



HAL
open science

**Transformer pour comprendre les ressorts de la
persévérance des enseignants du premier degré, dans des
Espaces de Dons Encouragés : hybridation entre
programme de recherche en Anthropologie Culturaliste
et paradigme du Don**

Peggy Neville

► **To cite this version:**

Peggy Neville. Transformer pour comprendre les ressorts de la persévérance des enseignants du premier degré, dans des Espaces de Dons Encouragés : hybridation entre programme de recherche en Anthropologie Culturaliste et paradigme du Don. Education. Université de la Réunion, 2021. Français. NNT : 2021LARE0032 . tel-03579271

HAL Id: tel-03579271

<https://theses.hal.science/tel-03579271>

Submitted on 18 Feb 2022

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

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

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Présentée et soutenue par :

Peggy NEVILLE

Le 13 décembre 2021

Titre :

**Transformer pour comprendre les ressorts de la persévérance des enseignants
du premier degré, dans des Espaces de Dons Encouragés : hybridation entre
programme de recherche en Anthropologie Culturaliste et paradigme du Don**

École doctorale et spécialité :

ED Sciences Humaines et Sociales (SHS) : Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche :

Ingénierie de la Santé, du Sport et de l'Environnement (IRISSE EA 4075)

Jury

M. Stefano BERTONE, Professeur, Université de La Réunion. Directeur de thèse

M. Pierre IMBERT, Maître de conférence, Université Montpellier. Directeur de thèse

M. Sébastien CHALIES, Professeur, Université de Toulouse Jean Jaurès. Rapporteur

M. Philippe CHANIAL, Professeur, Université de Caen. Rapporteur

Mme Carole SEVE, Inspectrice Générale, Ministère de l'Éducation Nationale. Présidente du jury

A la mémoire de Louise Wroczynski

REMERCIEMENTS

Le travail de thèse est à bien des égards un chemin dans lequel on s'endette pour avancer. Je tiens à remercier par ces quelques mots, ceux sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

Je tiens à remercier tout d'abord mes directeurs de thèse qui m'ont accompagné tout au long de ce parcours doctoral. Pierre Imbert, pour son accompagnement sans faille depuis le master, merci infiniment à lui de m'avoir guidée, et ouvert les portes de la recherche avec rigueur et bienveillance. Stefano Bertone, pour sa confiance, la qualité de son suivi et les conseils éclairés qu'il a su m'apporter. Merci à eux pour la richesse de nos échanges stimulants, leur exigence, mais également pour leur soutien et leurs encouragements bienveillants.

J'adresse également mes remerciements à Sébastien Chaliès, Philippe Chaniel et Carole Sève pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse et pour l'intérêt qu'ils vont porter à ce travail.

Je remercie mon institution, l'Éducation Nationale, et plus spécialement Corine Grasset et Pascale Varay, Inspectrices de l'Éducation Nationale, pour leur soutien et pour avoir rendu possible cette recherche.

Ce travail de recherche n'aurait pu avoir lieu sans ceux et celles qui ont accepté de me donner de leur temps. Mes plus sincères remerciements aux enseignant(e)s et à leurs élèves pour leurs témoignages et pour avoir accepté ma présence auprès d'eux.

Mes remerciements vont également aux différents réseaux scientifiques qui ont contribué à l'amélioration de mon travail de thèse. Mes plus vifs remerciements aux membres du laboratoire IRISSE pour nos échanges formels et informels et leurs encouragements. Merci au laboratoire LIRDEF de m'avoir ouvert les portes de leurs séminaires doctoraux. Je tiens à adresser des remerciements particuliers aux membres de mon comité de suivi de thèse, Serge Leblanc et Guillaume Azéma. Merci à eux pour leur accompagnement et leurs conseils précieux tout au long de ce parcours doctoral. Mes remerciements vont également aux membres des séminaires doctoraux ZZJ. J'adresse des remerciements particuliers à ceux qui ont été mes rapporteurs lors

de ces séminaires : Sylvie Moussay, Gilles Dieumegard et Olivier Vors. Merci à eux pour leurs conseils précieux.

Je tiens également à remercier ceux qui ont accepté le rôle ingrat de « relecteurs » : merci à Virginie B., Michael D, Lydie L, Mélanie S. et Béba V.G.

Enfin, je tiens à adresser des remerciements particuliers à mes proches. Merci à Mélanie Secheppet, une amie inestimable, qui m'a accompagnée tout au long de ces années de thèse. Merci à elle pour nos échanges, son soutien et ses encouragements. Merci à ma famille et à mes amis pour leur soutien et leurs encouragements.

Merci à mes enfants, Liam et Louise, ainsi qu'à mon mari, Jérémy Neville, pour leur soutien indéfectible.

RESUME

Le décrochage des enseignants, et spécifiquement des enseignants novices, fait l'objet d'un constat international dans la littérature scientifique. En France, elle met en évidence une mutation et une complexification du travail pouvant entraîner un « malaise enseignant ». Les facteurs liés aux capacités dont les enseignants seraient ou non dotés, telles que la confiance en soi ou le sentiment d'auto-efficacité, impacteraient fortement leur persévérance pour le métier. L'objectif de cette recherche est d'analyser la persévérance des professeurs des écoles à partir d'une conception dynamique, située et normative de l'activité, qui permettrait de concevoir des principes de formation et un système d'aide aux professionnels, en dépassant le simple constat d'existence ou non de la persévérance individuelle de ces derniers au travail. Cette recherche a nécessité une double visée théorique développée au sein (i) d'un programme de recherche menée en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015) dont les présupposés théoriques sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004), hybridé avec (ii) une conception anti-utilitaire de l'activité (Caillé, 2008, 2009) développée à partir du paradigme du don (Mauss, 2007). Cette étude a été menée à partir d'un dispositif, les Espaces de Dons Encouragés (EDE), qui visent la transformation des actions de persévérance des professionnels dans un but d'amélioration et de compréhension de cette dernière. Les résultats **épistémiques** montrent une modélisation des actions de persévérance des professeurs des écoles qui émerge à partir de dilemmes de métier. Les actions de persévérance menées auprès des élèves décrocheurs font l'objet également d'une double modélisation dont l'une est plus favorable à la persévérance des enseignants et des élèves. Les principaux résultats **transformatifs** témoignent d'une modification des Jeux De Langage de la Persévérance des enseignants (JDLP) après l'EDE et d'une amélioration de la persévérance des enseignants et des élèves. Enfin, les principaux résultats **technologiques** concernant le dispositif de formation montrent que l'activité des enseignants vue sous l'angle de l'élève permet à ces derniers de fonder (1) un jugement sur leur propre activité et celle de leurs élèves, et (2) d'induire une transformation de leur JDLP.

Mots-clés : développement professionnel, persévérance des professeurs des écoles, décrochage enseignant, analyse de l'activité, cycle de don, règle, jeu de langage

ABSTRACT

The dropout of teachers, and more specifically of novice teachers, has been noted internationally in the scientific literature. In France, it highlights a change and an increase in the complexity of work that can lead to a "teacher malaise". Factors related to the capacities that teachers may or may not have, such as self-confidence or the feeling of self-efficacy, would strongly impact their perseverance in the profession. The aim of this research is to analyse the perseverance of school teachers from a dynamic, situated and normative conception of activity, which would make it possible to conceive training principles and a system of support for professionals, going beyond the simple observation of the existence or not of the individual perseverance of the latter at work. This research required a dual theoretical focus developed within (i) a research programme conducted in culturalist anthropology (Bertone & Chaliès, 2015) whose theoretical presuppositions are borrowed from the philosophy of ordinary language (Wittgenstein, 2004), hybridized with (ii) an anti-utilitarian conception of action (Caillé, 2008, 2009) developed from the paradigm of the gift (Mauss, 2007). This study was conducted using a system, the Encouraged Giving Spaces (EGS), which aims to transform the perseverance actions of professionals in order to improve and understand the latter. The epistemic results show a modelling of the perseverance actions of school teachers which emerges from the dilemmas of the profession. The perseverance actions carried out with dropout students are also the subject of a double modelling, one of which is more favourable to the perseverance of teachers and students. The main transformative results show a change in the teachers' Persistence Language Games (PLG) after the EGS and an improvement in the persistence of teachers and students. Finally, the main technological results concerning the training device show that the teachers' activity seen from the student's point of view allows them to (1) make a judgement on their own activity and that of their students, and (2) to induce a transformation of their PLG.

Keywords: professional development, perseverance of school teachers, teacher dropout, activity analysis, giving cycle, rule, language game

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	5
RESUME.....	7
ABSTRACT.....	8
SOMMAIRE.....	9
INTRODUCTION	17
PARTIE 1 CONTEXTUALISATION	21
Chapitre 1 Du décrochage à la persévérance scolaire des élèves	23
1. De l'échec scolaire au décrochage scolaire des élèves.....	24
2. Facteurs de décrochage scolaire des élèves	26
3. Du décrochage scolaire à la réussite éducative des élèves : la persévérance	27
4. Réussite éducative et persévérance des élèves.....	30
Chapitre 2 Définitions du concept de persévérance dans la littérature... 33	
1. Définition générale de la persévérance	34
2. Définitions quantitatives et qualitatives de la persévérance dans la littérature scientifique	35
3. Modèles théoriques de la persévérance aux études	37
Chapitre 3 Décrochage et persévérance des enseignants..... 41	
1. Méthodologie utilisée pour l'état de l'art.....	42
2. Le décrochage des enseignants novices au niveau international.....	44
3. Une mutation du métier qui accroît le décrochage enseignant français.....	47
4. La persévérance des enseignants	51
Chapitre 4 Délimitation de l'objet d'étude	53
PARTIE 2 CADRE THEORIQUE	57
Chapitre 5 Fondement théorique de l'hybridation dans le Programme de Recherche Technologique (PRT).....	61
1. Immanence du sujet aux et par les expériences de langage anti-utilitaire	62
2. Le don comme étalon normatif des relations humaines	65
3. Langage anthropologique	68
Chapitre 6 Une lecture théorique singulière de la persévérance des professeurs des école en situation de classe.....	73
1. Définition théorique du concept de persévérance.....	74

2. Une déclinaison de la persévérance des professeurs des écoles dans et par un suivi d'Expériences Normatives Situées utilitaires et anti-utilitaires 75
3. La persévérance des professeurs des écoles dans un registre anti-utilitaire est consubstantielle du registre relationnel dans lequel elle s'exerce à travers des cycles de don 78

Chapitre 7 Hypothèses auxiliaires et fondement théorique du dispositif technologique de la recherche 83

1. Hypothèse auxiliaire 1 définie dans le cadre de la recherche 84
2. Hypothèse auxiliaire 2 et fondement théorique du dispositif technologique de la recherche 85
3. Fondement théorique du dispositif technologique de l'EDE 86

PARTIE 3 METHODOLOGIE 91

Chapitre 8 L'inscription dans le programme de recherche 93

1. De la nécessité d'un langage commun « interfaciel » 94
2. Définition de l'objet « interfaciel » 96
3. Définition d'un jeu de langage « interfaciel » 97

Chapitre 9 Présentation des dispositifs de recherche 99

1. Présentation du dispositif exploratoire support à la construction du dispositif de recherche 100
2. Présentation du dispositif de recherche retenu 104

Chapitre 10 Participants et contexte de recueil des données 113

1. Contractualisation avec les participants 114
2. Un dispositif de recherche conduit à partir de 3 études de cas 115
3. Contexte de recueil de données 119

Chapitre 11 Méthode de traitement des données 131

1. Les étapes de traitement de l'enquête synchronique anti-utilitaire 132
2. Les étapes de traitement de l'enquête diachronique anti-utilitaire 141
3. La mise en correspondance des résultats des traitements des enquêtes diachronique et synchronique anti-utilitaire 143

PARTIE 4 RESULTATS 145

Chapitre 12 Modélisation de la persévérance des professeurs des écoles 147

1. Dilemme entre temps utilitaire et accompagnement personnalisé 149
2. Formes de don et persévérance 167
3. Cycles de don et persévérance 186
4. Synthèse des résultats du Chapitre 12 223

Chapitre 13 Résultats du dispositif d'Espace de Dons Encouragés (EDE) 225

1. Un dispositif d'EDE qui améliore la persévérance des professeurs des écoles. 226
2. Analyses et résultats technologiques de l'artefact transformatif : Exemple à partir de l'analyse de cas de Sophie et Nolan 257
3. - Synthèse des résultats du chapitre 13 284

PARTIE 5 DISCUSSION	287
Chapitre 14 Contribution à l'étude de la persévérance des professeurs des écoles.....	289
1. La persévérance : une composante de l'activité enseignante émergente de dilemmes entre des mobiles d'actions utilitaires et anti-utilitaires	290
2. La persévérance des professeurs des écoles et celle des élèves sont consubstantielles	295
3. Synthèse : Vers une définition éactive, normative et anti-utilitaire de la persévérance des professeurs des écoles en actes	315
Chapitre 15 Contribution au développement professionnel des professeurs des écoles à partir d'une visée technologique anti-utilitaire de renforcement de leur persévérance.....	317
1. Apports de l'hybridation théorico-méthodologique du paradigme du don et de l'anthropologie culturaliste	319
2. Règles de dons : vers quel apprentissage en formation ?	324
3. Conditions de développement de la persévérance des professeurs des écoles et des élèves <i>in situ</i> à partir d'un Espace de Dons Encouragés.....	331
CONCLUSION	340
BIBLIOGRAPHIE	342
ANNEXES	373

Liste des tableaux

Tableau 1 Indicateurs retenus pour la recension des publications scientifiques de la revue de littérature	42
Tableau 2 Exemple de formalisation des ENS sous la forme d'un tableau multi-volets	134
Tableau 3 Exemple de RP regroupés par maillons intermédiaires.....	138
Tableau 4 Récits Réduits du jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul	169
Tableau 5 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Cécile 1 ...	169
Tableau 6 Récits réduits du jeu de langage de la persévérance de Sophie envers Nolan	175
Tableau 7 Récits réduits du jeu de langage de la persévérance de Fabien envers Tom.	175
Tableau 8 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Sophie 1...	176
Tableau 9 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Fabien 1...	177
Tableau 10 Récits Réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Cécile envers Paul	227
Tableau 11 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits 2 de Cécile..	228
Tableau 12 Récits Réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Sophie envers Nolan.....	230
Tableau 13 Récits Réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Fabien envers Tom	231
Tableau 14 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Sophie 2	232
Tableau 15 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Fabien 2.	235
Tableau 16 : Description de la vidéo caméra élève visionnée par Sophie.....	260
Tableau 17 Synthèse des ENS vécues par Nolan et commentées par Sophie.....	263
Tableau 18 Synthèse des ENS vécues par Nolan et commentées par Sophie et effets produits sur elle	265
Tableau 19 Jugement de l'activité de Nolan	279

Table des illustrations

Figure 2 Esquisse de formalisation d'une grammaire des relations humaines (Chaniel, 2008, p. 569).....	67
Figure 3 Figure 2 D'après Caillé (https://www.journaldumauss.net/spip.php?page=imprimer&id_article=1314)	70
Figure 4 Illustration du langage du don.....	72
Figure 5 Illustration du soubassement théorique mobilisé dans la recherche	82
Figure 6 Groupe de travail mené avec Aurélie durant l'enregistrement audio-vidéo	101
Figure 7 Dispositif d'auto-confrontation menée avec Aurélie.....	102
Figure 8 Prise en charge d'une élève par Aurélie durant l'enregistrement audio-vidéo	103
Figure 9 Entretien d'auto-confrontation pause réalisé avec Nolan et Sophie	108
Figure 10 EAC réalisé avec Fabien	110
Figure 11 Synopsis du dispositif de recherche	112
Figure 12 Vue caméra suivant les déplacements de Sophie	121
Figure 13 Vue caméra élève	122
Figure 14 Vue caméra suivant l'activité de Fabien.....	122
Figure 15 Vue caméra de Tom	123
Figure 16 Place des caméras dans la classe de Cécile.....	123
Figure 17 Vues des caméras dans la classe de Cécile.....	124
Figure 18 vue synoptique des différents recueils de données menés avec Sophie.....	127
Figure 19 vue synoptique des différents recueils de données menés avec Fabien.....	128
Figure 20 vue synoptique des différents recueils de données menés avec Cécile.....	129
Figure 21 Exemple de retranscription verbatim à l'aide du logiciel Transana©.....	133
Figure 22: Modélisation par arborescence des raisonnements pratiques : par emboîtement	136
Figure 23 : Modélisation par arborescence des raisonnements pratiques : par double intentionnalité juxtaposée	137
Figure 24 Exemple de vue synoptique par MI AU : Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Sophie par le maillon intermédiaire « recentrer » lors de l'EAC1V1	139
Figure 25 Exemple d'affichage perçu dans la classe de Sophie.....	142
Figure 26 Illustration du croisement des résultats de l'enquête synchrone et diachronique.....	144
Figure 27 Classe de Cécile	153
Figure 28 Circularité des dons de temps de Cécile.....	156

Figure 29 Classe de Sophie.....	157
Figure 30 Circularité des dons de temps de Sophie.....	159
Figure 31 Classe de Fabien.....	161
Figure 32 Circularité des dons de temps de Fabien.....	162
Figure 33 : vue synoptique des actions de persévérance des professeurs des écoles à partir d'une théorie anti-utilitaire de l'activité	165
Figure 34 : Vue synoptique du codage par mots clés de la répartition du temps de Cécile le 09/03/2018 à l'aide du logiciel ©Transana	168
Figure 35. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Cécile par le maillon intermédiaire « S'assurer de la compréhension du travail ».....	171
Figure 36. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Cécile par le maillon intermédiaire « L'aider à réaliser le travail ».....	172
Figure 37 Vue synoptique du codage par mots clés de la répartition du temps de Sophie le 26/11/2017 à l'aide du logiciel ©Transana	173
Figure 38 Vue synoptique du codage par mots clés de la répartition du temps de Fabien le 08/02/2018 à l'aide du logiciel ©Transana	174
Figure 39. Regroupement des raisonnements pratiques de Sophie par le maillon intermédiaire « redonner la consigne » lors de l'EAC1V1	179
Figure 40. Regroupement des raisonnements pratiques de Fabien par le maillon intermédiaire « aider au travail » lors de l'EAC1V1	179
Figure 41. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Sophie par le maillon intermédiaire « recentrer » lors de l'EAC1V1	180
Figure 42. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Fabien par le maillon intermédiaire « canaliser, recentrer » lors de l'EAC1V1	181
Figure 43. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Sophie par le maillon intermédiaire « rassurer, donner de la confiance » lors de l'EAC1V1	182
Figure 44. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Fabien par le maillon intermédiaire « amorcer, réactiver » lors de l'EAC1V1	183
Figure 45 Première étape de modélisation de la persévérance.....	185
Figure 46 Représentation par arborescence RP3 Cécile	191
Figure 47 : Analyse du cycle de don 1 durant la matinée du 09/03/2018	191
Figure 48 Représentation par arborescence RP4 Cécile	192
Figure 49: Analyse du cycle de don 2 durant la matinée du 09/03/2018	193
Figure 50 Représentation par arborescence RP5 Cécile	195
Figure 51 : Analyse du cycle de don 3 durant la matinée du 09/03/2018	196
Figure 52 Représentation par arborescence RP6 Cécile	198
Figure 53. Analyse des cycles de don 4 et 5 durant la matinée du 09/03/2018.....	199
Figure 54. Synthèse des cycles de don échangés entre Paul et Cécile.....	200

Figure 55. Synthèse des cycles de don échangés avec les élèves DS dans la sociabilité secondaire	202
Figure 56 Représentation par arborescence RP2 de Sophie.....	206
Figure 57. Analyse des cycles de don 1 et 2 de Sophie durant la matinée du 24/11/2017	207
Figure 58 Représentation par arborescence RP4 de Sophie.....	208
Figure 59. Analyse des cycles de don 3 et 4 de Sophie durant la matinée du 24/11/2017	210
Figure 60 Représentation par arborescence RP6 de Sophie.....	211
Figure 61. Analyse du cycle de don 5 de Sophie durant la matinée du 24/11/2017	212
Figure 62 Représentation par arborescence RP7 de Sophie.....	213
Figure 63. Analyse du cycle de don 6 de Sophie durant la matinée du 24/11/2017	214
Figure 64 Analyse de la relation entre Nolan et Sophie durant le cours dialogué avec les CE1.....	215
Figure 65. Analyse de la relation entre Nolan et Sophie durant le travail écrit individuel des CE1 sans supervision de l'enseignante.....	216
Figure 66 Analyse de la relation entre Tom et Fabien	219
Figure 67. Synthèse des cycles de don échangés avec les élèves DS dans la sociabilité primaire et secondaire.....	221
Figure 68 Modèles de persévérance	222
Figure 69 : Vue synoptique du JDLP de Cécile par maillons intermédiaires (1).....	229
Figure 70 : Vue synoptique du JDLP de Cécile par maillons intermédiaires (2).....	229
Figure 71 : Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Sophie par maillons intermédiaires (1).....	233
Figure 72 : Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Sophie par maillons intermédiaires (2).....	233
Figure 73 : Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Fabien par maillons intermédiaires (1).....	236
Figure 74 : Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Fabien par maillons intermédiaires (2).....	236
Figure 75 : Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.1 de Cécile (EAC2)	238
Figure 76 Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.2 de Cécile (EAC2)	238
Figure 77 Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.3 de Cécile (EAC2)	239
Figure 78 Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.4 de Cécile (EAC2)	239
Figure 79 Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.5 de Cécile (EAC2)	240
Figure 80 Représentation par arborescence RP8 Cécile	245
Figure 81 Analyse du cycle de don 1 de Cécile durant la matinée du 30/03/2018	246

Figure 82 Représentation par arborescence RP9 Cécile	247
Figure 83 Analyse du cycle de don 2 de Cécile durant la matinée du 30/03/2018	250
Figure 84 Représentation par arborescence RP14 Cécile	251
Figure 85 Analyse du cycle de don 3 de Cécile durant la matinée du 30/03/2018	253
Figure 86. Synthèse des cycles de don échangés entre Paul et Cécile après l'EDE.....	254
Figure 87. Synthèse des cycles de don échangés avec les élèves DS avec l'E.....	255
Figure 88 Repères temporels extraits du logiciel ©Transana concernant les activités de Nolan commentées par Sophie durant l'EAC1V2	259
Figure 89: Vue par arborescence du RP concernant le jugement de l'ENS1 de Nolan par Sophie	263
Figure 90 : Vue par arborescence du RP concernant le jugement de l'ENS1 Nolan par Sophie et effet produit sur elle	265
Figure 91 : Illustration du dispositif invitant Sophie à commenter la réponse de Nolan sur sa compréhension de la consigne donnée par Sophie en classe.	268
Figure 92 : Vue en arborescence du raisonnement pratique de Sophie de l'Extrait 55.	271
Figure 93 : Vue en arborescence du raisonnement pratique de Sophie de l'Extrait 57.	273
Figure 94 Règle arbitraire 1 de Nolan.....	275
Figure 95 Règle arbitraire 2 de Nolan.....	275
Figure 96 Vue synoptique du raisonnement pratique de Sophie à la fin de l'EACP1V3	277

INTRODUCTION

L'idée de ce travail de recherche a émergé à partir d'une sollicitation de notre inspectrice de l'éducation nationale concernant la persévérance des élèves, autour d'un dispositif nommé « persev'action ». L'objectif de ce dernier était de chercher à encourager la persévérance des élèves. En participant à ce projet, nous nous sommes rendu compte rapidement que celui-ci était étroitement lié à la question de la persévérance des enseignants, et aux dilemmes que ceux-ci pouvaient rencontrer tels que : prendre en compte les difficultés individuelles des élèves *versus* poursuivre le cours ordinaire de la classe. Ces difficultés ont également émergé de discussions avec nos pairs et de nos observations de terrain. La multiplicité des injonctions concernant les tâches à réaliser, et l'impossibilité à pouvoir toutes les accomplir créaient des difficultés parfois vécues comme un « malaise » par les professionnels. Face à ce malaise, certains enseignants se désinvestissaient d'une partie de leur mission, voire abandonner la profession, alors que d'autres réussissaient à être persévérant.

