une seule emprise psychique sur lui. C'est l'art double de la plus grande proximité et de la distance sacrée. »*

Christian Bobin (La lumière du Monde)