L'objectif de cette recherche est d'analyser la persévérance des professeurs des écoles à partir d'une conception dynamique, située et normative de l'activité dans laquelle nous envisageons la persévérance comme un registre particulier de l'activité enseignante. Nous cherchons à concevoir des principes de formation et un système d'aide aux professionnels, en dépassant le simple constat d'existence ou non de la persévérance individuelle de ces derniers au travail. Nous en rendons compte, en situation réelle, en proposant un artefact, les Espaces de Dons Encouragés, supposé induire un apprentissage ou un développement de l'activité. Cette recherche s'inscrit dans une double visée théorique développée au sein (i) d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015) hybridé avec (ii) une conception anti-utilitaire de l'action (Caillé, 2008, 2009) développée à partir du paradigme du don (Mauss, 2007). La majorité des travaux menés avec le paradigme du don s'inscrivent dans une épistémologie différente de celle du PRT. Ceux-ci sont nativement orientés plutôt vers une conception à visées épistémique et compréhensive que transformative. De même, il n'existe pas de travaux portant sur le registre relationnel anti-utilitaire des professionnels dans le PRT et l'outillage méthodologique

existant n'a pas été élaboré, ni même testé dans cette visée. Un travail théorico-méthodologique a donc été élaboré afin de permettre une hybridation de ces cadres dans une visée transformative d'amélioration de la persévérance des professeurs des écoles en classe. Ce travail a nécessité de penser, tester et modifier les diverses méthodes utilisées afin de concevoir un outil sur-mesure vis-à-vis de notre objet de recherche.

La thèse s'organise autour de cinq parties divisées en chapitres qui sont numérotés en continuité dans l'ensemble du manuscrit.

Dans la **PREMIÈRE PARTIE**, nous exposons les enjeux professionnels et scientifiques relatifs à la question de la persévérance en éducation et spécifiquement à celle des enseignants. Cette partie comporte quatre chapitres. Dans le **Chapitre 1**, nous présentons l'évolution des appellations recensées pour évoquer les élèves et leurs besoins. Dans le **Chapitre 2**, nous faisons un premier point d'étape sur le concept de persévérance en éducation. Le **Chapitre 3** est une présentation de la revue de littérature portant sur les questions de la persévérance et du décrochage enseignant. Enfin, le **Chapitre 4** expose la délimitation de l'objet d'étude retenu.

Dans la **DEUXIÈME PARTIE**, nous présentons le cadre théorique élaboré pour la recherche. Dans le **Chapitre 5**, nous exposons le fondement théorique de la recherche dans le PRT. Dans le **Chapitre 6**, nous proposons une lecture singulière de la persévérance des professeurs des écoles à partir de ce cadrage conceptuel. Enfin, dans le **Chapitre 7**, nous présentons nos hypothèses auxiliaires et le fondement théorique du dispositif technologique de la recherche.

Dans la **TROISIÈME PARTIE**, nous décrivons la méthodologie utilisée dans le travail de recherche. Cette partie se divise en 4 chapitres. Dans le **Chapitre 8**, nous justifions des conditions scientifiques de la recherche au regard des hypothèses auxiliaires énoncées et du cadre théorique. Dans le **Chapitre 9**, nous présentons le dispositif exploratoire et le dispositif de recherche retenu. Le **Chapitre 10** fait l'objet d'une présentation de la contractualisation réalisée avec les participants de la recherche ainsi que du contexte de recueil des données. Enfin, dans le **Chapitre 11**, nous exposons les différentes méthodes mobilisées pour le traitement des données à partir d'une double entrée diachronique/synchronique.

Dans la **QUATRIÈME PARTIE**, nous rendons compte des résultats obtenus dans la recherche. Cette partie se compose de deux chapitres. Le **Chapitre 12** fait état des résultats épistémologiques concernant la persévérance des trois professeurs d'écoles partenaires de la recherche. Le **Chapitre 13** est une présentation des résultats transformatifs et technologiques issus du dispositif d'Espace de Dons Encouragés.

Enfin, dans la **CINQUIÈME PARTIE**, nous discutons les résultats de recherche obtenus. Cette partie est composée de deux chapitres. Le **Chapitre 14** discute les résultats épistémiques et transformatifs portant sur la question de la persévérance des professeurs des écoles, et interroge la fécondité des hypothèses auxiliaires HA1 et HA2. Enfin, le **Chapitre 15** engage une discussion théorico-méthodologique à partir des résultats épistémiques et transformatifs sus-évoqués et propose des évolutions technologiques du dispositif dans la formation des professeurs des écoles.

PARTIE 1

CONTEXTUALISATION

Cette première partie de la thèse intitulée « contextualisation » a pour ambition de proposer un premier tour d’horizon vis-à-vis de la question de la persévérance éducative. Quatre chapitres composent cette première partie.

Les deux premiers chapitres présentent des données à la fois institutionnelles et scientifiques qui doivent permettre d’aboutir à une meilleure compréhension de la dénomination de « persévérance » à l’école. Le **Chapitre 1 « Du décrochage à la persévérance scolaire des élèves »** présente les évolutions de dénominations pour parler de la prise en charge des élèves et de leurs besoins. De l’échec scolaire à la notion de décrochage scolaire puis de réussite scolaire et de persévérance, ces changements d’appellations sont le symptôme d’une évolution plus profonde dans la société que celle d’un simple changement de nom. Ces modifications sont majeures et entraînent avec elles des transformations profondes du métier de professeur des écoles. À partir des définitions du sens commun et de travaux recensés sur cette question, le **Chapitre 2 « Définitions du concept de persévérance dans la littérature »** permet d’apporter les premiers éléments pour définir la persévérance scolaire. Le **Chapitre 3 « Décrochage et persévérance des enseignants »** est un état de l’art du décrochage et de la persévérance des enseignants, issus de ce basculement, qu’il introduit dans le métier enseignant de multiples façons. Après avoir exposé la méthodologie utilisée pour la réaliser, la revue de littérature amorce la question du phénomène international de décrochage des enseignants novices qui parfois quittent le métier prématurément. Suite à cela, une revue du « malaise enseignant » français est réalisée, permettant de comprendre pourquoi et comment ces derniers se retrouvent parfois « empêcher à agir » et deviennent ainsi « hors-jeu » dans la réalisation de la tâche d’enseignement. Pourtant, malgré cela, certains enseignants continuent de persévérer. Ce chapitre présente également les différents dispositifs d’aide mis en place pour rendre plus persévérants les novices, mais également expose les raisons qui font que certains enseignants continuent d’être persévérants, malgré les difficultés rencontrées. Enfin, le

Chapitre 4 « Délimitation de l'objet d'étude » a pour objectif de présenter la construction du sujet de recherche à partir des chapitres précédents et en apporte une première définition à partir des travaux recensés au préalable.

Chapitre 1

Du décrochage à la persévérance scolaire des élèves

Ce premier chapitre présente l'évolution des appellations recensées pour évoquer les élèves et leurs besoins. Il permet en outre, également, d'introduire les changements majeurs dont elles sont porteuses dans la société.

La **Section 1** expose le basculement opéré entre la notion d'échec scolaire et celui de décrochage scolaire.

La **Section 2** est une présentation des facteurs de décrochage scolaire.

Enfin, la **Section 3** présente la transformation effectuée concernant l'appréhension de la difficulté scolaire, à partir du concept de réussite éducative pour tous et de persévérance.

1. De l'échec scolaire au décrochage scolaire des élèves

En France, dans les années soixante, la question de l'échec scolaire émerge parallèlement à la massification de l'enseignement (Lahire, 2005). Dans les années 80, la crise économique et les bouleversements du marché du travail rendent l'échec scolaire de plus en plus visible (Le Cor, 2012). Il devient un « problème social et un problème public » ((Glasman, 2001), cité dans Le Cor, 2012, p. 182). On observe une augmentation du chômage des jeunes, et parallèlement une importance nouvelle est accordée aux diplômes comme condition d'accès au marché du travail. La lutte contre l'échec scolaire devient alors une priorité nationale. Cette dernière apparaît comme socialement pénalisante. La question de la lutte contre l'échec scolaire prend alors la place de la lutte contre les inégalités sociales. Le Ministère de l'Éducation Nationale met en place des dispositifs pour lutter contre ces inégalités telles que la création des ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) en 1981¹. Cette dernière s'accompagne d'une politique de mise en œuvre de projets pour accompagner les zones connaissant des difficultés. Avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989², « L'éducation (devient) la première priorité nationale » (Article 1). Cette loi d'orientation marque la mise en place des programmes par cycles d'enseignement à partir desquels il s'agit « d'assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité » (Article 4). Cette dernière préconise la possibilité pour chaque enfant de sortir du système scolaire avec une qualification ou un diplôme : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » (Article 1)

Dans les années 1990, une nouvelle façon d'évoquer ce problème apparaît. La notion de décrochage scolaire émerge internationalement et sous diverses approches. Si pour certains le

¹ Voir par exemple : Circulaire n° 81-238 du 01 juillet 1981 (B.O. n°27 du 09 juillet 1981) ; Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981, « Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires » (B.O spécial n°1 du 21 janvier 1982) ; et Circulaire n°82-128 du 19 mars 1982 « Conception et mise en œuvre de projets dans les zones connaissant des difficultés scolaires et dans les établissements à la recherche d'une vie éducative nouvelle », (B.O. n°13 du 1^{er} avril 1982).

²

<https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

décrochage scolaire semble n'être qu'un symptôme de l'échec scolaire, pour d'autres cette nouvelle dénomination permet d'appréhender l'échec scolaire dans toute sa réalité, « comme un processus multifactoriel » (Feyfant, 2012, p. 2). Le décrochage scolaire apparaît au Québec comme un problème social, rendant l'insertion professionnelle difficile ((Dumont et al., 1995) cités dans (Perron & Veillette, 2011)). Avec un taux d'abandon scolaire le plus élevé du Canada en 1997 (27,4 %), le Québec prend conscience du problème social que cela fait émerger dans le pays (Fortin & Picard, 1999). La conséquence de ce décrochage scolaire est un plus grand risque pour cette population, d'emplois précaires, de chômage et de faibles rémunérations. Parallèlement à la situation canadienne, on observe également un abandon massif des étudiants en première année d'étude post secondaire (entre 20 et 25 %), dans de nombreux pays, tels que, l'Angleterre, la France, l'Australie et les établissements américains et canadiens (L. Sauvé et al., 2006). En France, le rapport de 2012 de la DEPP ³ présente deux définitions de ce que sont les élèves décrocheurs. La première les définit comme des élèves sortant du système scolaire sans diplôme ou ayant uniquement le brevet des collèges lorsqu'ils apparaissent sur le marché de l'emploi, après avoir terminé leur formation. La seconde prend en compte les sortants précoces qui, en plus d'une absence de diplôme (ou ayant uniquement le brevet des collèges), ne sont pas en situation de formation. Cette deuxième définition est considérée comme un indicateur européen du décrochage scolaire. Plusieurs définitions apparaissent selon les pays pour définir ce que sont les élèves décrocheurs (Thibert, 2013). Au Québec, on parle de décrocheurs pour définir un élève quittant l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires. En Belgique, on définit plutôt ainsi les jeunes non inscrits dans un établissement scolaire et qui pourtant sont soumis à l'obligation scolaire. Aux États-Unis, sont considérés comme décrocheurs les élèves n'ayant pas fini leurs études secondaires. Le Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000, fixe des objectifs à un niveau européen concernant la question du décrochage scolaire (Bernard, 2014, 2015, 2007). Celui-ci ambitionne pour l'Europe de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. » (Unité européenne d'Eurydice,

^D
 irection de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) voir note : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjd_fHW6errAhWyy4UKHailAccQFjAAcgQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.education.gouv.fr%2Fmedia%2F20741%2Fdownload&usq=AOvVaw2ihZNjKZPF7VrXaQ8AvTZW

⁴

Conclusions de la Présidence, Conseil Européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000.

2000, p. 23). En France, la notion de décrochage remplace celle de non-qualification à partir de cette date et de ces nouveaux objectifs fixés.

Ce changement de problématique de l'échec scolaire vers celle du décrochage scolaire permet de passer de la question de l'échec uniquement scolaire à celle d'un ensemble multifactoriel complexe, car si « l'échec scolaire pose la seule question des apprentissages, le décrochage pose une question plus large du rapport de l'individu à l'institution scolaire, et des conséquences de ce rapport en dehors du monde scolaire » (Bernard, 2007, p. 7).

2. Facteurs de décrochage scolaire des élèves

Les facteurs explicatifs du décrochage scolaire des élèves dans le secondaire et l'enseignement supérieur sont internationalement reconnus comme multiples (Bernard, 2007; Thibert, 2013). Doray et al., (2005) définissent des facteurs multi-temporels pour évoquer le décrochage scolaire. Les habiletés et techniques acquises par le passé ainsi que l'orientation par le choix des filières vont jouer un rôle sur le présent. Le vécu de l'expérience en cours des étudiants, et la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent vont être déterminants au moment où ils le vivent. Mais cela est également impacté par le rôle du projet construit par les étudiants et l'anticipation qu'ils font de leur futur. L. Sauvé et al., (2006) recensent dans la littérature scientifique différents modèles explicatifs du décrochage scolaire dans le post secondaire. Tous permettent de mettre en avant l'aspect multifactoriel du décrochage scolaire. Cette multitude de facteurs de décrochage scolaire peut être classée en cinq catégories :

- les facteurs personnels (liés au potentiel intellectuel)
- interpersonnels (les liens sociaux)
- familiaux (liés à l'environnement, au niveau de scolarisation de la famille...)
- institutionnels (liés à l'environnement de l'école, aux pratiques éducatives...)
- environnementaux (liés au niveau socio-économique)

De même, dans la note Numéro 1 de l'INRP (2009), une multiplicité de facteurs de décrochage scolaire est décrite : le milieu socio-économique de l'élève, le fait d'appartenir à une minorité ethnique ou également le rôle de la structure familiale, mais aussi l'âge ou le genre. On trouve également, comme dans toutes les études sur ce sujet, le rôle de facteurs qui

soulignent à la fois les compétences scolaires des élèves, mais aussi leurs attitudes et comportements.

Plus récemment, dans son document synthétique de travail, le groupe de pilotage franco-québécois (2013) liste quatre types de facteurs agissant sur le décrochage scolaire : les facteurs personnels, les facteurs familiaux, les facteurs scolaires et les facteurs sociaux. Toutes les études portant sur le décrochage scolaire des élèves s'accordent à identifier l'importance des facteurs psychologiques et sociaux (tels que la motivation, le genre ou encore l'estime de soi), comme fondamentaux dans le décrochage. Les facteurs scolaires, liés aux conditions de scolarité, au passé scolaire et aux habiletés maîtrisées ; et les facteurs environnementaux et sociaux sont également cités. Ces derniers mettent en avant le fait que le décrochage scolaire et l'échec scolaire sont donc corrélés.

3. Du décrochage scolaire à la réussite éducative des élèves : la persévérance

3.1 Du décrochage scolaire à la réussite éducative des élèves

Pour Sauvé et al. (2005) les universités nord-américaines, ainsi que celles du Québec, sont confrontées à un fort taux d'abandon aux études et notamment dans les premières années. Cette problématique de l'abandon aux études et du décrochage scolaire dans le secondaire s'est largement développée, principalement aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie (L. Sauvé et al., 2006). De nombreux travaux portant sur cette question du décrochage scolaire, la plupart anglo-saxons, ont souvent une approche préventive. Ceux-ci cherchent en premier lieu à identifier des populations à risque par des critères menant au décrochage. Ces critères sont multiples et sont envisagés dans un contexte de processus global (Institut National de Recherche Pédagogique, 2009). Depuis quelques années au Canada et dans les pays nord-américains, la question du décrochage scolaire semble avoir pris un nouvel éclairage sous une forme préventive définissant la persévérance scolaire comme un ensemble de relations entre « éducation » et « milieu de vie des personnes » (Perron & Veillette, 2011).

En France, ce changement s'est opéré à partir de la loi de cohésion sociale de 2005, initialement prévue pour permettre une inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes dites « ordinaires ». Peu à peu, un glissement s'est alors opéré. L'école inclusive est devenue synonyme de l'école de la réussite de tous les élèves fondée (i) à partir des besoins de

chacun, et (ii) poursuivant l'objectif de la réussite d'un socle commun de compétences pour tous. On est ainsi passé d'une politique dans laquelle il fallait « introduire plus de souplesse dans les apprentissages des élèves et dans l'organisation du travail des enseignants pour assurer une meilleure continuité de ces apprentissages »⁵ à une individualisation pour la réussite de chacun.

La première étape de glissement s'est opérée à partir de la loi d'orientation du 08 juillet 2013⁶. Le décret d'application du 20 novembre 2014 stipule ainsi :

Art. D. 321-3. — L'enseignement et l'organisation pédagogique mis en œuvre pour assurer la continuité des apprentissages, en particulier au sein de chaque cycle, prennent en compte les besoins et les réussites de chaque élève afin de permettre le plein développement de ses potentialités, ainsi que l'objectif de le conduire à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

À tout moment de la scolarité à l'école primaire, lorsque la progression d'un élève dans ses apprentissages le nécessite, un dispositif d'aide est mis en place par l'équipe pédagogique au sein de la classe. Ce dispositif peut s'inscrire dans un programme personnalisé de réussite éducative. (Décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 — J.O. du 20-11-2014)

Dans ce décret apparaît ainsi le caractère singulier des besoins et des réussites attendues pour chacun des élèves ainsi que l'objectif d'une finalité commune d'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La circulaire de rentrée de 2015 a ensuite permis une explicitation de l'individualisation attendue par les enseignants vis-à-vis des besoins de tous les élèves :

⁵

Les cycles à l'école primaire, 1991

⁶ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de progresser : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés, mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire constitue le cœur du décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et doit concerner l'ensemble des pratiques pédagogiques. Dans son travail quotidien en classe, l'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux dans ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves, mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, grâce notamment aux outils et ressources numériques. (Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015)

Ce changement vis-à-vis des prescriptions faites aux enseignants marque une rupture dans l'appréhension et la prise en charge du décrochage scolaire. L'objectif n'est plus la lutte contre le décrochage scolaire de certains élèves, mais devient celui de la réussite éducative de tous. Glasman (2010), cité dans (Feyfant, 2014), explique ce glissement par la volonté de s'attarder plus, sur des notions de progrès et d'évolution positive, que sur les difficultés et échecs. On cherchera donc à définir ces notions de réussite éducative et de réussite scolaire. La notion de « réussite scolaire » définit ici le strict cadre scolaire (élèves, enseignants). Celle-ci s'accompagne également d'une volonté de « réussite éducative », plus large que la réussite scolaire, et dans laquelle celle-ci est incluse. La notion de réussite éducative s'étend à la communauté éducative (école, famille et autres professionnels pouvant intervenir dans la vie de l'enfant...). Elle se définit par la mise en place de contrats éducatifs tels que des « contrats réussite », ou des « réseaux ambition réussite ». Elle s'inscrit dans une politique nouvelle dans la loi de 2005 de cohésion sociale. On l'associe à un parcours de prise en charge globale, un suivi individualisé pour chacun. Diverses évaluations, mises en place tout au long du parcours scolaire de l'élève, permettent de mesurer cette réussite éducative de tous. Pour Feyfant (2014), la mesure de la réussite éducative s'inscrit dans une perspective utilitariste dès lors que l'on essaie de se baser sur des critères et des normes. Elle souligne la difficulté à l'évaluer et à la quantifier et préconise un ensemble de facteurs à prendre en compte, plus large que les facteurs

strictement scolaires. Pour comprendre la réussite éducative, ici « l'enjeu est d'obtenir un diplôme conduisant à une insertion professionnelle, de pouvoir attester d'un certain niveau de savoirs et pas seulement atteindre le diplôme le plus élevé » (Feyfant, 2014, p. 8).

Si les travaux de recherche les plus anciens portent sur la question de l'échec scolaire, les travaux récents portent eux plus volontiers sur la question de la réussite éducative ou scolaire (Feyfant, 2014). Différents facteurs entrevus dans une dimension temporelle (Doray et al., 2005) deviennent des leviers de persévérance sous trois dimensions : préventive, au moment du décrochage, et réparatrice, après le décrochage. Les actions réparatrices vont prendre la forme « d'actions réparatrices spécifiques », e.g. des retours en formation initiale ou des dispositifs relais, et « d'actions réparatrices structurelles », avec la mise en place de formation continue tout au long de la vie ou le développement de certaines écoles de la deuxième chance (Institut National de Recherche Pédagogique, 2009). Les actions d'aide à la persévérance au moment du décrochage, portent-elles sur la manière de transmettre le savoir et l'accessibilité à tous ; en créant par exemple des outils d'aide aux élèves tels que des tutorats virtuels, des outils motivationnels ou informatiques... (L. Sauvé et al., 2006) Enfin, des actions portent sur l'aspect préventif et agissent sur les élèves qui se révèlent être en amont du décrochage, et à fort potentiel de le devenir. Ainsi pour Doray et al. (2005, p. 76) « le meilleur prédicteur de la persévérance serait la performance antérieure ». Dans les notes de l'INRP (2009), on souligne ainsi le rôle de l'école primaire et les actions de consolidation des apprentissages. Pour Fortin et Picard (1999), c'est un processus sur le long terme débutant en amont dès l'école primaire : « En effet, tous les élèves inscrits à ce programme ont un cheminement qui se caractérise depuis leur cours primaire, par de graves difficultés scolaires souvent accompagnées de troubles du comportement. La présence de ces problèmes [...] est prédictive de décrochage. » (Fortin & Picard, 1999, p. 370)

4. Réussite éducative et persévérance des élèves

Pour favoriser la réussite éducative, on voit émerger le concept de « persévérance scolaire » comme un des piliers de la réussite, prenant la place de celui de décrochage scolaire. La persévérance scolaire doit être étudiée à partir de l'ensemble de la scolarisation en parallèle de la réussite scolaire et de la réussite aux diplômes (Lespérance, 1998). Roland et al. (2015) évoquent le lien indissociable entre réussite et persévérance telles que peuvent l'être l'échec et l'abandon.

En France, cette problématique n'est qu'émergente et mise en lumière par certaines orientations ministérielles telles que, comme son homologue québécoise, la semaine de la persévérance scolaire par exemple qui laissent libre cours aux initiatives locales de mettre en avant leurs propres projets. De même, dans certaines orientations régionales, la persévérance scolaire est au premier plan des nouveaux projets académiques. Ainsi la persévérance des élèves émerge comme une catégorie locale en ce sens qu'elle se définit par les acteurs de terrain, par les praticiens qui la font évoluer. Dans la littérature scientifique, le concept de persévérance des élèves émerge également.

Chapitre 2

Définitions du concept de persévérance dans la littérature

Dans ce Chapitre 2, nous faisons un premier point d'étape sur le concept de persévérance en éducation à partir d'une recension (non exhaustive) de publications scientifiques.

La **Section 1** permet une première définition générale de la persévérance.

La **Section 2** permet une recension de la persévérance en éducation dans la littérature scientifique à partir d'une double définition quantitative et qualitative de cette dernière.

Enfin, la **Section 3** expose les différents modèles théoriques explicatifs de la persévérance aux études. Au-delà du sujet d'étude qui s'y rattache (les études supérieures), ces modèles explicatifs ont permis de poser des jalons conceptuels mobilisés par d'autres recherches portant sur l'étude de la persévérance à l'école.

1. Définition générale de la persévérance

Une première définition générale de la persévérance en éducation permet d'envisager cette dernière comme une capacité de dépassement des difficultés nécessaire à l'apprentissage. Pour la définir, Perrenoud (2003) fait un parallèle avec l'apprentissage d'activités de loisirs et de sports qui demandent de la patience, et qui se définissent comme un double processus du corps et de l'esprit :

Chacun sait que pour apprendre le violon, le golf, le patinage artistique, le saut à la perche ou l'art du funambule, il faut une immense patience. Si l'on ne tient pas la distance, la performance ne progressera pas. L'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une science est aussi une longue marche. Comme l'apprentissage de la lecture. Apprendre exige un travail de l'esprit et parfois du corps. (Perrenoud, 2003, p. 11)

La difficulté soulevée par Perrenoud (2003), quant à cet apprentissage, réside dans le fait que l'objectif ne peut être atteint immédiatement. Cet apprentissage passe nécessairement par des phases de progressions, de stagnations et de régressions qui peuvent mener à l'abandon du projet initial. La persévérance devient alors l'élément permettant de continuer quand même, malgré ces difficultés : « pour persévérer, sans doute faut-il de la volonté, une forme de discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance » (Perrenoud, 2003, p. 11). La souffrance peut être physique, telle que celle endurée par les sportifs, mais elle peut être également liée aux difficultés à se confronter à des obstacles difficiles, à dépasser des idées complexes, des gestes non maîtrisés, malgré la répétition. La satisfaction sera donc ultérieure et il faudra une capacité à pouvoir se projeter sur les bénéfices futurs pour être persévérant. De même, pour Miller et al. (1996) cités dans (De Clercq et al., 2014), persévérer c'est avant tout être capable de continuer une action, un but malgré les difficultés que l'on peut rencontrer.

Pour Perrenoud (2003), certains enfants et adultes seraient capables de persévérer, alors que d'autres auront besoin de satisfactions intermédiaires. La satisfaction des élèves, due au plaisir apporté par l'apprentissage de nouvelles connaissances et par des activités motivantes, permet ainsi une plus grande implication de l'élève. Mais si l'élève n'est pas persévérant, « le

cercle vicieux de l'acharnement pédagogique » (Perrenoud, 2003, p. 12) va conduire à du dégoût et à un abandon de celui-ci.

2. Définitions quantitatives et qualitatives de la persévérance dans la littérature scientifique

La persévérance peut se définir à partir d'une tâche à accomplir, un but à atteindre dans une certaine quantité de temps. Elle peut se définir par la poursuite d'une chose concrète que l'on cherche à obtenir, une tâche à accomplir (plus ou moins longue) par exemple, finir un exercice ou une année universitaire à valider. Pour l'enseignant, cela pourra être, finir sa journée de travail ou son année scolaire malgré une classe difficile. Bonin et al. (2004) cités dans (De Clercq et al., 2014) la définissent par une série de variables la représentant comme le fait de vouloir obtenir son diplôme ou encore réussir ses cours du premier trimestre. Il existe une multitude d'autres définitions en lien étroit avec la question du maintien scolaire pour expliquer ce qu'est la persévérance scolaire. Le groupe d'experts franco-québécois (2013) la définit comme un concept « introduit au Québec au milieu des années 1950 [...] (qui) renvoie à l'idée du maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études » (Groupe d'experts franco-québécois sur la persévérance scolaire et la réussite éducative, 2013, p. 4). Pour Sauvé et al. (2006) la persévérance peut se définir selon plusieurs axes, qui peuvent être nommés différemment selon les chercheurs qui s'y réfèrent. Ainsi, pour Ben-Yoseph et al. (1999), persévérer c'est d'abord avoir un effectif toujours identique lors des quatre derniers semestres d'un programme de premier cycle. Pour DeRemer (2002), on parle de persistance et de rétention. Pour la persistance, on se place du point de vue de l'étudiant dans sa volonté à poursuivre jusqu'à obtenir son diplôme. Alors que la rétention évoquerait plutôt le fait d'aller au bout du programme pour lequel il s'est inscrit initialement. Enfin, King (2005) évoque la persistance démarrant avec l'inscription dans une institution à un cycle d'études, sa poursuite en continu jusqu'à la fin de celui-ci et l'obtention de son diplôme. Pour Fortin et Picard (1999), le concept de persévérance s'oppose à celui de décrochage et les élèves vont se définir dans l'une ou l'autre des catégories. Les élèves décrocheurs sont ainsi décrits comme ceux en difficulté scolaire, ceux ayant des troubles de l'apprentissage ou encore ceux étant capables de peu d'attention. Le manque de participation en classe ou encore le peu de temps passé à faire ses devoirs sont également des critères qui vont permettre de définir les élèves décrocheurs. Ces critères ne sont pas seulement scolaires, mais ils sont également comportementaux. Les élèves,

dont l'activité est perçue comme impertinente, ou faisant acte d'agressions ou encore de délinquances, sont également définis comme décrocheurs.

La persévérance est également envisagée « qualitativement », c'est-à-dire non pas en se définissant à partir d'un objectif à atteindre, mais plutôt par rapport au point de vue de l'acteur. Tanguay (2014) remet ainsi en cause une stricte définition quantitative de la persévérance qui permettrait par exemple de définir un étudiant persévérant uniquement par rapport à sa seule inscription administrative chaque session d'examen. La persévérance serait plus un phénomène qui se mesure sur un temps long. Ainsi les étudiants aux études *post* secondaires et notamment, inscrits aux études doctorales, seraient plutôt considérés comme persévérants qualitativement, c'est-à-dire s'il y a une continuité et une envie de progresser du point de vue de l'acteur et non de l'institution. Pour De Clercq et al. (2014), il s'agit surtout de définir la persévérance sur un temps long : « La persévérance n'est donc pas uniquement un acte ponctuel posé en fin d'année lors de la réinscription, mais plutôt une série d'actes prenant place tout au long du parcours universitaire. » (De Clercq et al., 2014, p. 6)

3. Modèles théoriques de la persévérance aux études

Sauvé et al. (2008) listent les différentes théories qui cherchent à expliquer l'abandon ou la persévérance aux études. Ces dernières ont permis de poser des jalons conceptuels mobilisés par d'autres recherches portant sur l'étude de la persévérance à l'école.

Tout d'abord les théories psychologiques (Grayson & Grayson, 2003) expliquent l'abandon des étudiants en définissant ces derniers comme moins matures, moins sérieux et plus rebelles. Pour Heilbrun (1965), Rose et Elton (1966) ou encore Hanson et Taylor (1970), c'est la personnalité des étudiants qui explique leur abandon des études.

Les modèles motivationnels sont eux plus axés sur la personnalité et la motivation propres à l'individu. Bandura (1997, 2007) définit le concept d'efficacité personnelle par rapport à l'idée que le sujet se fait de lui-même sur ses propres capacités. Cette image qu'il a de lui-même va influencer ses capacités à faire, et sa persévérance dans l'action. Ainsi De Stercke et al. (2014), évoquent le rôle du sentiment d'efficacité personnelle en évoquant Hoy et Spero (2005) qui « rappellent de leur côté que les novices confiants dans leur auto-efficacité expriment plus d'optimisme quant à leur persévérance dans l'enseignement » (Hoy & Spero, 2005, p. 3). Mais, ces théories ne permettent pas d'évoquer l'impact du contexte dans lequel l'étudiant peut vivre. Ainsi, voient le jour des théories sociologiques, dans les années 70 et 80, prenant en plus en compte les caractéristiques sociales des étudiants telles que le genre ou le statut social. (Karabel, 1972 ; Pincus, 1980) cités dans (L. Sauvé et al., 2008). Les principales critiques de ce modèle laissent apparaître le manque de caractéristiques institutionnelles.

Aussi, parallèlement se construisent, en appui sur la théorie de Spady (1970), des théories dites organisationnelles et interactionnelles mettant en avant le fait que la persévérance ou l'abandon aux études sont le fruit de variables en interactions entre elles qui vont influencer l'intégration sociale. On retrouve ainsi comme facteurs : l'environnement de l'étudiant, l'organisation de l'institution, ainsi que certaines variables personnelles (but, objectifs, prédispositions) (L. Sauvé et al., 2008).

D'autres variables organisationnelles, telles que la taille de l'établissement par exemple, voient le jour dans de nouveaux modèles du même type. Bean et Metzner (1985) y apportent des modifications en mettant l'accent sur l'influence que peuvent avoir les facteurs externes à l'institution dont bénéficie l'étudiant. Par exemple, ils mettent en avant la place des parents, des amis ou encore les ressources dont peut disposer l'étudiant (L. Sauvé & Viau, 2003). Les

critiques principales qui sont reprochées à ce modèle théorique sont la figure de l'étudiant type, de son environnement, et de la place que celui-ci joue. En effet Sauvé et al. (2008) lui reprochent par exemple que « les fondements de leur modèle conceptuel semblent peu adaptés à la réalité actuelle des caractéristiques des étudiants canadiens et québécois » (L. Sauvé et al., 2008, p. 27). Ainsi, le lieu de résidence ou l'âge des étudiants types anglo-saxon n'est pas forcément celui de l'étudiant canadien ou québécois. Pascarella et Terenzini (1980) rajoutent l'importance des interactions qui ont lieu à l'extérieur de la salle de classe. Enfin Cabrera et al. (1992) cités dans (L. Sauvé et al., 2008), soulignent d'autres variables telles que l'engagement parental, le soutien financier et les amis.

Le modèle de Tinto, sans doute le plus répandu, a servi de base à ces différentes théories qui l'ont fait sans cesse évoluer. Le premier modèle de Tinto (1975) permet de comprendre que les bagages familiaux et scolaires de l'élève, ses buts et aspirations actuels et son intégration sociale et environnementale vont être liés à sa persévérance scolaire et à sa réussite. Persévérer ou abandonner se définit donc comme le résultat d'un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et son contexte scolaire et social (Schmitz, 2009). Les expériences que l'étudiant va vivre vont modifier continuellement ses buts et ses engagements. De même, la corrélation de ses attentes envers l'environnement étudiant et le réel va influencer sa persévérance ou non dans ses études. Les moments de transitions sont ainsi des moments importants de réussite lors des passages du primaire au secondaire puis à l'université. Tinto fait évoluer au fur et à mesure des années son modèle théorique pour prendre en compte, notamment en 2006, les points de modifications suivants :

- Une plus grande prise en compte des expériences sociales de l'étudiant et de son groupe d'appartenance.

- Une mise en avant du contexte « classe » comme lieu principal de rencontre avec ses pairs et ses enseignants et l'implication sur sa persévérance.

À partir de ces différents modèles, beaucoup d'études scientifiques ont permis de mettre en avant les différents facteurs influents sur la persévérance éducative en général. Ainsi Jorgensen et al. (2012) évoquent les facteurs de persévérance scolaire en les classant en trois grandes catégories : ceux liés à la scolarité antérieure de l'élève, ceux liés aux interactions entre les élèves et ceux liés aux facteurs psychosociaux. Marcotte et al. (2011) insistent-elles sur trois éléments centraux dans la démarche de persévérance : les engagements externes, les relations avec les enseignants et l'estime de soi. Un rapport de l'OCCE (2006) accentue lui le rôle crucial des enseignants, en évoquant les trois facteurs essentiels pour améliorer les acquis des élèves :

leur vécu familial, le rôle et la qualité des enseignants. Le rôle des enseignants ressort ici comme un facteur essentiel de la réussite de l'élève : « on s'accorde en général à dire que la « qualité de l'enseignant » est l'unique principale variable scolaire qui influe sur les résultats des élèves. » (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006, p. 2). Chouinard et al. (2005) mettent également en lumière le rôle des pratiques évaluatives des enseignants et l'impact sur la motivation et la persévérance des élèves ; montrant ainsi que plus celles-ci sont basées sur des pratiques d'amélioration personnelle, plus les élèves seraient enclins à être dans le dépassement de soi et l'engagement. L'influence des familles a aussi son rôle à jouer. La motivation et l'aspiration qu'elles ont auprès de leurs enfants jouent un rôle important dans leur persévérance. Brinbaum et Kieffer (2005) ont ainsi montré que les aspirations plus élevées des familles immigrées (portugaises et magrébines) vont influencer la persévérance scolaire de leurs enfants, « de fait, à l'aune de l'accès en terminale générale et technologique, les enfants d'immigrés réussissent mieux que les élèves d'origine de même milieu social » (Brinbaum & Kieffer, 2005, p. 73).

Enfin d'autres modèles, plus à la marge et portant sur des aspects singuliers de l'apprentissage comme l'enseignement à distance, ont vu le jour et notamment le modèle de Kember (1990). Ce dernier est sans doute celui le plus approprié pour observer la persévérance dans les études à distance. En effet, la grande diversité des étudiants ne permet pas de s'appuyer sur les modèles classiques. L'accent est mis ici sur les facteurs de la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant ainsi que de son intégration dans l'institution. Kember a mis en avant le rôle qu'avaient à jouer les établissements : des facteurs tels que la flexibilité des parcours, la motivation, la qualité des supports pédagogiques, les aides méthodologiques qui devaient être prises en compte par l'institution pour ces étudiants (L. Sauvé et al., 2008).

Cette recension de la persévérance éducative ne pourrait être complète sans tenir compte de la persévérance des enseignants, que nous allons évoquer dans le chapitre suivant.

Chapitre 3

Décrochage et persévérance des enseignants

Dans ce chapitre, nous présentons la revue de littérature portant sur les questions de la persévérance et du décrochage enseignant qui constituent les deux faces d'un même problème.

Ce chapitre comporte trois sections.

La Section 1 présente la méthodologie utilisée pour l'état de l'art réalisé.

Dans la Section 2, nous présentons la revue scientifique sous l'angle du décrochage enseignant. La littérature permet de faire le point sur les raisons pour lesquelles certains enseignants quittent la profession ou rendent parfois les enseignants « hors-jeu » dans la réalisation de leur tâche d'enseignement.

Enfin dans la Section 3, nous présentons la revue scientifique sous l'angle de la persévérance des enseignants. Les travaux scientifiques exposent des pistes de solutions au phénomène du décrochage, et recensent les raisons pour lesquelles certains enseignants continuent de persévérer malgré les difficultés rencontrées.

1. Méthodologie utilisée pour l'état de l'art

La méthode utilisée pour réaliser cette revue de littérature s'est déroulée 5 étapes : (1) définir des indicateurs d'inclusion et d'exclusion à partir de la pré-délimitation de notre objet d'étude (2) la recension des publications (3) une première organisation de la recension des publications scientifiques à partir de la création d'une carte mentale (4) un élargissement des publications mené à partir des bibliographies et sources indirectes, et (5) la catégorisation finale des publications scientifiques sélectionnées.

Les indicateurs d'inclusions et d'exclusions retenus pour intégrer ou non le corpus ont été définis à partir de la notice méthodologique proposée par Martineau et Plard (2016) et sont exposés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 Indicateurs retenus pour la recension des publications scientifiques de la revue de littérature

Types de sources	Articles / Ouvrages et chapitres d'ouvrage
Objets des travaux	Les données doivent faire référence à la persévérance des enseignants ou des professeurs des écoles et/ou au décrochage enseignant de façon directe ou indirecte. Le choix des sources se fait en français et en anglais dans le domaine de l'éducation, et contenant des textes à partir de 2010. Il se justifie au regard du domaine dans lequel s'exerce le terrain d'étude (éducation) en visant une portée actuelle de la problématique.
Indicateur de représentativité du corpus	Importance de la prise en compte des différentes significations attribuées à la persévérance (obstination, ténacité, acharnement, persistance, développement professionnel positif) et au décrochage enseignant (décrochage, abandon, désinvestissement, développement professionnel négatif) Des articles non contenus dans les sélections opérées ont toutefois été retenus compte tenu de l'importance qu'ils ont dans cette problématique (notamment les articles plus anciens que la date sélectionnée).

Indicateur de fiabilité	Importance de la fiabilité de la source : priorité aux revues en sciences humaines et sociales qui font autorité auprès de la communauté scientifique.
Indicateur d'accès	Accès numérique privilégié en vue de l'accès immédiat des ressources. Disponibilité des ouvrages dans les bibliothèques universitaires et CRD ou de prêts entre bibliothèques.
Bases de données et revues	<ul style="list-style-type: none"> - OpenEdition Journals - Archives ouvertes HAL - Persée <p>Cairn REseau ROmand. Réseau des bibliothèques de Suisse occidentale Agence universitaire de la Francophonie ORBi : Université de Liège Université catholique de Louvain Google Scholar</p>

Une première sélection des textes a été faite par la chercheuse. Cette première sélection de textes s'est d'abord faite à partir de la lecture du résumé de l'article, puis dans un second temps sur l'analyse par balayage rapide des titres, sous-titres pouvant évoquer directement ou indirectement la persévérance des enseignants. Les textes ainsi retenus ont alors fait l'objet d'une lecture plus fine et d'un découpage de certains passages. Après le tri-recueil des textes récoltés, certains textes faisant doublon ont été supprimés et d'autres ont été ajoutés à partir des références bibliographiques trouvées à la fin de chaque article.

Afin de dégager une vue d'ensemble de cette première recension, une carte mentale a été constituée afin de catégoriser les textes retenus à partir du logiciel Mindomo©.

Ce travail de recension fait l'objet d'une actualisation continue en fonction de l'avancée des travaux de recherche et d'un travail de veille scientifique.

Enfin lors de la rédaction de l'état de l'art, un deuxième classement des textes a été effectué à partir de celui engagé au préalable (carte mentale) et de nouveaux textes ayant intégré le corpus définitif.

2. Le décrochage des enseignants novices au niveau international

2.1 Chiffres et appellations du décrochage

Plusieurs termes permettent de définir le décrochage professionnel des enseignants : abandon, *turn over*, attrition ou encore déperdition (Karsenti et al., 2013) en sont les principaux exemples. Deux grandes catégories du décrochage professionnel des enseignants ressortent (Hudson, 2009; Macdonald, 1999). D'un côté, les phénomènes incluant « le décrochage comme une caractéristique inhérente à toute profession » (Karsenti et al., 2013, p. 551), comme le départ à la retraite, les migrations géographiques d'un poste à un autre ou encore des changements professionnels au sein de la même institution. Ces départs apparaissent comme normaux, voire bénéfiques pour la profession. De l'autre, des phénomènes de départ d'enseignants qui sont « une caractéristique symptomatique d'une profession » (Karsenti et al., 2013, p. 551). Dans ce deuxième cas, les enseignants quittant l'éducation apparaissent comme le symptôme d'un dysfonctionnement professionnel ayant des conséquences sur le système éducatif en général, voire sur la société dans son ensemble. Les facteurs de décrochage recensés dans cette revue de littérature concernent les phénomènes de recension liés à « une caractéristique symptomatique d'une profession » (Karsenti et al., 2013, p. 551).

La question de l'abandon de la profession enseignante est une problématique internationale (Johnson et al., 2005; Karsenti et al., 2013; Mukamurera et al., 2013) : « Le taux élevé et croissant d'abandons durant les cinq premières années d'enseignement est aujourd'hui considéré comme une crise mondiale (Karsenti et al., 2008; Xaba, 2003) qui interpelle tant les responsables scolaires que les chercheurs » (Mukamurera et al., 2013, p. 14). Si les estimations sont variantes, les enseignants débutants semblent les plus concernés par ce phénomène (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006; L. Sauvé et al., 2008; Scheopner, 2010; Stoel & Thant, 2002). Aux États-Unis (Ingersoll, 2002), le taux de décrochage apparaît comme plus important que dans d'autres professions et notamment pour les enseignants débutants où il peut atteindre entre 30 et 50 % au cours des cinq premières années d'exercice. La pénurie d'enseignants continue d'être au premier plan des problèmes dans le domaine de l'éducation, car les enseignants quittent la profession à un rythme alarmant (Zhang & Zeller, 2016). Cette tendance, qui s'étend sur plusieurs décennies, a un impact sur l'éducation aux niveaux national, étatique et local, créant des pénuries sans précédent qui obligent les

districts à accroître leurs efforts de recrutement et leurs stratégies de rétention (Carter, 2021). Au Canada, la FCE (Fédération canadienne des enseignants) estimait que le taux de décrochage des enseignants au cours des cinq premières années d'enseignement était de l'ordre de 30 % et de 15 % au Québec (Karsenti et al., 2013). En Royaume-Uni, il représente un abandon pour la profession pour 40 % des enseignants débutants au cours de leurs trois premières années d'exercice (Stoel & Thant, 2002). Bien que moins touchés, (inférieur à 5 % d'abandon pour la profession) pour certains pays comme pour la France, l'Allemagne ou le Portugal (Stoel & Thant, 2002), ce phénomène n'en reste pas moins croissant entre 1995 et 2000 (Karsenti et al., 2013; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006).

En France, le rapport Carle et Férat (2016) indique que :

Les chiffres communiqués par le ministère au sujet des démissions d'enseignants révèlent une progression inquiétante du phénomène auprès des enseignants stagiaires, particulièrement dans le premier degré. Le ministère n'a pas fourni d'explication à cette augmentation du taux de démission des enseignants stagiaires, lequel triple dans le premier degré et double dans le second entre les années scolaires 2012-2013 et 2015-2016. (Carle & Férat, 2016, p. 36)

De plus le recrutement pour la profession de professeur des écoles se heurte à d'importantes difficultés malgré les efforts déployés en faveur de son attractivité.

2.2 Les facteurs explicatifs du décrochage des novices

Plusieurs études internationales mettent en avant des facteurs explicatifs du décrochage des novices. Les raisons d'un abandon précoce du métier chez les novices s'expliquent à partir de plusieurs facteurs (Delobbe, 2017; Karsenti et al., 2015) qui rendent compte de l'influence de facteurs intrinsèques ou extrinsèques (Kamanzi et al., 2015). Certains facteurs sont ainsi liés à la tâche d'enseignement elle-même comme la prise en charge de classes difficiles souvent reléguée aux novices (Karsenti et al., 2013; Mukamurera et al., 2013; F. Sauvé, 2012). D'autres sont liées à la différence ressentie par les novices entre la formation et la réalité du travail et qui apparaît également comme facteur du décrochage des novices (Collinson & Ono, 2001; De

Lièvre & Temperman, 2011; De Stercke, 2014; Mukamurera et al., 2013). Enfin pour certains pays dans lesquels il existe une insécurité résultant de la précarité d'emploi, des facteurs liés à la conjoncture économique peuvent expliquer les départs précoces pour la profession (De Stercke, 2014; Gingras & Mukamurera, 2008; Mukamurera et al., 2013; F. Sauvé, 2012).

Parallèlement à cela « les études consultées montrent que le décrochage enseignant est également souvent lié à la problématique de l'insertion dans la profession enseignante » (Karsenti et al., 2015, p. 2). Période de transition importante et décisive pour les professionnels, l'entrée dans le métier est une période à risque (Bélair & Lebel, 2007; Karsenti et al., 2008; Leroux & Mukamurera, 2013; Mukamurera et al., 2013; Philippot, 2014; Xaba, 2003). Les difficultés du métier sont identiques à celles d'un enseignant chevronné (Ndoreraho & Martineau, 2006) alors même que celui-ci est encore en construction de son identité professionnelle (S. Martineau et al., 2008). Un délai de survie de 12 à 36 mois, marqué par des séries d'évènements vécus positivement ou négativement, va influencer l'abandon ou non pour la profession ((Huberman (1989) cité dans (Bélair & Lebel, 2007)). Par exemple, les enseignants novices vivent un processus d'accrochage et de décrochage face à la difficulté qu'ils peuvent rencontrer avec des élèves décrocheurs (Zimmermann, 2016). Lorsqu'ils font face à une cumulation de difficultés et problèmes, ils décrochent alors de la profession (Karsenti et al., 2013).

3. Une mutation du métier qui accroît le décrochage enseignant français

Parallèlement à ce phénomène d'abandon pour la profession des novices, on observe également en France un « malaise enseignant ». Esteve et Fracchia (Esteve & Fracchia, 1988, p. 45) le définissent comme « l'ensemble de réactions — de démission, de découragement, maximalistes, agressives ou angoissées — que manifestent les enseignants depuis une dizaine d'années, en tant que groupe professionnel à la recherche de leur identité ». Les facteurs impliqués dans ce malaise sont de deux types, relevant du contexte social et en lien avec le travail en lui-même. Les enseignants, notamment les professeurs des écoles, rencontrent ainsi des périodes de doute ou de crise vécues comme « un malaise », durant leur carrière.

La transformation de l'enseignement (massification de l'enseignement secondaire) et celle du statut nouveau accordé à son public font de l'enseignement un métier centré prioritairement sur la relation aux élèves (Barrère, 2017). En effet, l'évolution du public scolaire apparaît comme une des causes de ce malaise et justifie « une usure professionnelle » (Barrère, 2017, p. 123) liée à des conflits plus ou moins importants avec les élèves. Cette relation conflictuelle est jugée par les enseignants eux-mêmes comme un indice de compétence professionnelle laissant naître en eux un sentiment de culpabilité en cas d'échec de celle-ci. Alors que la satisfaction des novices apprenant le métier est en rapport avec la conformité ou la justesse du suivi des règles indépendamment de leur « utilité » attendue, qui est surtout perçue par les experts (Chaliès et al., 2013), sa prise en compte par les enseignants plus expérimentés est fondamentale. Les relations avec les élèves apparaissent comme une source de difficultés dans ce travail qui engendre de l'insatisfaction et l'envie de quitter le métier (Maroy, 2008). Cela est ressenti comme une sorte « d'affection trahie » entre ce qui est attendu par l'enseignant et son résultat.

En France, les enseignants et particulièrement les professeurs des écoles apparaissent comme une population plus exposée aux risques psychosociaux que d'autres salariés (Jégo & Guillo, 2016). Le métier de professeur des écoles apparaît comme source potentielle d'apparition de souffrances réelles et d'épuisement chez les enseignants (Laugaa et al., 2008). L'évolution du public scolaire (Maroy, 2008) rend ainsi la relation pédagogique plus complexe et demande pour les professionnels une mobilisation de compétences relationnelles nouvelles pour faire face aux relations conflictuelles rencontrées avec les élèves à risque de décrochage (Feyfant, 2012, 2013). Éléves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou

encore élèves peu motivés (Potvin, 2007), ces écoliers à risque de décrochage scolaire (DS)⁷ prennent une multiplicité d'identités. Ce sont des enfants qui se retrouvent « hors-jeu » du « métier » d'élève, c'est-à-dire qui ne parviennent pas à suivre ou refusent l'ensemble des routines ((Lopez et al., 2004) cités par (Feyfant, 2012)) et/ou des règles de la classe. Face à ces difficultés, ils attirent l'attention des enseignants et favorisent l'apparition de nouvelles charges dans l'exercice ordinaire de leur travail (Bruno et al., 2015).

Parallèlement à l'évolution du public scolaire, on observe également une évolution de la professionnalisation des enseignants par rapport aux prescriptions qui leur sont faites. L'environnement prescriptif encourage un processus de normalisation à partir d'un manque de précision du prescrit (Lantheaume & Simonian, 2012). Cela a deux conséquences sur les pratiques des enseignants : (1) une déstabilisation des professionnels et (2) en même temps la création d'un espace de liberté dans leur pratique. Ce processus de normalisation s'ancre sur les normes précédentes en lien avec l'histoire du métier. Mais cette évolution ne dépend pas seulement du prescrit, elle s'ancre également à partir du flou des injonctions institutionnelles à partir duquel « ils définissent ainsi une normativité intermédiaire au sens où elle est imprégnée de l'ancienne et en partie distincte » (Lantheaume & Simonian, 2012, p. 29). Celle-ci s'actualise à partir de l'activité professionnelle elle-même, reposant ainsi sur des pratiques et des usages hétérogènes, mais à partir d'une préoccupation commune de recherche de reconnaissance. De surcroît, de nombreuses prescriptions ministérielles concernent la prise en compte des élèves (DS) et impactent la pratique du métier (Moussay & Flavier, 2016). Ces nombreuses réformes s'empilent sans que les acteurs de terrain soient associés à leurs conceptions et à leurs évaluations (Bruno et al., 2015), bien que ceux-ci se retrouvent avec de nouvelles charges dans l'exercice ordinaire du travail (Colombo, 2013). La diversification des tâches réelles et des rôles imposés à l'enseignant se complexifient et rendent la profession plus difficile (Rayou & Van Zanten, 2004). Des dispositifs pour prendre en charge les élèves apparaissent (Flavier & Moussay, 2014). Des dilemmes de métier émergent (Bruno et al., 2015), en raison de la difficulté à tenir compte de la totalité de ces prescriptions : prendre en compte ces élèves *versus* poursuivre le cours ordinaire de la classe. De nouveaux problèmes identitaires, sources de contradictions, naissent alors chez les enseignants (Riopel, 2006; Tardif & Le

⁷ Dans la suite du manuscrit de thèse, nous évoquerons le sigle « DS » pour dénommer l'ensemble des élèves décrits dans ce paragraphe.

Vasseur, 2010). Il devient difficile pour eux de savoir ce qu'est le métier et ce qu'on attend d'eux :

Dans ces conditions, qu'est-ce que « faire du bon boulot » pour un enseignant ? Couvrir le programme officiel de sa discipline, au risque de laisser certains élèves « décrocher » ? Prêter une attention particulière aux jeunes les plus en difficulté, au risque de manquer de temps pour le reste de la classe ? (...) Le sentiment de ne pas faire ce que l'institution, les parents demandent, de ne pas incarner la figure du « bon enseignant » est source de difficultés qui font désormais partie intégrante du métier. (Bruno et al., 2015, p. 99)

Des tensions et des dilemmes apparaissent, liés aux difficultés à travailler avec des élèves décrocheurs (Bruno, 2016) entre la nécessité d'individualiser des parcours d'enseignement singuliers tout en conduisant l'ensemble des élèves aux mêmes compétences (Bernard, 2007). De plus, certains enseignants peuvent présenter une attitude contradictoire face aux élèves DS. D'un côté, ils aspirent à une meilleure assiduité de leur part face à un taux d'absentéisme parfois important et d'un autre ils reconnaissent que l'absence de certains élèves perturbateurs rendrait leur travail plus facile ((Douat, 2011) cité dans (Bruno, 2016)).

Ces difficultés rendent nécessaire une adaptation des pratiques à partir de nouveaux formats de travail sans pouvoir se référer à la forme scolaire habituelle (Félix & Saujat, 2008) et remettent en question les formats pédagogiques historiques (Veyrunes, 2017). L'individualisation des parcours que demande l'intégration des DS est une mission difficile à remplir pour les enseignants (Bernard, 2007). Certains enseignants distinguent ainsi l'enseignement qu'ils pensent être le cœur du métier et les tâches spécifiques envers les élèves DS, parfois vécues comme le « sale boulot » (Cattonar, 2006). Ils se retrouvent impuissants à les aider (Moussay & Flavier, 2016) provoquant ainsi épuisement et mal-être chez eux (Alava, 2016). Pire encore, cette surprescription envers les élèves DS semble impacter le temps consacré par les professionnels aux tâches d'enseignement « ordinaire » conduisant ainsi « à entraver la lutte contre le décrochage scolaire en classe, dans les interactions » (Méard, 2014, p. 50). Perdant ainsi le sens de leur travail associé à un sentiment d'impuissance face à la présence de nouveaux publics dans leur classe et à l'augmentation des prescriptions, « le risque est réel d'un « décrochage enseignant » faisant écho au décrochage scolaire des élèves » (Bruno

et al., 2015, p. 99). Ainsi les élèves DS accentuent le caractère imprévisible du métier et posent de ce fait des défis quotidiens majeurs aux enseignants « ce qui contribue à faire émerger et à entretenir une dynamique de décrochage professionnel » (Flavier & Méard, 2016, p. 10).

Parallèlement au décrochage des novices constitué d'abandons du métier par démission, émerge ainsi un autre sens du décrochage enseignant. Ce dernier semble se dessiner à partir de dilemmes pouvant conduire les enseignants à un « empêchement à agir » (Lecuire & Roger, 2012) ou à un « empêchement à penser » (Ourghanlian, 2011) » (cités dans (Alava, 2016, p. 4)). Face à leurs difficultés à agir, les professionnels construisent un sentiment d'incompétence à atteindre les buts qu'ils se sont prescrits ou prescrits par l'institution, ou à agir de manière efficace (Talbert, 2003). Ce sentiment de « *disempowerment* » (Alava, 2016) leur procure alors un sentiment de marginalisation vis-à-vis des leurs attentes pédagogiques et parfois de leurs pairs. Ces professionnels deviennent alors parfois « hors-jeu » dans la réalisation de leur tâche d'enseignement, dépassés par les difficultés rencontrées, ils se retrouvent dans une crise identitaire, voire d'abandon pour la profession.

4. La persévérance des enseignants

La recension de travaux portant sur la question de la persévérance des enseignants recouvre les deux dimensions du décrochage sus-évoquées. Certains travaux proposent des solutions pour encourager la persévérance des enseignants novices notamment à partir de programmes d'insertion professionnelle ou d'accompagnement dans le métier. D'autres travaux portent eux sur les raisons qui permettent aux enseignants de dépasser les difficultés face au « malaise enseignant » et qui les rendent persévérants malgré tout.

4.1 Encourager la persévérance des enseignants

Les recherches faisant état des mesures pour contrer le décrochage enseignant signalent plusieurs facteurs pouvant encourager les enseignants. La place du développement professionnel émerge comme un pilier de cette dernière puisqu'on observe que beaucoup d'enseignants abandonnent la profession avant même « d'avoir acquis les habiletés nécessaires à la création d'un climat d'apprentissage efficace pour leurs élèves » (Mukamurera et al., 2014, p. 3). Parallèlement, la mise en place de programmes d'insertion professionnelle apparaît pour soutenir la persévérance des novices (Borman & Dowling, 2008; Desmeules & Hamel, 2017; Howe, 2006; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006; Sénéchal et al., 2008; Shakrani, 2008). On envisage ainsi, pour favoriser une meilleure insertion professionnelle, des pistes qui portent « sur la formation de mentors, des enseignants d'expérience des écoles qui accompagneraient le jeune enseignant au cours de ses premières années dans la profession » (Karsenti et al., 2015, p. 6). Bélair et Lebel (2007) évoquent ainsi quatre résultats essentiels à la persévérance des maîtres dont (1) le rôle du mentorat (2) prévoir des formations continues (3) le rôle de la direction (4) savoir se prendre en main. Le rôle du mentorat est présenté comme le facteur essentiel de persévérance chez les enseignants novices : « Le mentorat apparaît donc comme une des sources majeures de persévérance » (Bélair & Lebel, 2007, p. 47). La collaboration avec les collègues, faisant fonction de mentors au gré des besoins, souples et accompagnant à la fois, semble la plus appréciée par les novices. Ndoreraho et Martineau (2006) évoquent également le rôle positif du mentorat pour éviter l'abandon des novices dans le métier.

4.2 Les facteurs de la persévérance des enseignants

D'autres travaux de recherche ont mis en évidence les raisons pour lesquelles certains enseignants persévèrent alors que d'autres renoncent et quittent la profession. Ainsi pour Lebel et Bélair (2007) certains enseignants persévèrent dans le métier et continuent d'y trouver un sens en dépit des difficultés *sus* évoquées. Bélair et Lebel (2007) mettent en avant les facteurs inhérents à la persévérance dans l'enseignement. Ces derniers sont de deux ordres : ceux reliés à la sphère personnelle (confiance en soi, engagement, motivation...) et ceux reliés à la sphère sociale (reconnaissance des élèves, des parents, de la direction...). Mais pour autant, ce sont les facteurs inhérents à la sphère personnelle qui ressortent comme primordiaux dans la persévérance des enseignants (Lebel et al., 2012). Pour les experts comme pour les novices, la confiance en soi est le facteur le plus influent, suivi par l'engagement, la motivation et le sentiment d'auto-efficacité. Pour les novices, le sentiment d'auto-efficacité apparaît également déterminant alors que pour les experts, c'est le plaisir qui se démarque ensuite. Pour Lebel et Bélair (2007, p. 8), « la persévérance s'explique essentiellement à partir d'éléments phares reliés au monde subjectif des individus », tels que la confiance en soi ou le sentiment d'auto-efficacité. Cet investissement psychologique est désigné par De Stercke (2014), par le terme de « Teaching Commitment » en référence à Krumboltz et al. (1976) et Mitchell et Krumboltz (1996). Ces différentes recherches envisagent principalement la persévérance des enseignants comme une série de facteurs ou d'influences internes à l'acteur (Bélair & Lebel, 2007; Ndoreroaho & Martineau, 2006). Pour elles, les comportements des enseignants sont à analyser à partir d'inférences causales qui viendraient s'expliquer par des processus cognitifs, motivationnels ou bien alors à partir d'un véritable engagement subjectif, une vocation personnelle pour le métier. Être persévérant, ce n'est pas seulement ne pas abandonner la profession, mais c'est aussi ne pas être démissionnaire dans la tâche à accomplir en se désinvestissant de celle-ci (Rojo & Minier, 2015). C'est continuer à enseigner c'est-à-dire à s'investir et à s'impliquer pour la profession, pour ses élèves.

Au travers de ces travaux, la persévérance des enseignants se rapporte ainsi principalement à des capacités dont l'enseignant serait ou non doté ou à des facteurs externes qui pourraient ou non la déterminer.

Chapitre 4

Délimitation de l'objet d'étude

Le décrochage des enseignants et spécifiquement des enseignants novices fait l'objet d'un constat international (Johnson et al., 2005). Pourtant ce constat est principalement relayé par une littérature scientifique qui reste majoritairement nord-américaine et anglophone, alors que l'on constate une augmentation en France du taux de démission, notamment dans le premier degré (Carle & Férat, 2016). Les raisons évoquées, dans la littérature, pour expliquer ce décrochage sont multiples. Ce qui est décrit principalement, c'est la mutation et la complexification du travail liées à l'évolution du public scolaire (Maroy, 2008). La question de la persévérance est quant à elle très peu prise en compte dans les travaux de recherche, et notamment en France, alors qu'un besoin de clarification sur ce point émerge. Dans la littérature, la persévérance des enseignants se rapporte prioritairement à des facteurs relevant de la sphère personnelle et de la sphère sociale (Bélair et Lebel, 2007). Les capacités dont l'enseignant serait ou non doté telles que la confiance en soi ou le sentiment d'auto-efficacité impacteraient fortement sa persévérance pour le métier. Ainsi, le maître dans sa classe serait naturellement persévérant ou pas, doté d'une forte motivation et d'une vocation pour son métier ou pas. Cette approche déterministe de la persévérance la définit alors comme un ensemble de qualités, de motivations intrinsèques à l'acteur lui permettant de s'engager au quotidien dans la durée, malgré les difficultés rencontrées et impactant les capacités et compétences apprises qu'il pourrait développer au cours de sa formation initiale et continue. Les dimensions situées et émergentes de l'activité des enseignants ne sont que peu ou pas prises en compte pour comprendre les difficultés et les réussites des enseignants en situation de classe. Or, de nombreuses recherches ont montré le caractère situé et émergent de l'activité d'enseignement (Astier, 2003; Casalfiore et al., 2003; Durand, 1996, 2001; Lave, 1988; Saury et al., 2006). Elle y est conçue comme le résultat d'un couplage dynamique et auto-organisé entre l'acteur et son environnement (Varela, 1996), la situation jouant un rôle crucial dans les décisions prises. Il a été montré par exemple que, dès la prise en main de la classe, un enseignant peut se révéler tantôt autoritaire, tantôt négociateur, en fonction de ses interactions situées avec deux classes différentes à quelques heures d'écart, ainsi qu'au sein de la même classe au cours de la même

leçon (Bertone et al., 2002). D'un autre côté, les dimensions culturelles de l'enseignement ont également fait l'objet d'études montrant le caractère normatif et collectif de la signification des faits et des actions réalisés en classe (Bertone, Chaliès, & Clot, 2009; Escalié & Chaliès, 2011). L'enseignement relève, selon ces travaux, de techniques culturellement partagées pour l'ensemble de la profession, qui en font une activité instituée, intelligible et évaluable par les membres familiarisés de la communauté professionnelle. Ainsi, toute expérience de classe est à la fois située et normative, car elle apparaît d'une part comme indéterminée et jamais complètement planifiable, et, d'autre part, comme indexée à des apprentissages antérieurs qui lui donnent un caractère « réglé » et collectivement intelligible et prévisible (Livet, 1993; Searle, 1998). De nombreuses études sur la formation des enseignants ont montré que la subjectivisation même des acteurs en tant que sujets professionnels se construit de façon située au sein d'une culture constituée de règles et jeux de langage partagés (Bertone, Chaliès, & Flavier, 2009; Bertone et al., 2002; Escalié & Chaliès, 2011, 2016). Dans cette conception de l'activité d'enseignement, la persévérance de l'enseignant, au sein de son activité ordinaire de classe, n'apparaît plus comme un attribut individuel de la personne, comportant « un ensemble de commandes mentales *a priori* » (Durand, 2001, p. 96). Elle émerge au contraire dans des expériences de classe, au fil d'interactions situées et normatives à la fois. L'objectif de cette recherche est d'analyser la persévérance des enseignants à partir d'une conception dynamique, située et normative de l'activité, qui permettrait de concevoir des principes de formation et un système d'aide aux professionnels, en dépassant le simple constat d'existence ou non de la persévérance individuelle de ces derniers au travail. L'objet d'étude retenu est celui de la persévérance des professeurs des écoles du primaire, en situation de classe et porte notamment sur la compréhension de la continuité et de la multiplicité des actions d'investissement dont les enseignants font preuve quotidiennement, malgré les difficultés rencontrées avec certains

8

élèves peu persévérants, démissionnaires, décrocheurs ou indisciplinés (DS) . La spécificité de cet objet d'étude, centré sur la relation entre l'enseignant et l'élève, nécessite l'apport d'un éclairage complémentaire permettant d'analyser ce qui se joue entre les deux acteurs durant l'activité classe. Certains travaux menés sur cette question (Imbert & Durand, 2007; Imbert & Méard, 2006) nous donnent à voir l'importance des enjeux contenus dans les échanges entre acteurs au-delà de la dimension utilitaire qui les unit dans leurs fonctions de maître et d'élève. Un autre registre, anti-utilitaire, permet de mettre en exergue la part du don, c'est-à-dire ce qui

⁸ Dans la suite du manuscrit de thèse, nous utiliserons l'appellation « DS » pour évoquer ces élèves. Bien qu'un peu réducteur, nous choisissons tout de même d'utiliser cette appellation afin de réduire la complexité et la longueur des phrases.

se joue au sein même des relations sociales qui peuvent les unir en tant qu'adulte-enfant et qui viennent renforcer des liens de confiance ou de défiance entre eux.

PARTIE 2

CADRE THEORIQUE

Nous proposons dans cette deuxième partie de la thèse intitulée « cadre théorique » le fondement de notre hybridation théorique entre le paradigme du don et l'anthropologie culturaliste au sein du PRT.

Cette recherche s'inscrit dans une double visée théorique développée au sein (i) d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015) hybridé avec (ii) une conception anti-utilitaire de l'action (Caillé, 2008, 2009) développée à partir du paradigme du don (Mauss, 2007).

Le cadre théorique « anthropologie culturaliste » se fonde sur une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective (Berducci, 2004; Livet, 1993; Wittgenstein, 1977, 2001, 2004), fondé par Stefano Bertone (Bertone, 2011) sur la force des règles dans la formation professionnelle des enseignants, et Sébastien Chaliès (Chaliès, 2012) portant sur la construction du sujet professionnel en formation au sein d'un Programme de Recherche Technologique (PRT) (Bertone & Chaliès, 2015). Celui-ci permet une lecture théorique singulière de la formation professionnelle des adultes. Si, à l'origine, il s'est fondé sur l'étude de la formation initiale des enseignants (Cadière, 2019; Chaliès et al., 2013; Dastugue, 2017; Michel, 2018), des voies se sont ouvertes concernant la formation continue d'enseignants plus expérimentés portant par exemple sur la transmission de pratiques entre pairs (Talérien, 2018; Talérien et al., 2021) ou la formation de tuteurs de terrain de professeurs stagiaires (Tribet, 2018). D'autres domaines de recherche tels que l'étude portant sur la construction de la méthode en escalade (Baux, 2019) ou l'activité de jugement des inspecteurs d'académie (Voisin-Girard, 2020) ont également permis d'élargir le PRT.

La force de ce programme repose notamment sur sa capacité à permettre le déploiement d'outils transformatifs en situations réelles à des fins d'amélioration de ces dernières afin de concevoir des dispositifs de formation innovants, tout en permettant un accès à la téléologie des acteurs professionnels en situation.

Le paradigme du don est fondé à partir des écrits de Marcel Mauss (Mauss, 2007), et dans sa version contemporaine par le groupe du M.A.U.S.S.⁹ Ces travaux dont notamment ceux d'Alain Caillé (2004, 2007, 2008, 2009, 2019) et de Philippe Chanial (2008, 2014) viennent compléter ces principaux postulats théoriques initialement développés dans ce programme de recherche en anthropologie culturaliste. Ils proposent une conception de l'activité élaborée sur un double registre : (1) utilitaire, fondée sur les contrats et l'intérêt pour soi et (2) anti-utilitaire, fondée sur l'intérêt pour autrui, et fondement de la relation avec l'autre via le paradigme du don.

Cette conception de l'activité permet une ouverture originale et absente du programme d'origine en permettant l'accès à la téléologie des acteurs professionnels en situation dans le registre anti-utilitaire de l'activité. L'accès à l'intentionnalité du donateur au sein d'activités relationnelles situées permet également de ce fait un apport nouveau pour le paradigme du don.

Dans le Programme de Recherche Technologique (PRT) sont articulés des enjeux à la fois « transformatifs et épistémiques » (Schwartz, 1997). En conformité avec le modèle de (Lakatos, 1994), il s'agit de stabiliser un « noyau dur » théorique qui est provisoirement considéré comme valide et n'est pas remis en cause. À partir de ce noyau dur, une ceinture « d'hypothèses théoriques auxiliaires » (HA) est conçue. Ces dernières sont confrontées aux situations ordinaires de travail, et leur fécondité est mise à l'épreuve au travers des résultats de l'étude.

À partir des hypothèses ontologiques relatives à la question du langage au sein du programme, nous déployons conjointement leurs déclinaisons anti-utilitaires. Ces dernières ont vocation à illustrer leurs versants anti-utilitaires à partir du paradigme du don.

Ce cadre théorique s'articule en trois chapitres.

Le Chapitre 5 intitulé « **Fondement théorique de l'hybridation dans le PRT** » est un chapitre qui introduit les hypothèses de noyau dur communes aux recherches menées au sein du PRT. Il permet l'introduction des prérequis nécessaires à la compréhension des chapitres suivants. Il introduit notamment la place centrale accordée au langage dans le PRT et de son registre anti-utilitaire vis-à-vis des phénomènes de subjectivisation. Sont détaillés les versants anthropologique et normatif du langage.

⁹ M.A.U.S.S, Mouvement Anti-Utilitariste dans les Sciences Sociales, est un mouvement qui s'est fondé autour d'une revue qui porte le même acronyme depuis 1981, et qui se revendique comme successeur de la pensée de Marcel Mauss à travers notamment le paradigme du don. Consultable à l'adresse suivante : <http://www.revuedumauss.com.fr/>

Le Chapitre 6 permet la déclinaison du cadre conceptuel développé vis-à-vis de la question de recherche proposée. Il permet notamment « **Une lecture théorique singulière de la persévérance des professeurs des écoles en situation de classe** » et pose les jalons du cadre conceptuel directement mobilisé pour produire un dispositif transformatif de la persévérance des professeurs des écoles et conjointement de la compréhension de ce phénomène.

Enfin le **Chapitre 7** intitulé « **Hypothèses auxiliaires et fondement théorique du dispositif technologique de la recherche** » décline les hypothèses auxiliaires retenues dans le cadre de cette recherche. Il permet également une présentation du fondement théorique du dispositif technologique de cette dernière.

Chapitre 5

Fondement théorique de l'hybridation dans le Programme de Recherche Technologique (PRT)

Ce Chapitre 5 introduit des hypothèses ontologiques communes aux recherches menées dans le cadre du PRT à partir d'une conception anti-utilitaire de l'activité. Nous considérons que le don est une part du langage humain qui est spécifique au registre anti-utilitaire (Caillé et al., 2017). Cherchant à interroger la plus-value de cette distinction opérée par le paradigme du don et absente de l'anthropologie culturaliste, nous cherchons à la définir au sein de ce cadre théorique. Nous présentons ainsi la conception du langage existant dans le PRT ainsi que sa déclinaison normative et anthropologique.

Ce chapitre est partagé en 3 sections :

La **Section 1** introduit une conception du sujet comme immanente aux et par les expériences du langage anti-utilitaire.

La **Section 2** présente le don comme étalon normatif des relations humaines.

Enfin, la **Section 3** propose une déclinaison anthropologique du langage anti-utilitaire.

1. Immanence du sujet aux et par les expériences de langage anti-utilitaire

Dans le Programme de Recherche Technologique (PRT), le langage est considéré comme un système d'actions et/ou de raisonnements pratiques inscrits dans des systèmes de règles instituées par des collectifs jouant à des jeux sociaux appelés Jeux de langage. Ces systèmes de règles appris par chaque membre du collectif, gouvernent les actions de chacun et/ou permettent d'en exprimer la signification et en décrire la téléologie. Tout acte de langage est donc intelligible par autrui et soi-même de façon située comme interprétation du système de règles en train d'être joué dans des circonstances typiques et singulières à la fois. Il comporte donc toujours une syntaxe et une sémantique consubstantielles tenues par un lien grammatical. En se fondant sur une conception « allopoïétique » (Descombes, 2004) du langage, on considère que la subjectivité du sujet est une construction permise par le langage. En effet, en s'assujettissant aux règles collectives (Chaliès, 2012), le sujet est à la fois subordonné à des règles qu'il suit de façon conforme pour comprendre et être compris, mais également à des interprétations, des adaptations et ajustements de ces dernières aux circonstances singulières de vie.

Ainsi l'individu ne devient sujet qu'à travers les autres sujets et par l'intermédiaire du langage. Le sujet se construit par sa relation aux autres sujets en étant « aux prises avec le langage » (Laugier, 2010, p. 86). Le langage des autres, sous différentes formes, participe à la construction de ce dernier selon un principe « d'exotopie » (Todorov, 1981) dans lequel le sujet « s'opère dans le langage » (Chauviré, 2009, p. 34), et celui-ci devient l'essence de sa construction.

Si le langage devient le support vers la construction d'un soi comme sujet, avec les expériences et par les expériences de langage avec les autres, il « ne saurait se comprendre sans un langage du don qui le précède et le conditionne » (Caillé et al., 2017, p. 11). Ainsi le don de parole permet à l'enfant de venir au langage (Robertson, 2017). Il fonde l'intérêt du langage comme vecteur de la rencontre avec l'autre, faisant ainsi de l'enfant « un être au-monde » (Robertson, 2017, p. 271) par lequel « l'individu reçoit effectivement les différentes formes langagières (...) qui lui permettent de construire sa première image de lui comme sujet » (Chaliès, 2012, p. 33).

En sortant ainsi le langage de sa dimension désignation, la construction du sujet émerge

donc non pas comme une construction d'un individu dans son monde intérieur propre résultant d'une caractéristique naturelle, mais bien d'une composante relationnelle tissée par le langage. Une condition d'altérité est nécessaire à la signification de notre monde intérieur. Ainsi, ce que l'individu identifie dans son vécu personnel (douleur, sensations ressenties...) n'est pas l'expression langagière acceptable d'une expérience par le langage, mais véritablement une expérience langagière à part entière.

Le langage apparaît alors comme constitutif de la pensée et de tout langage que l'on pourrait qualifier de « privé » propre à chacun, et non dont chacun serait le seul détenteur de la compréhension. Ainsi « ce n'est pas parce que chacun d'entre nous a une vie intérieure que nous avons pu apprendre à parler, mais parce que nous avons appris à parler que nous avons une vie intérieure » (Pouivet, 1997, p. 47). Ce langage privé n'est donc pas constitutif d'un langage propre à chacun, mais au contraire émerge d'un langage appris, laissant entrevoir la consubstantialité du langage et de la pensée.

Mais le langage privé ne peut se fonder que sur l'apprentissage préalable d'un langage « conventionnel » (Laugier, 2010) avec les autres, voire « arbitraire » (Searle, 1998), échangé grâce au langage du don. Ce dernier se développe à travers une relation triadique donateur-objet échangé-donataire. C'est cette composante relationnelle qui fonde des cycles de don (Mauss, 2007). Les cycles de don sont une alternance de dons et de contre-dons échangés entre un donateur et un donataire par la médiation d'objets. Les dons ne sont jamais de même valeur. Dans certaines formes de don, le donataire peut même chercher à donner plus en retour qu'il n'a pu recevoir. Ces échanges tissent les mailles de la relation qui se construit entre les deux partenaires, dans laquelle le don émerge comme un opérateur au service de cette dernière.

Les cycles de don contiennent ainsi des liens de personne à personne et de personne à chose ¹⁰ dans une dimension intentionnelle (Descombes, 1996). En effet, tel que le souligne Wittgenstein (2004), il n'est pas possible que ma main droite donne de l'argent à ma main gauche :

Ma main droite peut en mettre dans ma main gauche. Ma main droite peut écrire un acte de donation, et ma main gauche un reçu. Mais les conséquences pratiques n'en

¹⁰ Je ne peux donner quelque chose qui ne m'appartient pas, l'objet échangé ne pourra acquérir le statut de don que si le donateur est lui-même le propriétaire de l'objet.

seraient pas celles d'une donation. Lorsque, la main gauche aura pris l'argent que lui tend la main droite, etc., on se demandera : "Et alors ?". (Wittgenstein, 2004, p. 143)

En d'autres termes, une donation ne peut avoir lieu sans cette condition d'altérité entre donateur et donataire.

Ainsi, le langage du don permet le fondement des relations entre les individus. Il est le langage des relations humaines par lequel se tisse le lien social à travers la circulation de dons : « le langage qui existe autour du don permet au don d'exprimer quelque chose et donc d'être lui-même aussi un langage » (Godbout, 1996, p. 26). Dès lors, c'est grâce au langage du don que l'on peut donner ou recevoir. La subjectivité, autrement dit la construction du sujet, est ainsi ancrée dans le langage grâce et par le langage du don.

Dans les récits ethnographiques relatant la vie des habitants aux îles Trobriand, Malinowski (Malinowski, 2007) a mis en avant, lors des cérémonies Kula, des échanges de parures dont la valeur symbolique importait plus que la valeur marchande de l'objet. Le premier don échangé, le *vaga* ou *opening gift*, représentait le don premier qui ouvre et qui engage les protagonistes entre eux. Le donateur engageait le donataire à faire un don en retour, le *yotile* ou *clinging gift*, « le don qui lie, qui verrouille ». Cet *opening gift*, correspondait au point de départ, au don premier qui engageait les deux protagonistes entre eux et qui marquait le début des échanges entre les deux partenaires. Ce langage arbitraire au service de la relation avec l'autre observé par Malinowski permet de mettre en lumière la part collective des pratiques individuelles des membres de la communauté qui sont ainsi directement compréhensibles par les autres membres qui y sont familiarisés.

Les membres d'une même communauté s'inscrivent de ce fait dans un jeu de langage commun rendant possible l'intelligibilité même des faits et des pratiques par tous car appartenant à la même communauté (Ogien, 2007) et ayant appris le même jeu de langage. Le langage du don s'actualise au sein de cycles de don qui impliquent de ce fait un ensemble de pratiques régies par des règles arbitraires qui doivent être connues de tous pour être comprises par chacun. La relation triadique s'inscrit donc comme « comportant des relations réelles (c'est cette chose qui est donnée à cette personne) et des relations intentionnelles (gouvernées par des règles) » (Descombes, 1996, p. 245). L'intention de donner, de même que celle de recevoir,

s'inscrivent donc consubstantiellement à partir de règles de don qui fondent l'action des donateurs et donataires. Ces règles de don s'inscrivent dans un jeu de langage commun, connu par l'ensemble des membres de la communauté qui le pratique. Ces jeux de langage définissent les règles qui permettent de savoir comment donner, recevoir et rendre ce qui se transmet entre un donateur et un donataire.

2. Le don comme étalon normatif des relations humaines

Les cycles de don sont donc consubstantiels de suivis de règles de don et/ ou d'actions gouvernées par des règles de dons (Ogien, 2007) qui fondent différents jeux de langage. Suivre une règle de don présuppose son appartenance à un cycle de don. En donnant, on attend que l'autre reçoive, ou donne en retour.

Les travaux et la synthèse réalisés par Chaniel (2008) ont permis la réalisation « d'une grammaire des relations humaines » pouvant être lue comme « une sorte de boussole pointant huit types idéaux, chacun étant associé à un régime d'endettement spécifique » (Chaniel, 2008, p. 569). Cette déclinaison grammaticale permet d'illustrer en quoi le suivi d'une règle de don s'inscrit consubstantiellement dans un cycle de don qui en constitue le sens.

Les différents jeux de langage gouvernés par des règles de dons s'établissent ainsi dans quatre principaux registres relationnels :

Le registre de la Générosité est celui gouverné prioritairement par la règle du Donner. Ce qui est important dans cette forme de don c'est de donner à l'autre pour répondre à ses besoins sans condition de réciprocité (don de Bienfaisance), donner est plus important que rendre. Cette forme de don se fonde sur une relation asymétrique dans le sens où l'on n'attend pas du donataire qu'il rende à son tour. Ce don doit être unilatéral et génère « une dette négative » (Chaniel, 2008, p. 562) au sens où l'on ne doit pas rendre à son tour. Il y a une obligation pour le donataire de recevoir ce qui est donné, mais pas de rendre en retour. L'aumône par exemple appartient à cette forme de don. Ainsi on n'attend pas que celui à qui on donne une pièce dans la rue rende quelque chose en retour, mais plutôt que celui-ci reçoive ce qui lui est donné. A l'inverse le registre de la Générosité peut également être défini par une forme de générosité qui suscite la réciprocité dans le but de pouvoir donner toujours plus à l'autre que ce qu'on a pu recevoir (règle de Don Agonistique). Ce qui est important alors c'est de pouvoir toujours donner plus que ce qu'on a pu recevoir à son tour.

Le registre de la Réciprocité est celui gouverné prioritairement par la règle du Rendre. Cela représente le donnant-donnant comme dans un système économique (don d'Échange). Le registre de la Réciprocité représente également les dons effectués dans les échanges rituels ou bien dans les relations régies par des statuts sociaux qui permettent un échange réciproque où chacun a un jeu à jouer et joue à son tour (don de Jeux de Rôle). Le registre de Réciprocité ne peut exister dans une relation asymétrique, c'est-à-dire dans laquelle les deux partenaires ne sont pas en position d'égalité telle que dans la relation entre un enfant et un adulte. En effet, on ne peut attendre d'un enfant qu'il donne à ses parents autant que ses parents peuvent le faire pour lui. Il pourra éventuellement rendre à la génération suivante, mais ce sera grâce à un cycle de don générationnel dans lequel il donnera à son tour ce qu'on lui a donné une fois en capacité de le faire.

Le registre du Pouvoir est gouverné en premier lieu par la règle du Recevoir. Ce qui est important dans cette forme de don c'est que l'autre reçoive le don qui lui est fait. On n'attend pas nécessairement que l'autre rende ce qu'on lui donne, mais surtout qu'il le reçoive. Comme dans le don de Bienfaisance, le registre du pouvoir est soumis à un régime de « dette négative ». Le don d'Autorité repose « sur le charisme du donateur et non sur le pur exercice de la force » (p. 563). La relation pédagogique maître-élève, fondamentalement asymétrique, repose sur cette forme de don dans laquelle le maître n'attend pas que l'élève lui rende ce qu'il lui donne, mais plutôt qu'il le reçoive. Comme dans la relation parents-enfants, le cycle pourra être poursuivi dans un cycle de don intergénérationnel dans lequel l'élève pourra donner à son tour aux générations futures une fois devenu adulte. Le registre du Pouvoir peut également être gouverné par une règle de don de Domination. Dans cette forme de don, la relation asymétrique entre donateur et donataire est marquée par une position de pouvoir du donateur. Le don effectué permet de marquer la soumission du donataire vis-à-vis du donateur car celui-ci ne peut rendre à son tour. Il n'y a pas de circulation de la dette possible, chacun garde une position permanente de créancier ou de débiteur.

Le registre de la Violence est celui gouverné par la règle du « prendre » instaurée dans une relation de méfiance entre les partenaires. Il correspond aux dons négatifs échangés : les coups, insultes, meurtres... Il peut être réciprocaire : un coup reçu sera alors rendu comme dans la loi du Talion. C'est un don négatif de Vengeance. Mais il peut également prendre la forme d'un don négatif de Guerre dans lequel on se libère d'une obligation de créance envers autrui et on s'accorde un droit de prendre sa vie et/ou ce qui lui appartient.

Ainsi « suivre des règles de dons » signifie « s'inscrire dans des jeux de langage ». On

donne pour que l'autre ne puisse pas rendre, ou au contraire qu'il rende à son tour ; pour qu'il reçoive ou encore pour prendre à l'autre. L'intentionnalité du donateur s'inscrit dans une intention toujours relationnelle et consubstantielle d'un cycle de don.

Le schéma ci-dessous permet d'illustrer les huit types idéaux sur lesquels se fondent les jeux de langage qui régissent les cycles de don.

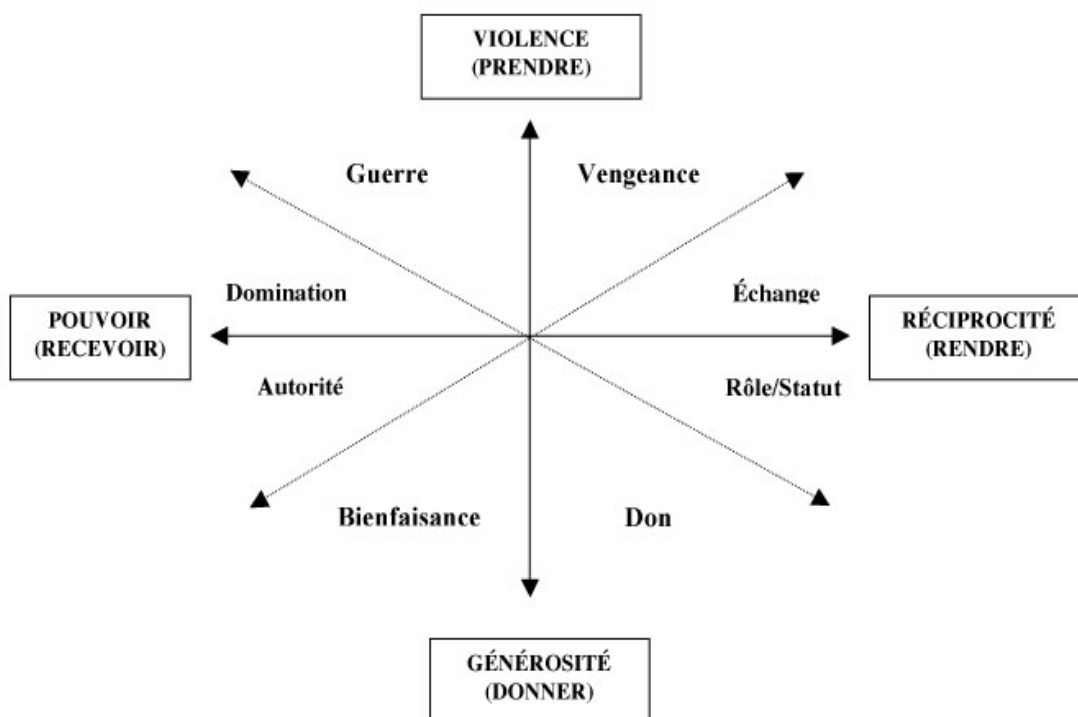


Figure 1 Esquisse de formalisation d'une grammaire des relations humaines (Chanial, 2008, p. 569)

3. Langage anthropologique

Mais l'apprentissage de ce langage arbitraire ne serait pas possible sans une inscription sur des capacités anthropologiques communes et propres à l'espèce humaine. Cette distinction amène ainsi Wittgenstein (2004, p. 313) à imaginer la situation où « quand bien même un lion saurait parler, nous ne pourrions le comprendre », mettant en exergue, par ce célèbre aphorisme, l'importance accordée aux fondements naturels de l'Homme. Ainsi, même si nous pouvions partager la même langue que l'animal, nous ne partagerions quand même pas la même forme de vie que lui ni les mêmes capacités anthropologiques, et ne pourrions alors pas nous comprendre tout de même.

Ces capacités anthropologiques se déploient hors du langage appris et ne se définissent pas comme appartenant à la subjectivisation, mais plutôt à l'individuation, « c'est-à-dire ce qui relève d'une construction de l'individu en tant qu'animal pré-humain plutôt que sujet social (Ricœur, 1986) » (Chaliès, 2012, p. 38).

Une de ces capacités anthropologiques communes à l'Homme est par exemple la capacité d'imitation à reproduire des gestes, sans apprentissage préalable, et sans avoir accès aux intentions contenues dans l'action, cet apprentissage se faisant donc par mimétisme.¹¹ De la même manière, la capacité à signifier des « airs de famille » entre plusieurs expériences vécues par un individu relève de ces capacités anthropologiques.

Loin de vouloir clore le débat sur cette question, nous ouvrons l'hypothèse du don comme s'inscrivant à la fois également dans un double registre, anthropologique et normatif.

L'acte de donner est envisagé comme une capacité anthropologique dans laquelle on définit le don comme une « primitive naturelle » ne nécessitant pas d'apprentissage.

Cependant, comprendre et s'inscrire dans des cycles de don nécessitent un apprentissage de règles arbitraires instituées par des collectifs dans différents jeux de langage tel qu'on a pu le voir précédemment.

Les travaux récents en neurosciences ouvrent la porte sur ce possible versant anthropologique du langage du don. Une étude pionnière menée en neurosciences (Moll et al., 2006) a permis de montrer que l'acte de don déclenche une activité cérébrale intense dans les

¹¹ Pour plus de détail voir par exemple, les travaux menés en neurobiologie par le professeur Rizzolatti et son équipe (Rizzolatti & Sinigaglia, 2011)

zones du striatum ventral et du cortex cérébral qui sont associées à notre système de récompense, montrant ainsi que ce qui nous motive à donner relève de ce qui nous motive à agir pour survivre et obtenir des récompenses, comme c'est le cas pour la nourriture ou l'eau.

Plus récemment encore une étude publiée dans la revue *@Nature Communications* (Park et al., 2017) a permis de montrer que le contrôle descendant de l'activité striatale joue un rôle fondamental dans le lien entre la générosité induite par l'engagement et le bonheur. De plus l'analyse des résultats montre une activité dichotomique entre des motivations dirigées pour soi ou pour autrui :

Our results suggest that, for a person to achieve happiness from generous behaviour, the brain regions involved in empathy and social cognition need to overwrite selfish motives in reward-related brain regions. These findings have important implications not only for neuroscience but also for education, politics, economics and health. (Park et al., 2017, p. 7).

L'analyse de ces résultats laisse entrevoir la capacité de donner comme une capacité anthropologique essentielle dans la construction de l'individuation et relevant d'une spécificité vis-à-vis d'autres activités définies comme égoïstes. Ces travaux confortent les analyses faites par Mauss (Mauss, 2007) sur l'universalité du don et des travaux menés par le groupe M.A.U.S.S.¹², et développés notamment par Alain Caillé (Caillé, 2004, 2007, 2008, 2009, 2019) et Philippe Chaniel (2008) sur l'idée d'un double registre de l'activité humaine, utilitaire et anti-utilitaire. D'après cette conception, une grammaire de l'action peut se construire à partir de quatre polarités irréductibles – « l'intérêt pour soi », « l'intérêt pour l'autre », « l'obligation » et « la liberté » – qui s'inscrivent dans deux registres de significations de l'action : l'un dit « registre utilitaire » et l'autre « registre anti-utilitaire ».

¹² « Nos résultats laissent entendre que, pour qu'une personne soit heureuse grâce à un comportement généreux, les régions du cerveau impliquées dans l'empathie et la cognition sociale doivent écraser les motivations égoïstes dans les régions du cerveau liées à la récompense. Ces résultats ont des implications importantes non seulement pour les neurosciences, mais aussi pour l'éducation, la politique, l'économie et la santé. » (Traduit à partir du logiciel DeepL)

Pour rappel : M.A.U.S.S., Mouvement Anti-Utilitariste dans les Sciences Sociales, est un mouvement qui s'est fondé autour d'une revue qui porte le même acronyme depuis 1981, et qui se revendique comme successeur de la pensée de Marcel Mauss à travers notamment le paradigme du don. Consultable à l'adresse suivante : <http://www.revuedumauss.com.fr/>

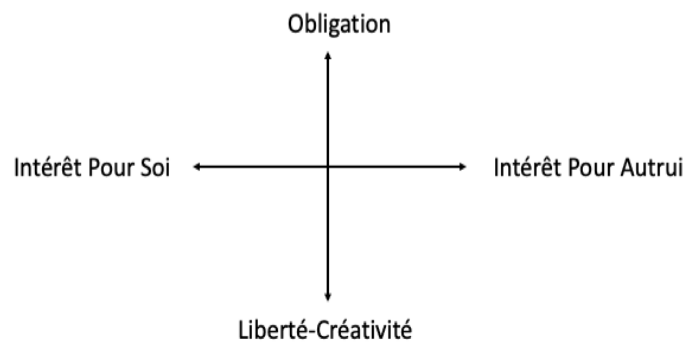


Figure 2 D'après Caillé (https://www.journaldumauss.net/spip.php?page=imprimer&id_article=1314)

Le registre utilitaire représente :

- (i) « L'intérêt à n°1 » celui qui est stratégique, que l'on a pour soi. Un intérêt pour soi qui relève de la conservation de soi, lié aux besoins fondamentaux, mais également un intérêt pour soi lié au regard de l'autre « médiatisé par le regard et l'imitation d'autrui (ainsi que par le désir d'en être imité) » (Caillé, 2008, p. 88).
- (ii) « L'intérêt à n°2 », l'obéissance à faire quelque chose, la contrainte, ou le contrat, ce qui relève du donnant-donnant.

Le registre anti-utilitaire représente :

- (i) « L'intérêt pour n°1 » celui que l'on a pour l'autre, celui de l'empathie. Celui-ci comprend à la fois la sympathie ou « aimance » et l'antipathie lorsque celui-ci est négatif.
- (ii) « L'intérêt pour n°2 », correspond lui à celui que l'on a pour une activité qui nous plaît, par passion.

Si cette dichotomie pourrait sembler *a priori* simple, d'un côté les contrats, les règles (...) qui s'inscrivent dans des rapports marchands, et de l'autre les rapports d'amitié basés sur le désintéressement et la sphère privée, ce n'est pour autant pas le cas, et ces deux sphères semblent au contraire entremêlées. Par exemple, il existe une ambiguïté sur les liens qui lient le client au patron et les amis entre eux. L'amitié semble être le lieu de l'intime, du désintéressement alors, qu'en revanche, la relation clientèle a pour fondement une utilité (de

services, d'échanges), et s'inscrit clairement dans un registre utilitaire. Pourtant tout ne semble pas si clairement séparé, l'amitié peut être le lieu d'échanges, et la relation de clientèle se doit, si l'on veut qu'elle s'inscrive sur un temps long, d'être soumise à certaines règles d'éthique et de loyauté. Ainsi J.L Briquet (1999) rappelle ce qu'évoque par « paradoxe de l'amitié » Julian Pitt Rives :

Si la véritable relation d'amitié ne doit pas être intéressée, elle ne peut cependant s'actualiser que dans l'échange réciproque de services et de faveurs [...]. De même, si le lien clientélaire assure des fonctions utilitaires, il ne peut et ne doit être institué à cette fin et demeure idéalement un rapport désintéressé (Briquet, 1999, p. 14).

Le langage et le langage du don apparaissent donc à la fois comme naturels et conventionnels, c'est-à-dire qu'ils résultent de capacités anthropologiques et intrinsèquement publiques. Il existe un lien grammatical entre ces deux modes d'expression qui est comme « prise en étau » (Taylor, 1997) entre un langage qui « est conventionnel et naturel à la fois » (Laugier, 2010, p. 19).

La construction du sujet se faisant par l'intermédiaire du langage, la construction du sujet professionnel en formation ou au travail se construit à la fois dans un intérieur et un extérieur du sujet, c'est-à-dire qu'elle est à la fois liée à des capacités anthropologiques et à un environnement culturel régis par des règles arbitraires au sein des cycles de don.

Les règles arbitraires qui constituent ces différents jeux de langage ne contiennent pas en soi à ce niveau-là, d'intention d'utilité ou d'anti-utilité pour les acteurs, elles ne servent qu'à définir les règles qui constituent les jeux. Elles pourraient être définies comme « in-utilitaire » en tant que servant uniquement ici à fonder les différents jeux. Toutefois, on peut considérer également que ce sont des règles arbitraires anti-utilitaires (AU) (par essence pourrait-on dire) dans le sens où elles définissent les jeux relationnels qui servent (positivement ou négativement), mais nécessairement la relation (pour l'autre). Si la dénomination reste ouverte, la spécificité de ces règles arbitraires introduit dans le programme de recherche un élément de distinction nouveau permettant d'analyser spécifiquement les jeux relationnels à partir d'une activité située des professionnels au travail. C'est cette spécificité qui nous semble intéressante pour l'objet d'étude défini au préalable. Pour la suite du manuscrit nous choisirons l'appellation « règles arbitraires AU » pour nommer les règles arbitraires qui régissent les jeux de langage

liés à l'activité relationnelle.

Ce cadre théorique vise l'étude de la subjectivisation, « c'est-à-dire de la construction du sujet qui se travaille dans le langage institutionnel professionnel » (Chaliès, 2012, p. 37). Notre objet d'étude porte notamment sur la part relationnelle de ce langage institutionnel. C'est donc la part culturelle relationnelle qui est développée dans la suite de ce cadre théorique.

A ce stade de la présentation de nos postulats théoriques, nous proposons une illustration ci-dessous du langage du don à partir de ses versants anthropologique et normatif.

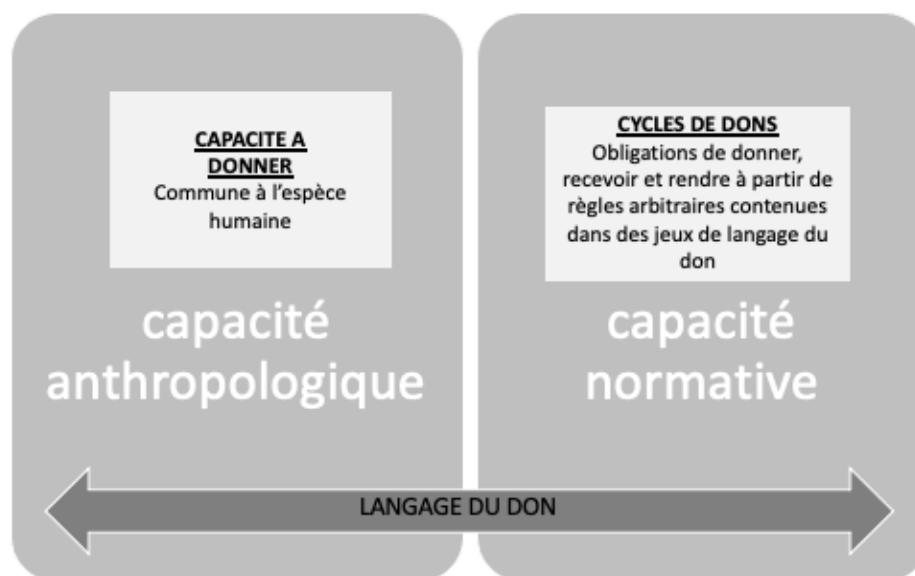


Figure 3 Illustration du langage du don

Chapitre 6

Une lecture théorique singulière de la persévérance des professeurs des école en situation de classe

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les hypothèses ontologiques communes aux recherches menées dans le cadre du PRT à partir d'une conception anti-utilitaire de l'activité. Cette déclinaison du langage a permis notamment d'introduire ce dernier comme condition d'une subjectivisation des individus aux et par les expériences de langage anti-utilitaire.

À partir de ce soubassement théorique, nous proposons dans ce deuxième chapitre théorique une déclinaison de notre objet d'étude à partir d'une lecture singulière de la persévérance des professeurs des écoles en situation de classe. À travers cette lecture singulière, nous posons les jalons conceptuels directement mobilisés pour produire un dispositif transformatif de la persévérance des professeurs des écoles, et conjointement de la compréhension de ce phénomène.

Ce chapitre est partagé en 3 sections :

Dans la **Section 1**, nous proposons une définition du concept de persévérance à partir de deux hypothèses théoriques mobilisées.

Dans la **Section 2**, nous illustrons la première hypothèse théorique mobilisée à partir d'une déclinaison de la persévérance des professeurs des écoles dans et par un suivi d'expériences normatives situées utilitaires et anti-utilitaires.

Enfin dans la **Section 3**, nous montrons en quoi la deuxième hypothèse théorique mobilisée permet de définir la persévérance des professeurs des écoles dans un registre anti-utilitaire comme consubstantielle du registre relationnel dans lequel elle s'exerce à travers des cycles de don.

1. Définition théorique du concept de persévérance

Les capacités normatives des professionnels au sein de leurs activités peuvent être définies comme « la maîtrise d'une technique qui se déploie dans la pratique » (Chauviré, 2004, p. 22). Dans une conception culturaliste du concept de « forme de vie » (Wittgenstein, 2004), nous considérons que les pratiques professionnelles s'exercent au sein de différentes formes de vie dans lesquelles s'insèrent des jeux de langage (Glock, 2003).

Le concept de persévérance, tel que nous le définissons, constitue une métaphore théorique originale de la capacité normative des acteurs au travail à suivre l'ensemble des règles qui appartiennent à leur forme de vie, malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer pour y parvenir dans un registre utilitaire et anti-utilitaire de l'activité.

Cette notion de persévérance a été conceptualisée à partir de postulats empruntés à l'action collective (Wittgenstein, 2004) dans un registre anti-utilitaire de l'activité (Caillé, 2004, 2007, 2008, 2009, 2019; Chaniel, 2008). Deux hypothèses empruntées à ces conceptions ont fondé ce concept théorique :

- (1) Être persévérant dans une activité nécessite de suivre les règles qui la régissent (Wittgenstein, 2004) dans un registre utilitaire et anti-utilitaire (Caillé, 2009; Chaniel, 2008), malgré les difficultés rencontrées pour pouvoir le faire.
- (2) La persévérance dans un registre anti-utilitaire est consubstantielle d'une activité relationnelle au sein de cycles de don. Cette activité relationnelle émerge d'une nécessité liée à leur forme de vie. La persévérance AU est donc marquée temporellement par le début et la fin de celle-ci.

Nous proposons une déclinaison de ces deux hypothèses théoriques qui définissent la persévérance des professeurs des écoles dans les deux sections suivantes.

2. Une déclinaison de la persévérance des professeurs des écoles dans et par un suivi d'Expériences Normatives Situées utilitaires et anti-utilitaires

Le sujet se construit à partir d'expériences langagières normatives et situées que nous appellerons Expériences Normatives Situées (ENS¹⁴) en référence à (Lähteenmäki, 2003). Ces ENS acceptées par la communauté professionnelle du travailleur, ici celle des professeurs des écoles, et qui en constituent une certaine norme de référence, se déclinent donc selon trois termes : Expérience, Normative et Située.

Nous entendons par « expérience » une activité vécue par un acteur non dissociable des circonstances dans lesquelles elle se déroule, et comportant une multiplicité de composantes motrices, sensorielles et émotionnelles. L'expérience du don correspond à la part relationnelle et anti-utilitaire de l'activité vécue par l'acteur.

Ces expériences se définissent comme « normatives » au sens où elles s'inscrivent au sein d'une communauté normée et comportant des règles arbitraires utilitaires et anti-utilitaires¹⁵, rendant ces expériences comme intelligibles, anticipables et évaluables (Livet, 1993) par chacun des membres de cette communauté. La pratique individuelle d'un enseignant devient de ce fait directement intelligible par tous les autres membres familiarisés qui appartiennent à la même communauté. La subjectivisation des enseignants ne peut ainsi se réaliser à partir d'un langage privé qu'il serait le seul à comprendre, mais se réalise dans et par le suivi de ces ENS.

Enfin, elles sont aussi « situées », car ancrées dans des situations vécues par un acteur à un instant donné. Le don est ainsi « toujours don en situation » (Caillé, 2009, p. 71) se manifeste au gré d'opportunités donatrices qui émergent dans ces situations.

Dans cette conception de l'activité d'enseignement, la persévérance de l'enseignant au sein de son activité ordinaire de classe n'apparaît plus comme un attribut individuel de la personne comportant « un ensemble de commandes mentales *a priori* » (Durand, 2001, p. 96).

¹⁴ Nous utiliserons l'acronyme ENS pour évoquer les Expériences Normatives Situées dans la suite de notre travail.¹⁵

¹⁵ Pour rappel nous nommons « règles arbitraires anti-utilitaires (AU) » celles qui définissent les jeux relationnels qui servent (positivement ou négativement), mais nécessairement la relation (pour l'autre). Pour plus de détails sur cette question, voir chapitre précédent.

Elle émerge au contraire dans des expériences de classe, au fil d'interactions situées et normatives à la fois, et d'opportunités de donner liées aux circonstances dans lesquelles se déroule l'activité. L'enseignant, lorsqu'il travaille, suit des règles de l'institution en tant qu'elles sont constitutives de la « réalité sociale » de son métier (Searle, 1998). Les actions de persévérance qu'il réalise en classe se rattachent à un ensemble de règles contenues dans un jeu de langage de l'enseignement, leur donnant une signification et une intelligibilité d'emblée publique pour le collectif de professionnels (Wittgenstein, 2004). Ces actions portent en elles, de façon consubstantielle et immanente, des raisons qui les justifient et en réalisent le sens (Ricœur, 1986; Von Wright, 1991).

Persévérer comme professeur des écoles consiste alors à suivre ces différentes règles malgré les difficultés que ces derniers peuvent être amenés à rencontrer pour les suivre.

D'autres règles arbitraires régissent également les relations existantes entre les personnes ou groupes. Ces jeux relationnels impliquent des échanges dont la valeur symbolique relève de cycles de don entre les protagonistes de la relation (Mauss, 2007). L'*opening gift* (Malinowski, 2007) permet l'ouverture de ces cycles de don. En l'acceptant, le donataire s'engage dans une relation avec le donateur à partir de cycles de don constitués de règles arbitraires AU (obligations de donner, recevoir et rendre) constitutives des multiples jeux de socialisation dans lesquels les acteurs jouent. Ces règles arbitraires AU sont communes et règlent ces différents jeux, en leur donnant une connotation très différente selon les jeux. Marcel Mauss (2007) illustre ces multiples formes de dons telles que la Kula ou le Potlatch par exemple. La Kula désigne un système d'échange opéré par les habitants des îles Trobriand (Nouvelle-Calédonie). Ces échanges opérés avaient un caractère symbolique au service de la relation entre les habitants. Il s'agissait d'un système réciprocaire à partir de dons échangés ayant une valeur symbolique et cérémonielle respectant des règles précises. Le Potlatch désigne lui une fête religieuse au cours de laquelle des dons et des contre-dons étaient échangés par les Amérindiens d'Amérique du Nord. La finalité de ces échanges consistait à rivaliser avec les chefs de clans ennemis. Le donataire cherchait à donner toujours plus que ce qu'il avait reçu dans le don précédent. En donnant toujours plus à l'autre et en le dépassant en générosité, le donataire montrait ainsi sa richesse et sa supériorité, créant un enjeu de pouvoir et de domination sur l'autre.

La multiplicité des formes de dons est également présente dans notre société actuelle et s'actualise dans différents jeux de langage au gré des circonstances qui ouvrent des opportunités donatrices. Ainsi exerçant leur activité auprès d'enfants, les professeurs des écoles évoluent

également dans un double jeu de socialisation qui fonde leurs relations : (1) D'une part, celui de la socialisation scolaire entre un élève et un enseignant, et (2) d'autre part celui de la socialisation entre un enfant et un adulte au-delà de la relation statutaire (pourrait-on dire) qui leur incombe. La principale caractéristique de cet échange, tient au fait qu'il incarne des intentions (Chanial, 2008; Descombes, 1996) relevant de deux registres complémentaires : l'un, dit utilitaire, caractérisant ce que l'acteur fait pour soi ou en fonction du contrat ou des prescriptions dues contractuellement ; l'autre, dit anti-utilitaire, relevant de ce qu'il fait pour l'autre, dans son intérêt, de manière libre et non contractuelle (Caillé, 2009). Nous considérerons que les intentions anti-utilitaires sont en lien avec les règles régissant ces jeux de socialisation.

Persévérer en tant que professeur des écoles consiste alors également à suivre ces différentes règles de sociabilité malgré les difficultés qu'ils peuvent être amenés à rencontrer pour les suivre.

La section suivante permet d'appréhender plus finement le concept de persévérance dans un registre anti-utilitaire de l'activité afin de l'améliorer.

3. La persévérance des professeurs des écoles dans un registre anti-utilitaire est consubstantielle du registre relationnel dans lequel elle s'exerce à travers des cycles de don

3.1 La persévérance anti-utilitaire est consubstantielle du registre relationnel dans laquelle elle s'exerce

Dans une conception anti-utilitaire de l'activité, nous considérons que parallèlement aux règles de métier de la communauté de référence, l'acteur évolue également dans différentes sphères de sociabilité (Caillé, 2004; Godbout & Caillé, 2010), l'une dit de « sociabilité secondaire » et l'autre de « sociabilité primaire ».

La « sociabilité secondaire » correspond à celle où l'efficacité fonctionnelle attendue est plus importante que l'autre en tant que personne. Cette sphère correspond à celle de l'entreprise, du travail, aux relations impersonnelles. Dans notre recherche ce sont les règles qui régissent les relations statutaires attendues en tant que « professeur des écoles » et en tant qu'« élève » par la communauté professionnelle enseignante. Dans cette sphère c'est « la fonctionnalité, des acteurs sociaux qui importent plus que leur personnalité » (Caillé, 2004, p. 169).

Dans la « sociabilité secondaire » émerge la persévérance des professeurs des écoles envers les élèves, c'est-à-dire la continuité à donner à l'élève ce dont il a besoin malgré les difficultés qu'il peut rencontrer pour pouvoir le faire.

La deuxième sphère, celle de la « sociabilité primaire » représente celle dans laquelle se jouent les actions de persévérance réalisées par les acteurs dont l'intention est produite en fonction de ce que l'acteur fait de singulier pour l'autre. Cette sphère appartient principalement à la sphère familiale, amicale, celle de l'alliance, de personne à personne, où « les relations entre les personnes sont réputées l'emporter ou devoir l'emporter en importance sur les rôles fonctionnels qu'elles jouent » (Caillé, 2004, p. 169). Dans la sphère de la « sociabilité primaire », le don agit comme « un opérateur de personnalisation singulière » c'est-à-dire qu'à travers lui nous reconnaissons les autres dans leur singularité, car au-delà de la valeur d'usage ou d'échange, le don introduit la valeur du lien dans ce qui est donné. Le lien importe plus que

le bien qui circule entre les deux protagonistes. Le don a une valeur symbolique et vient nourrir la relation. En devenant cet opérateur, il permet de montrer à l'autre que l'on s'intéresse à lui, que l'on connaît l'autre, et que ce qui circule entre les deux partenaires est d'abord quelque chose qui lui fait plaisir, quelque chose qui lui plaît en tant qu'individu au-delà des obligations statutaires qui les lient. Ici :

L'enjeu du cadeau, c'est que le donateur démontre qu'il sait ce que le donataire aime. Cela est plus important que la satisfaction « marchande » du donataire, car c'est le lien qui compte, et le don est une opération au service du lien. (Godbout & Caillé, 2010, p. 246).

Dans cette sphère de « sociabilité primaire » émerge la persévérance des adultes envers les enfants au-delà de leur rôle d'élève, c'est-à-dire la continuité à pouvoir donner à l'enfant ce dont il a besoin malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer à le faire.

3.2 Persévérance des professeurs des écoles et jeux de langage du don

La signification d'un don n'est donc pas celle uniquement d'un transfert entre personnes, mais elle est déterminée par les règles qui gouvernent son utilisation. Elle est tantôt gouvernée par des règles régissant la sociabilité entre professeurs des écoles et élèves et tantôt gouvernée par des règles régissant la sociabilité entre adultes et enfants. Le langage du don est un jeu de langage au service des relations humaines. Nous apprenons la signification de donner en apprenant à donner, et en ce sens, le langage du don se décline en une multiplicité de jeux de langage puisque « l'expression "jeu de langage" doit ici faire ressortir que parler un langage fait partie d'une activité, ou d'une forme de vie » (Wittgenstein, 2004, p. 39). Nous apprenons la signification de ce langage en apprenant à donner. Hors du système dont il fait partie, le don n'aurait aucun sens. Ainsi le langage du don se décline en fonction des activités relationnelles gouvernées par des règles et appartenant à différents jeux de langage qui s'exercent au sein de cycles de don.

Un cycle de don échangé entre un professeur des écoles et un élève présuppose la présence de quatre éléments : un besoin ou une demande explicite ou implicite de la part du donataire, un don, une réception du don et un contre-don (Caillé, 2019).

En tant que jeux de langage, ces cycles de don présupposent également que chacun des membres connaisse les règles qui les régissent. Ainsi pour qu'il y ait un cycle de don, il faut que l'acte de donner soit au préalable lu comme tel par le donataire pour qu'il puisse y avoir une reconnaissance de l'acte de donner et une continuité du cycle, sinon cela reste au niveau de l'intentionnalité du donateur. Ainsi pourrait-on dire, les cycles de don échangés appartiennent à des jeux de langage qui doivent être connus des deux acteurs qui y échangent.

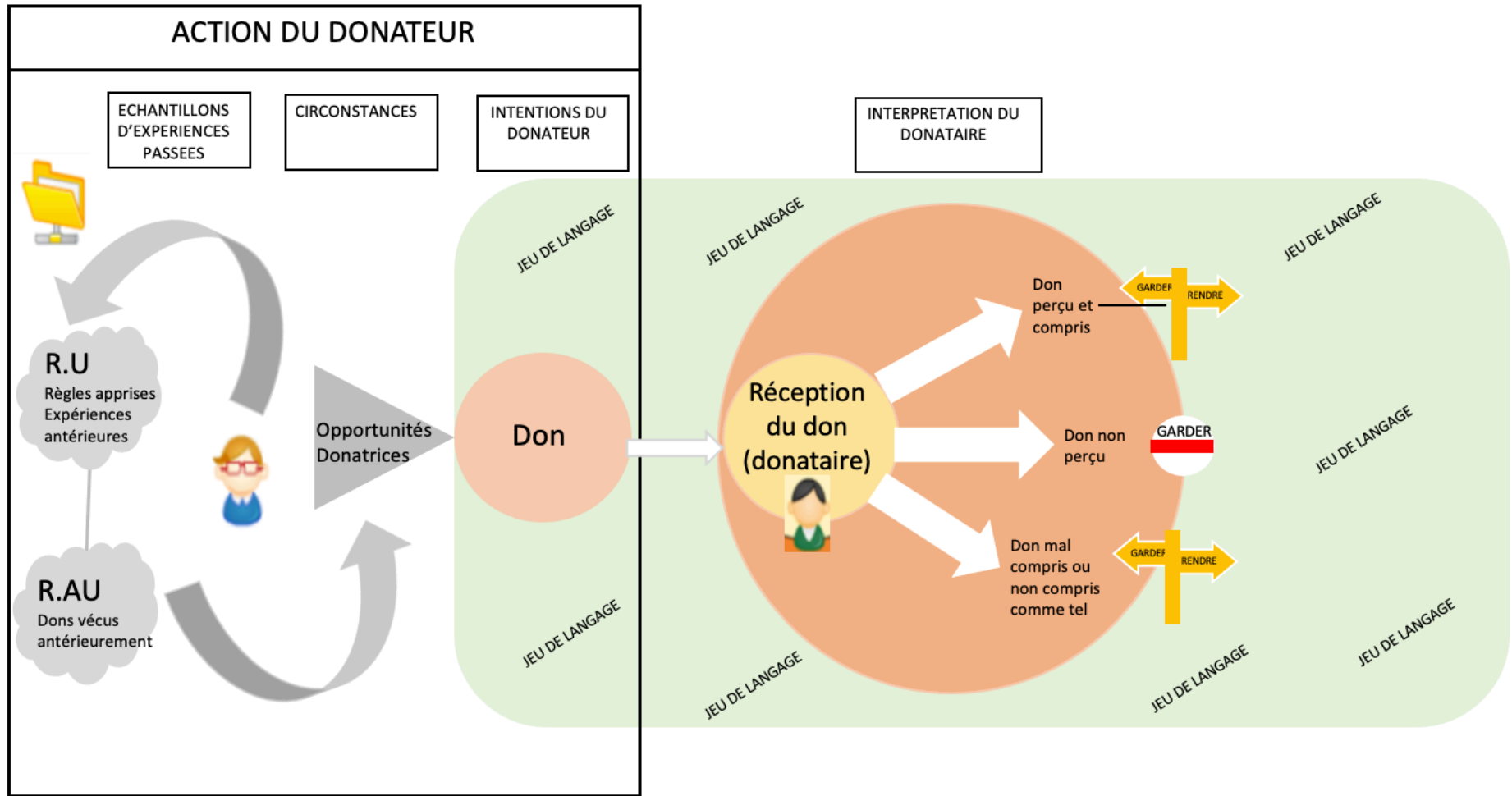
Or des malentendus et des mésinterprétations peuvent avoir lieu. Par exemple, tout don initié par le donateur en « clé de bienfaisance » (Chaniel, 2008) peut être interprété pour celui qui le reçoit en « clé de réciprocité », car se sentant dans l'obligation de rendre à son tour. Le bienfaiteur pourra alors éprouver de la gratitude et vouloir poursuivre l'échange. Ainsi tout don peut être perçu comme, finalement, le contre-don d'un autre antérieurement reçu (Chaniel, 2008). Le cycle de don potentiel initié par le donateur sera alors différent du cycle de don actualisé et poursuivi par le donataire. Le don vient alors s'expliquer par un système causaliste de don antérieur, lui-même émergeant d'un don précédent, gommant ainsi l'intention première du don de Bienfaisance initié par le donateur.

Pour sortir de l'aporie d'une conception causaliste du don, il faut penser le don comme pouvant appartenir, non pas à une chaîne de causes sans fin, mais à une chaîne de raisons dont le départ est marqué par l'intention première du donateur. Ce qui est pris en compte ici ne sont pas les conséquences du don à l'œuvre, mais son point de départ contenu dans l'intentionnalité du donateur. Ainsi :

Ce n'est pas parce que telle action a eu pour conséquence de donner naissance à une relation de ce type – un échange réciproque – qu'elle a été motivée par la norme de la réciprocité. L'effet ne donne a posteriori l'intention. (...) Ce serait décrire un fait intentionnel – la première prestation en tant qu'elle dotée d'une certaine signification pour celui qui l'accomplit en le rapportant au fait brut de la réciprocité – « ça circule », « ça échange ». (Chaniel, 2008, pp. 27-28)

Dans le contexte de l'enseignement, un professeur des écoles pourra donner un conseil, du temps ou autre à un élève qui, soit pourra l'interpréter autrement, soit pourra ne pas prendre en compte son action. L'accumulation de ces mésinterprétations pouvant créer ainsi des ruptures dans la continuité des cycles échangés, voire à terme un lâcher-prise et une réduction de la persévérance des professeurs des écoles et des élèves.

Afin d'illustrer ce soubassement théorique mobilisé dans nos hypothèses théoriques de recherche, nous avons procédé à une schématisation de ce dernier dans la figure ci-dessous.



R.U : Registre utilitaire
 R.AU : Registre anti-utilitaire

Figure 4 Illustration du soubassement théorique mobilisé dans la recherche

Chapitre 7

Hypothèses auxiliaires et fondement théorique du dispositif technologique de la recherche

Dans les chapitres théoriques précédents, nous avons présenté les hypothèses ontologiques communes aux recherches menées dans le cadre du PRT à partir d'une conception anti-utilitaire de l'activité (Chapitre 5) et une déclinaison de celle-ci vis-à-vis de notre objet d'étude à partir d'une lecture singulière de la persévérance des professeurs des écoles en situation de classe (Chapitre 6).

Dans ce dernier chapitre théorique, nous présentons les deux hypothèses auxiliaires définies dans le cadre de la recherche ainsi que le fondement théorique du dispositif technologique réalisé.

À partir de cette lecture singulière de la persévérance des professeurs des écoles, et conformément à l'épistémologie du programme de recherche dans lequel s'inscrit cette étude, où s'articulent des fins et des enjeux à la fois transformatifs et épistémiques (Schwartz, 1997) ; de nouvelles « hypothèses auxiliaires » constitutives du programme de recherche (Bertone, 2011; Chaliès, 2012) ainsi que les questions de recherche qui en découlent sont présentées.

Ce chapitre est partagé en 2 sections :

La **Section 1** expose la première hypothèse auxiliaire (HA1) retenue dans le cadre de la recherche.

La **Section 2** présente la deuxième hypothèse auxiliaire (HA2) retenue dans le cadre de la recherche ainsi que le fondement théorique du dispositif technologique envisagé.

1. Hypothèse auxiliaire 1 définie dans le cadre de la recherche

Dans l'enseignement primaire, l'évolution actuelle du public scolaire (Maroy, 2008) rend la relation pédagogique plus complexe et demande pour les professionnels une mobilisation de compétences relationnelles nouvelles pour faire face aux relations conflictuelles rencontrées avec les élèves à risque de décrochage (Feyfant, 2012). De surcroît, de nombreuses prescriptions ministérielles, concernant la prise en compte de ces élèves, impactent leur pratique du métier (Moussay & Flavier, 2016). La diversification des tâches réelles et des rôles imposés aux professeurs des écoles complexifie alors la profession et la rend plus difficile (Rayou & Van Zanten, 2004). Le suivi des règles de métier et des règles de dons se complexifie et l'émergence de dilemmes de métier apparaît (Bruno et al., 2015) faisant émerger des problèmes de persévérance chez les professeurs des écoles.

Cette conception nouvelle de la persévérance, définie au préalable (Chapitre 6, Section 1), permet d'appréhender sous un autre angle ces difficultés rencontrées par les professionnels. Il permet en outre d'envisager la persévérance également dans son versant anti-utilitaire. Considérant qu'être persévérant dans une activité nécessite de suivre les règles qui la régissent (Wittgenstein, 2004) dans un registre à la fois utilitaire et anti-utilitaire (Caillé, 2009; Chaniel, 2008), et ce malgré les difficultés rencontrées à pouvoir le faire, nous posons l'Hypothèse Auxiliaire 1 suivante :

HA1 : La persévérance ou *a contrario*, le manque de persévérance des professeurs des écoles se décline autour de quatre pôles d'actions qui contiennent à la fois des intentions utilitaires et des intentions anti-utilitaires (Caillé, 2009) propres aux règles de dons.

2. Hypothèse auxiliaire 2 et fondement théorique du dispositif technologique de la recherche

2.1 Hypothèse auxiliaire 2 : Circulation des cycles de don et « Espaces de Dons Encouragés » (EDE)

Le processus de subjectivisation d'un acteur émerge à partir d'expériences langagières normatives situées et vécues par lui. Ces ENS contiennent des raisons d'agir qui se déploient dans deux registres, utilitaire et anti-utilitaire. Dans le registre anti-utilitaire, correspondant aux jeux de langage du don, émergent des cycles de don entre les enseignants et les élèves.

En ouvrant un cycle de don, les enseignants donateurs s'inscrivent dans une certaine intentionnalité de cycle. Ils donnent par exemple pour que les élèves reçoivent ce qu'ils leur donnent. La réception par les élèves donataires peut alors être différente de celle initialisée par le donateur, ayant pour conséquence la création d'un écart entre le cycle de don initialisé et celui actualisé. Cet écart peut alors engendrer des déceptions vis-à-vis des attentes des enseignants donateurs, voire des ruptures dans la continuité à donner aux élèves donataires.

En effet, le don en tant qu'« opérateur de personnalisation singulière »¹⁶ permet la circulation d'échanges dont les raisons d'agir rendent compte d'une recherche de singularisation dans laquelle la valeur du lien est première. Le don a une valeur symbolique qui vient nourrir la relation, car elle permet de montrer à l'autre que l'on s'intéresse à lui et qu'on le connaît. Si tel n'est pas le cas, et que le don n'est pas reçu comme tel, la réception du don et de son contre-don par le donataire, ne pourra alors pas être effective. L'intention d'attention particulière contenue dans les actions des enseignants envers leurs élèves DS ne sera alors pas reçue par les élèves donataires. Cette absence crée ainsi une rupture dans le cycle de don marqué par un défaut de réception de ces derniers. Des cycles de vengeance (Anspach, 2002) pourront alors prendre la place du don, et introduire des résistances et des refus chez les protagonistes : (1) les enseignants peuvent notamment refuser de continuer à porter une attention particulière aux élèves pour lesquels ils avaient au départ initié un cycle de don ; (2) les élèves peuvent

¹⁶

Citation en référence à un propos d'Alain Caillé dans une conférence consultable à cette adresse (à 24'54) : <https://www.youtube.com/watch?v=iOewE3ZP0QQ&t=5892s>

refuser eux aussi à leur tour de donner aux enseignants et/ou décider de prendre à ces derniers du temps, de l'attention... Ces situations laissent alors entrevoir des moments de non-persévérance chez les uns et les autres.

Partant de ce constat, nous considérons que l'accès aux intentions anti-utilitaires contenues dans les règles de don à partir du raisonnement des acteurs doit permettre de lever les malentendus entre donateur et donataire. Permettant de lever les malentendus, il permet également de ce fait une amélioration du suivi des règles de dons au sein du cycle. Améliorant ainsi le suivi des règles de dons anti-utilitaires de son activité, les professeurs des écoles deviennent alors plus persévérants dans leur métier.

Cette conception de la persévérance au travail permet d'envisager un nouveau dispositif conduisant à (1) analyser les problèmes de persévérance que les acteurs peuvent avoir au sein de leurs activités et (2) encourager cette dernière au travail dans un registre anti-utilitaire de l'activité.

Afin de dépasser ces difficultés vécues par les professionnels et leurs élèves, nous posons donc l'hypothèse auxiliaire 2 suivante :

HA2 : Les « Espaces de Dons Encouragés » (EDE) sont des avatars des « Espaces d'Actions Encouragés » (Durand, 2008) qui permettent un apprentissage ou un développement de l'activité des enseignants dans une visée technologique de renforcement de la persévérance de ces derniers.

Le concept d'Espace de Dons Encouragés (EDE) proposé dans cette recherche permet, à l'instar des espaces d'actions encouragées définis par Durand (Durand, 2008), d'encourager certaines actions plutôt que d'autres. Ces actions encouragées sont considérées comme plus heuristiques au regard des problèmes définis par les acteurs de la profession et des enjeux de la recherche et qui se rejoignent dans un jeu de langage « interfaciel » (Saury, 2012).

3. Fondement théorique du dispositif technologique de l'EDE

L'EDE cherche à fonder un espace permettant de lever les malentendus liés aux problèmes de réception des dons initialement donnés par le donateur. Il favorise pour cela un

enseignement ostensif (Wittgenstein, 2004) par lequel les élèves fondent leurs expériences d'élèves et d'enfants. Ils dressent alors indirectement pour chacune des expériences visionnées et commentées, une sorte de « lien de signification » (Bertone, Chaliès & Clot, 2009) (i) entre l'expérience langagière nommée, (ii) à partir de l'exemple ou des exemples visionnées (iii) à laquelle ils rattachent non pas les résultats qui y sont usuellement associés, mais leurs attentes en termes d'aide vis-à-vis de cette dernière.

Ces liens de signification enseignés servent alors de véritables « maître étalon » (Williams, 2002) adressés aux professeurs des écoles visant la compréhension de ce que signifie « l'aider » du point de vue des élèves.

Parallèlement à cet enseignement ostensif, l'EDE propose également conjointement un enseignement ostensible aux professeurs des écoles, à partir duquel ils sont invités à constater l'inefficacité de leurs actions de persévérance auprès de leurs élèves DS.

Celui-ci est bâti à partir d'un Entretien d'Auto-Confrontation (EAC) selon trois volets.

- (i) Durant le premier volet, les enseignants fondent à leur tour leurs expériences langagières pour chacune des expériences visionnées et commentées concernant leurs actions de persévérance auprès des élèves DS.

Ils dressent alors également « un lien de signification » entre l'expérience langagière nommée, les exemples visionnés et les attentes qui y sont rattachées. Il permet en outre un accès aux intentions anti-utilitaires contenues dans les règles de don à partir du raisonnement pratique des acteurs. Les actions des professeurs des écoles (non contraintes) contiennent des raisons d'agir (Ricoeur, 1986) qui constituent les motifs justifiant leurs actions. Celles-ci sont soit liées aux règles de métier, soit aux règles de don. Celles-ci n'agissent pas comme un mécanisme contraint, mais comme des capacités normatives ayant une signification à la fois singulière pour l'acteur et contenant en même temps un certain caractère de généralité. Elles désignent à la fois une part d'ouverture et d'incertitude dues au caractère indéterminé de l'action, et en même temps une actualisation des possibles dans les répertoires d'expériences antérieures qui peuvent se généraliser comme des capacités normatives accessibles par les raisons. Les professeurs des écoles sollicités par la chercheuse dans certaines situations telles que l'auto-confrontation, s'expriment alors sur les raisons de leurs actions situées qui en constituent la sémantique. On considérera que les explications fournies par les enseignants sont terminées, dans les conditions d'interrogations proposées, lorsque ceux-ci auront épuisé la série des « parce-que »

(Ricœur, 1986) épuisant ainsi la chaîne des raisons évoquées, car « la justification par l'expérience a un terme. Si elle n'en avait pas, ce ne serait pas une justification » (Wittgenstein, 2004, p. 196). Ces raisons d'agir sont donc complexes et peuvent contenir un enchaînement entre elles du type « faire ceci pour obtenir cela » ou « pour obtenir cela faire ceci ». Les discours des acteurs comportent donc une syntaxe implicite. La mise en ordre de ces raisons d'agir, et la structuration des « (...) "longues chaînes de raisons" suscitées par l'intention terminale » (Ricœur, 1986, p. 269) grâce à un raisonnement pratique, doivent permettre de la rendre apparente. Une fois remises en ordre, les explications téléologiques des actions des professeurs des écoles pourront alors émerger.

En centrant ce questionnement sur les actions de persévérance adressées à leurs élèves DS, les professeurs des écoles évoquent les raisons utilitaires et anti-utilitaires qui justifient ces dernières auprès d'eux. L'accès à cette téléologie permet de faire émerger les règles de don qui gouvernent et justifient leurs actions de persévérance dans un registre anti-utilitaire. Cet outil d'accès à l'intentionnalité renforce le paradigme du don en permettant l'accès aux règles de don contenues dans l'intentionnalité du donateur en situation. Grâce à cet outil d'accession à la dimension intentionnelle du donateur, l'hybridation du paradigme du don avec l'Anthropologie Culturaliste doit permettre de sortir de l'aporie du don causaliste¹⁷ pour permettre l'accès aux raisons contenues dans les actions du donateur.

- (ii) Puis dans un deuxième temps (Volet 2), ils sont invités à juger l'activité des élèves visionnée et à en constater les résultats vis-vis des actions décrites lors du premier volet.
- (iii) Enfin dans un troisième temps, ils sont invités à visionner l'entretien d'auto-confrontation pause réalisé avec les élèves.

En permettant aux enseignants donateurs de se confronter aux vues des élèves, le dispositif permet de faire émerger les écarts entre les cycles de don potentiels initiés par eux et les cycles de don actualisés par les élèves donataires.

Le dispositif d'EDE encourage ainsi le professeur des écoles à étalonner autrement son expérience de persévérance envers les élèves DS, il vise une modification des actions de persévérance des enseignants envers les élèves dans un but d'amélioration de cette dernière.

¹⁷

Pour plus renseignements sur la distinction entre don causaliste et don accessible par les raisons, voir la section 2 du deuxième chapitre de la partie cadre théorique intitulé « Persévérance des professeurs des écoles et jeu de langage du don ».

Dans la prochaine partie sera développée en détail la méthodologie utilisée dans le cadre de la recherche.

PARTIE 3

METHODOLOGIE

Cette troisième partie de la thèse intitulée « méthodologie » a pour objectif de décrire la méthodologie utilisée dans le travail de recherche. Quatre chapitres composent cette première partie.

Le **Chapitre 8 « L’inscription dans le programme de recherche »** permet de justifier des conditions scientifiques de la recherche au regard des hypothèses auxiliaires énoncées et du cadre théorique élaboré dans la partie précédente.

Le **Chapitre 9 « Présentation des dispositifs de recherche »** décrit la construction du dispositif de recherche et en présente les différentes phases.

Dans le **Chapitre 10 « Participants et contexte de recueil des données »** sont présentés la contractualisation réalisée avec les participants de la recherche ainsi que le contexte de recueil des données.

Enfin, dans le **Chapitre 11 « Méthode de traitement des données »** sont exposées les différentes méthodes mobilisées pour le traitement des données à partir d’une double entrée diachronique/synchronique.

Chapitre 8

L'inscription dans le programme de recherche

Ce Chapitre 8 permet de justifier des conditions scientifiques de la recherche au regard des hypothèses auxiliaires énoncées et du cadre théorique élaboré dans la partie précédente. L'inscription dans un programme de recherche technologique sous-tend certaines conditions préalables à la réalisation de la démarche scientifique. Nous exposons ces conditions préalables dans les trois sous-sections suivantes :

Dans la **Section 1**, nous présentons la nécessité d'une construction d'un langage « interfaciel » commun entre les professionnels d'une part et la communauté des chercheurs d'autre part.

Dans la **Section 2**, nous exposons une définition de l'objet « interfaciel ».

Enfin dans la **Section 3**, nous construisons une définition d'un jeu de langage interfaciel.

1. De la nécessité d'un langage commun « interfaciel »

La présente recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. De multiples recherches qui s'inscrivent dans ce champ disciplinaire se fondent sur une épistémologie étanche dans laquelle le travail des chercheurs et le travail des professionnels se voient séparés. Ainsi les chercheurs s'emploient à produire de nouvelles connaissances et savoirs scientifiques qui devront être injectés, dans un deuxième temps, dans les pratiques professionnelles. Yvon et Durand (2012) mettent en exergue l'inefficacité de ce type de recherche en tant que traitement curatif des maux vécus par les professionnels :

Cette épistémologie qualifiée ici d'œcuménique, parce que consensuelle, positionne les recherches par rapport aux pratiques d'éducation et de formation dans un rapport social, politique et épistémologique particulier et maintes fois évalué comme problématique. Ces évaluations prennent pour appui les constats réitérés (dans les recherches, les rapports, les thèses, les monographies, les programmes politiques, les appels d'offre des institutions de recherche...), d'un échec, ou au moins d'une efficacité relative, dans la mise en relation de ces deux ordres préalablement conçus comme séparés, qui traduirait soit l'inefficacité chronique des pratiques, soit l'inanité des recherches. (Yvon & Durand, 2012, pp. 10-11)

Ce paradigme œcuménique se heurte alors à une difficulté majeure. Du fait de cette étanchéité, les professionnels se saisissent peu des recherches menées qui ne semblent pas ou peu correspondre à la réalité du terrain telle qu'elle peut être vécue par eux.

Dans le Programme de Recherche Technologique, on considère à l'inverse que les visées des communautés professionnelles et scientifiques ont une relation de consubstantialité entre elles (Chaliès & Bertone, 2021). Ainsi elles se définissent par un seul et unique objet d'étude qui recouvre des modalités ou perceptions différentes en fonctions des visées : (i) soit des communautés professionnelles (ii) soit scientifiques.

Compte tenu de ce présupposé théorico-méthodologique et des finalités de cette recherche, nous avons alors vocation à articuler des enjeux à la fois transformatifs et épistémiques dans lesquels on cherche à transformer l'activité dite « ordinaire » des acteurs de

terrain afin de résoudre des problèmes posés par eux. Il y a donc nécessité à sortir de cette étanchéité en prenant en compte les enjeux et visées du monde des professionnels dans le déroulement de la recherche à partir d'un langage commun « interfaciel » (Saury, 2012) permettant la définition d'un unique objet d'étude comportant cette relation de consubstantialité.

2. Définition de l'objet « interfaciel »

La construction de cet objet « interfaciel » se fonde sur la nécessité de pouvoir construire « une définition minimale » de l'objet d'étude rassemblant d'un côté les enjeux de la recherche et de l'autre ceux des acteurs de terrain.

Du côté de la recherche, il y a une exigence à fonder un « modèle descriptif et explicatif générique qui vise à rendre compte de toute activité en tant qu'elle ressort fondamentalement d'une "pratique humaine" (Granger, 1968) » (Saury, 2012, p. 117) et s'inscrivant dans un programme scientifique fondé sur des hypothèses ontologiques non réfutables. À ce titre, l'ensemble des résultats empiriques constitués à partir des trois études de cas a pour finalité épistémique de développer la connaissance de la persévérance des enseignants. Nous pouvons le définir ainsi : l'objet d'étude retenu est celui de la persévérance des professeurs des écoles du primaire, en situation de classe et porte notamment sur la compréhension de la continuité et de la multiplicité des actions d'investissement dont les enseignants font preuve quotidiennement, malgré les difficultés rencontrées avec certains élèves peu persévérants, démissionnaires, décrocheurs ou indisciplinés (DS).

Du côté du terrain, il y a nécessité à fonder un objet répondant aux besoins des acteurs dans leur pratique ordinaire et sur lequel se fonde une visée transformative locale, répondant à une difficulté rencontrée avec des élèves à besoins particuliers en contexte scolaire.

Afin de satisfaire ces deux attentes, un objet de recherche « interfaciel » est alors négocié entre la chercheuse et chacun des trois enseignant·e·s partenaires. Celui-ci est donc fondé sans statut ontologique, mais est capable « de circonscrire un ensemble de situations et traduisant des propriétés minimales "provisoirement tenues pour vraies" » (Saury, 2012, p. 122).

Cette définition de l'objet « interfaciel » permet de délimiter, de façon suffisamment opérante, des activités et des situations empiriques, tout en ayant une position neutre de tout jugement.

Cet objet « interfaciel » s'est donc adapté aux besoins des enseignants, en fonction des études de cas.

3. Définition d'un jeu de langage « interfaciel »

Notre objet de recherche s'inscrit dans un jeu de langage dit « interfaciel » contenant une « définition minimale » qui fonde l'objet d'étude retenu.

Il correspond à toutes les expériences normatives situées et qui s'inscrivent dans l'objet « interfaciel ».

Ce jeu de langage a été négocié entre la chercheuse et l'enseignant qui définissent ensemble :

La signification de l'objet pour l'acteur et qui permet de fonder l'objet « interfaciel ».

Les expériences normatives situées qui y correspondent, c'est-à-dire l'ensemble des expériences normatives situées dans lesquelles la chercheuse et l'enseignant reconnaissent la présence de cet objet.

Dans cette recherche, nous délimitons comme jeu de langage « interfaciel » le jeu de langage que nous appelons : Jeu De Langage de la Persévérance (JDLP). Pour chacune des études de cas, un JDLP a été circonscrit avec l'enseignant.

Chapitre 9

Présentation des dispositifs de recherche

La majorité des travaux menés avec le paradigme du don s'inscrivent dans une épistémologie différente de celle du PRT. Ceux-ci sont nativement orientés vers une conception à visées épistémique et compréhensive plutôt que transformative. De même, il n'existe pas de travaux portant sur le registre relationnel anti-utilitaire des professionnels en actes dans le PRT et l'outillage méthodologique existant n'a pas été élaboré, ni même testé dans cette visée.

Un travail théorico-méthodologique a donc dû être construit afin de permettre une hybridation de ces cadres dans une visée transformative d'amélioration de la persévérance des professeurs des écoles en classe. Ce travail a mérité de penser, tester, modifier les diverses méthodes utilisées afin de concevoir un outil sur-mesure vis-à-vis de notre objet de recherche.

Le présent chapitre décrit la construction du dispositif de recherche et en présente les différentes phases. Il est composé de deux sections.

La première section présente le dispositif exploratoire support à la construction du dispositif de recherche.

La deuxième section présente le dispositif de recherche retenu.

1. Présentation du dispositif exploratoire support à la construction du dispositif de recherche

Un protocole exploratoire a permis la construction du dispositif de recherche. Ce dispositif exploratoire devait permettre la construction *a posteriori* d'un dispositif innovant prenant en compte l'activité située des professionnels dans une perspective relationnelle.

Ce protocole exploratoire a consisté à réaliser une auto-confrontation avec une professeure des écoles stagiaire exprimant des difficultés à être persévérante auprès de certains élèves de la classe dans laquelle se déroulait son stage annuel. L'objectif était de faire émerger les conditions méthodologiques et technologiques permettant la mise en exergue d'analyses anti-utilitaires centrées sur les actions de persévérance menées ou non auprès de certains élèves DS.

1.1 L'auto-confrontation avec Aurélie

L'auto-confrontation avec Aurélie a été menée le vendredi 06 janvier 2017, sans support théorique préalable. L'objectif de cet entretien n'était pas de se faire instruire par Aurélie sur son activité, mais plutôt de faire émerger les éléments audio-vidéo susceptibles de faire apparaître des éléments d'ordre anti-utilitaire centrés sur la relation avec autrui. La finalité était donc d'ordre théorico-méthodologique à des fins de conception d'un dispositif technologique centrée sur la persévérance envers certains élèves.

La contractualisation de ce dispositif exploratoire s'est effectuée lors d'une réunion réalisée avec l'enseignante concernée et le directeur de l'établissement scolaire. Aurélie était une Professeure des Écoles Stagiaire (P.E.S) qui réalisait son stage au sein d'une école primaire, dans une classe maternelle à triple niveaux¹⁸ au moment du dispositif.

Aurélie rencontrait des difficultés principalement de deux ordres :

(1) vis-vis du fonctionnement de classe mis en place par la titulaire de la classe et basé sur une pédagogie de type Montessori. Dans cette pédagogie, on considère que l'enfant évolue à son propre rythme et exerce ses propres choix. Dans la classe, les élèves pouvaient choisir eux-mêmes les tâches à réaliser parmi certaines proposées appelées « atelier ». Cette forme

¹⁸

Une classe maternelle dit « à triple niveau » signifie que des élèves de petite section, moyenne section et grande section sont dans la même classe.

d'enseignement peut s'avérer difficile pour un enseignant novice du fait de la manière d'enseigner différente d'ordinaire.

(2) avec la prise en charge de certains élèves dans la classe ayant des activités jugées comme non conformes à ses attentes.

1.2 Conditions de l'expérimentation menée avec Aurélie

La prise de recueil de données audio-vidéo en classe s'est effectuée de 14h10 à 15h30, grâce à une caméra JVC posée sur un trépied (Figure 6). Lors de cette phase une prise de note de la chercheuse venait compléter les données recueillies, indiquant les éléments principaux qui se déroulaient en correspondance avec un indicateur temporel. Ce document a ensuite servi de repère à la chercheuse-observatrice pour procéder à l'auto-confrontation, permettant de se situer temporellement sur les différents moments de la séance de classe.



Figure 5 Groupe de travail mené avec Aurélie durant l'enregistrement audio-vidéo

Le recueil de données intrinsèques du dispositif exploratoire s'est déroulé le jour même de 16h45 à 18h05. Lors de cette phase, un second enseignant chercheur expérimenté était venu seconder la chercheuse novice dans ce type de recueil de données. La présence de celui-ci avait été validée en amont par Aurélie. Le dispositif d'auto-confrontation comprenait l'usage d'un ordinateur portable posé sur une table face aux chercheurs et l'enseignante, et d'une caméra située derrière eux pour filmer leurs échanges ainsi que les éléments visionnés sur l'ordinateur (Figure 7).



Figure 6 Dispositif d'auto-confrontation menée avec Aurélie

Lors de cette phase, une négociation entre Aurélie et la chercheuse a permis de définir les éléments qui seraient visionnés et commentés par elle, à partir des éléments considérés comme significatifs pour elle. A partir des notes prises par la chercheuse et des éléments sélectionnés par Aurélie, certains passages ont alors été montrés puis commentés par la stagiaire.

1.3 Le Bilan de l'expérimentation exploratoire

Les éléments commentés par Aurélie ont majoritairement été de l'ordre d'une analyse de sa propre activité et de ses gestes professionnels.

Trois problèmes sont apparus comme significatifs pour Aurélie.

Le premier problème correspondait à sa difficulté à poursuivre la pédagogie mise en place par la titulaire de la classe. Aurélie a évoqué notamment son dilemme entre devoir réaliser les tâches demandées par la titulaire de la classe (validation des ateliers réalisés par les élèves, temps de regroupement à la fin de la journée pour faire une synthèse des apprentissages avec eux...) et la réalisation de tâches qui lui semblaient être attendues par ses tuteurs de terrain.

Le deuxième problème correspondait aux difficultés qu'elle a rencontrées pour réaliser certains gestes professionnels qu'elle souhaitait accomplir tels que la mise en activité rapide de tous les élèves de la classe ou la pratique de l'activité dite de « dictée à l'adulte » avec un petit groupe d'élèves.

Enfin, le dernier problème était celui de la prise en charge d'une élève dont l'activité ne correspondait pas à ses attentes (Figure 8).



Figure 7 Prise en charge d'une élève par Aurélie durant l'enregistrement audio-vidéo

Pour la chercheuse, ce dispositif exploratoire a fait ressortir une difficulté majeure à faire émerger des éléments dans un registre anti-utilitaire et portant sur les problèmes de persévérance auprès d'élèves DS lors d'enregistrements portant uniquement sur l'activité des enseignants et sans focale cible en amont. En effet, la majorité des éléments commentés par Aurélie ont porté principalement sur les deux premiers problèmes évoqués précédemment. Ces analyses ne permettaient pas ou peu d'identifier des phénomènes de persévérance dans la continuité d'actions menées auprès d'enfants DS. Seuls les éléments portant sur la troisième problématique évoquée ci-dessus ont permis de faire émerger des éléments d'analyse anti-utilitaire.

Les conclusions méthodologiques retenues suite à ce dispositif afin de construire un dispositif transformatif axé sur les problèmes définis précédemment ont été :

- la nécessité de montrer l'activité des élèves aux enseignants pour faire émerger leur activité dans un registre anti-utilitaire et portant sur la persévérance auprès d'élèves DS.
- faire émerger des moments considérés comme potentiellement féconds en centrant le dispositif sur un jeu de langage de la persévérance auprès d'un élève en particulier et négocié en amont.
- mener le dispositif avec des enseignants expérimentés (plus de 10 ans d'ancienneté) et ou considérés comme experts au sein de leur communauté (en formation ou ayant le CAFIPEMF) afin d'isoler les éléments relevant de persévérance et non d'éléments issus d'une inexpérience de la part des acteurs.

2. Présentation du dispositif de recherche retenu

Afin de prendre en compte les préconisations du dispositif exploratoire, nous avons élaboré un dispositif de recherche décliné en 4 phases : (1) l’instruction par les enseignants et les négociations des dispositifs ; (2) et (3) les dispositifs d’Espace de Dons Encouragés (EDE1 et EDE2) et (4) l’entretien 2.

2.1 Phase 1 : Instruction par les enseignants et négociations des dispositifs

L’objectif de cette première phase était d’amorcer une négociation avec les acteurs de terrain à partir de ce qui était significatif pour eux afin d’aboutir « progressivement à l’émergence d’un dispositif expérimental de recherche au sein duquel une enquête spéculative partagée est rendue possible » (Chaliès & Bertone, 2021, p. 5).

Cette première phase consistait à cibler les problèmes rencontrés par les enseignants en lien avec l’objet de recherche pour aboutir à la définition d’un objet « interfaciel » entre chercheur et enseignant, ainsi qu’à la description opérationnelle du dispositif déployé dans la classe. Cette Phase 1 s’est déployée à partir de 3 entrées :

- un entretien compréhensif (Kaufmann, 2011) avec l’enseignant
- des notes ethnographiques réalisées à partir d’observations dans la classe
- une négociation entre la chercheuse et le praticien

2.1.1. L’Entretien compréhensif 1

Le premier entretien avait pour fonction une visée exploratoire, servant à se faire instruire par les acteurs sur les problèmes qu’ils rencontraient dans leur pratique et liés à l’objet de recherche. Ce premier entretien compréhensif devait permettre d’explicitier les problèmes rencontrés par les enseignants, d’orienter le travail de recherche sur une relation ciblée avec un élève particulier afin de cibler un jeu de langage sur lequel se focaliser pour la recherche. Ce premier entretien à visée méthodologique et compréhensive principalement, a donc permis de définir avec chacun des acteurs la suite du dispositif mis en place.

comme une reconnaissance de son expertise professionnelle du métier d’enseignant car longtemps évaluée sur sa propre pratique de classe.

2.1.2. Immersion dans les classes

Cette immersion dans les classes des professeurs des écoles comportait un double enjeu pour la chercheuse : se distancier et se familiariser d'une façon nouvelle. La chercheuse étant elle-même une professeure des écoles expérimentée, cette phase se voulait comme un moyen d'appréhender ses habitudes et connaissances du métier, incorporées et transparentes, en une redécouverte d'une forme de vie nouvelle. A partir des conseils méthodologiques proposés par (Beaud & Weber, 2010), la chercheuse tentait d'observer le terrain avec un regard « naïf », mais tout en sachant qu'il ne pouvait l'être réellement.

Cette première immersion dans la classe des enseignants permettait également de les observer au plus près de leur activité ordinaire sans l'introduction de caméra. Cette étape devait servir notamment, à rendre visible pour la chercheuse, les moments de tensions ou de difficultés ordinaires que les enseignants rencontraient avec le ou les élèves évoqués lors de l'Entretien compréhensif 1. L'objectif était de cibler les moments où se jouaient des enjeux liés à la persévérance des enseignants avec cet ou ces élèves.

2.1.3. La négociation du dispositif

Enfin un dernier moment de négociation avec les enseignants en appui sur l'Entretien compréhensif 1 et l'immersion dans la classe, a permis la mise au point du premier dispositif pour chacun d'eux.

Cette étape de négociation tenait compte des contraintes et besoins des enseignants tels que : où disposer les caméras et micros ? Comment organiser l'auto-confrontation avec l'élève (lieu, temporalité, autorisations...) ? Comment intégrer les contraintes du professionnel tels que ses services de surveillance de récréation, le temps de disponibilité pour l'auto-confrontation ? ... Mais aussi du choix de l'élève et des moments identifiés comme correspondant à leur jeu de langage de la persévérance envers cet élève.

A l'issue de cette négociation étaient donc définies les différentes temporalités et dispositions spatiales des personnes et du matériel. Un jeu de langage « interficiel » de la persévérance émergeait également de cette phase.

2.2 Phases 2 et 3 : dispositifs d'Espace de Dons Encouragés 1&2 (EDE1 et EDE2)

L'objectif de ces phases est la mise en place des dispositifs d'Espace de Dons Encouragés cherchant à transformer les actions de persévérance de professionnels dans un but d'amélioration de cette dernière.

Elle se déploie à partir de 4 entrées :

- la séance de classe
- l'Entretien d'Auto-Confrontation pause réalisé avec les élèves et les enseignants (EACP)
- l'Entretien d'Auto-Confrontation à 3 Volets (EACV1, EACV2 et EACV3) réalisé avec les enseignants
- une négociation du deuxième dispositif

Les éléments de la phase 3 du dispositif sont semblables à l'EDE 1 (vidéos classe, EACP, EACV1, 2 et 3), mais comportent des modifications dans les actions de persévérance des enseignants envers les élèves DS à partir des résultats du premier EDE et de la phase de négociation qui en découle. Les différences existantes seront précisées dans les sous-sections suivantes.

2.2.1. La séance de classe

Les enregistrements des séances de classe se sont déroulés sur une partie de matinée. Deux caméras ont été utilisées. Une centrée sur l'activité des enseignants et une autre sur l'activité d'un élève choisi en accord avec les enseignants dans les phases de négociation. L'objectif était l'enregistrement de données audio-vidéo centrées sur les actions de persévérance adressées à un élève. Ces enregistrements ont servi de support de discussion aux différents entretiens d'auto-confrontation.

2.2.2. L'entretien d'auto-confrontation pause

Les échanges chercheur/élève/enseignant étaient des micro-entretiens que nous appelons auto-confrontation-pause et qui ont été réalisés en classe avec un élève en présence de son

enseignant. Ils portaient sur le visionnage court (environ 1 minute) de l'activité de l'enseignant et de l'élève en situation de classe.

L'objectif de la chercheuse dans l'EACP1 était de permettre à l'enseignant de « se faire instruire » par l'élève sur la signification attribuée à l'action de l'enseignant et à la sienne ainsi que sur ses besoins en termes d'aide apportée par les enseignants. L'extrait suivant issu de l'EACP1 de Paul permet d'illustrer ce questionnement :

Extrait du Verbatim de l'EACP1 réalisé avec Paul

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

PA : Je cherche mon taille-crayon, parce que ma mine, elle s'est cassée.

CH : D'accord (Hochement de tête). Et heu du coup...

PA : Je le trouve pas, je le trouve pas.

(...)

CH : D'accord. Donc quand tu bloques, qu'est-ce qui t'aide le plus, qu'est-ce qui t'aiderait le plus ?

PA : De l'aide.

CH : De l'aide de qui ?

PA : De la maitresse, ou de quelqu'un d'autre.

CH : D'accord. Et qu'est-ce que ça veut dire pour toi, que la maîtresse elle vienne t'aider ?

PA : Ben, que la maîtresse ça sert à nous aider

CH : Et concrètement, qu'est-ce que ça, qu'elle vienne avec toi ? Quelle t'aide de loin ? Qu'est-ce que tu aimerais ?

PA : Qu'on travaille ensemble.

(...)

Cécile (CE) : Et pour que je puisse t'aider, est-ce qu'il faut qu'on soit tous les deux dans un endroit, est-ce qu'il faut que je m'assoie à côté de toi, où en face de toi, comment tu veux qu'on procède ?

Cet enseignement ostensif (Wittgenstein, 2004) fait par les élèves aux enseignants permettait d'inverser la position hiérarchique ordinaire dans laquelle ce sont les enseignants qui enseignent aux élèves. Ce changement de positions permettait d'introduire ainsi une vue sous un autre angle complété ensuite également par les entretiens d'auto-confrontation des enseignants. La chercheuse invitait l'élève à s'exprimer sur l'activité réalisée en classe à partir de l'activité visionnée. La chercheuse et/ou l'enseignant demandaient à l'élève d'explicitier le travail qu'il avait à réaliser en classe, les difficultés rencontrées ainsi que ce qui aurait pu selon lui l'aider dans son travail. L'objectif était de faire émerger la signification du point de vue des

élèves de ce que signifiait pour eux les aider. Cet enseignement ostensif permettait ainsi aux élèves de se placer en position de donateur vis-à-vis des enseignants. En signifiant leurs attentes aux enseignants ils faisaient émerger une opportunité donatrice aux enseignants de pouvoir répondre à ces dernières. Cet enseignement ostensif introduisait une modification dans le jeu de langage de la persévérance des professeurs des écoles et des élèves. L'EACP1 permettait aux élèves d'exprimer leurs difficultés et leurs besoins de leur point de vue. Cette demande implicite permettait alors à l'enseignant d'engager ou non un cycle de don dans lequel le donataire pouvait se reconnaître et reconnaître la valeur opérée au service du lien comme opérateur premier.

La demande restait pour autant une demande faite implicitement par le donataire. Elle devait être pensée comme une demande, un possible du point de vue du donateur car le don doit rester « au cœur de l'incertitude qui caractérise le lien social » (Godbout & Caillé, 2010, p. 264). Pour renforcer le lien social qui était noué entre les deux partenaires de la relation, le don devait garder son caractère libre et incertain. L'EDE n'avait donc pas vocation à établir un contrat entre les deux acteurs, mais bien à permettre au donateur d'entendre les besoins du donataire et de pouvoir y répondre s'il le souhaitait par l'ouverture d'un nouveau cycle de don.

L'image ci-dessous permet d'illustrer ce dispositif d'auto-confrontation pause.



Figure 8 Entretien d'auto-confrontation pause réalisé avec Nolan et Sophie

Lors de l'EACP2 le dispositif restait identique, mais l'objectif poursuivi était différent. L'EACP2 permettait l'introduction d'une activité de contrôle par les élèves des nouveaux suivis de règle des enseignants. Incités par la chercheuse et/ou les enseignants, les élèves étaient invités à constater et à commenter leur activité et celle de leur enseignant en comparaison avec celle visionnée lors de l'EACP1. Ces différences étaient soumises au jugement des élèves. On

cherchait ainsi à faire valider par les élèves, l'adéquation ou non entre leurs besoins exprimés lors de l'EAP précédente et l'aide apportée par les enseignants auprès d'eux. L'élève était ensuite invité à juger de la satisfaction de ses besoins par les enseignants.

2.2.3. L'entretien d'auto-confrontation à 3 volets

Les auto-confrontations avec les enseignants se sont déroulées au plus près de la séance de classe filmée. Elles se sont déroulées en trois temps.

(1) À partir du visionnage des données audio-vidéo de classe centrées sur l'activité des enseignants : ce premier volet devait permettre de reconstituer *a posteriori* la téléologie de l'action décrite par ces derniers à partir des expériences normatives situées (ENS) identifiées. Par un enseignement ostensif (Wittgenstein, 2004), les enseignants fondaient la signification de chacune des ENS visionnées. Ils dressaient ainsi ostensivement un « lien de signification » (Bertone, Chaliès et Clot, 2009) entre trois composantes de leurs expériences vécues et visionnées. Par un premier questionnaire sur l'action visionnée : « et là qu'est-ce que tu fais ? », la chercheuse invitait les enseignants à faire un étiquetage de leur expérience vécue puis visionnée dans laquelle ils nommaient ce qu'ils faisaient. Un deuxième questionnaire : « Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de faire ça {étiquetage de leur expérience} ? » invitait cette fois les acteurs à donner un étayage de signification de cette expérience. Enfin le troisième questionnaire : « Et quand tu fais ça {étiquetage de leur expérience}, à quoi tu t'attends ? », introduisait une composante pour y associer les attentes ou résultats attendus des professionnel(le)s lors de cette action. Ce premier moment de l'auto-confrontation permettait la mise en exergue de la syntaxe contenue dans les jeux de langage des enseignants.

(2) À partir du visionnage des données audio-vidéo de classe centrées sur l'activité de l'élève : ce deuxième volet devait permettre de donner à voir autrement l'activité vécue par les enseignants et décrite dans le premier temps par eux. Les enseignants étaient invités à commenter les interpellations faites aux élèves par eux-mêmes puis dans un deuxième temps à en commenter le résultat produit. Cette confrontation leur permettait de juger l'efficacité de leur action à partir de la conformité ou non des résultats obtenus vis-à-vis de leurs attentes.

(3) Un troisième temps de vidéo était visionné et commenté à partir du moment de « pause » filmé avec l'élève. L'objectif poursuivi par la chercheuse était de compléter la compréhension de la situation par les enseignants à partir de ce qu'en disait l'élève.

La figure ci-dessous permet d'illustrer ce dispositif.



Figure 9 EAC réalisé avec Fabien

Le visionnage des trois vidéos lors des trois volets de l'EAC dans cet ordre permettait ainsi (1) de déployer la capacité des professeurs des écoles à signifier l'expérience de travail visionnée ainsi que les résultats attendus lors de ces actions ; (2) d'exercer des actions de « contrôle » (Nelson, 2008) vis-à-vis des résultats attendus énoncés par les enseignants eux-mêmes à partir du visionnage de l'activité réelle des élèves. (3) Puis enfin, d'être invité à envisager autrement leurs actions de persévérance à partir des enseignements ostensifs des élèves (EACP) et des enseignements ostensibles visionnés lors de l'EACV2.

Ce dispositif de recherche introduisait, pour les enseignants et les élèves, un Espace de Dons Encouragés (EDE) permettant, à l'instar des « espaces d'actions encouragées » (Durand, 2008), d'encourager certaines actions plutôt que d'autres, considérées comme plus heuristiques au regard des problèmes définis par les acteurs de la profession et des enjeux de la recherche et qui se rejoignent dans un jeu de langage « interfaciel ». L'EDE cherchait à fonder un espace permettant une meilleure circulation des cycles de don, en offrant la possibilité au donateur d'accéder à une connaissance des besoins tels qu'ils étaient perçus et exprimés par le donataire, rendant possible l'expression d'une demande implicite de sa part, premier véritable moment du don (Caillé, 2008, 2009, 2019).

2.2.4. Négociation de la modification des actions de persévérance

Après l'entretien d'auto-confrontation à trois volets, les enseignants étaient invités à proposer, s'ils le souhaitaient, des modifications dans leur façon d'être persévérant auprès des élèves à partir des enseignements ostensifs et ostensibles reçus. A partir des changements proposés par les enseignants, la chercheuse et les enseignants s'engageaient dans une discussion concernant les éléments d'organisation matériels pour les enregistrements vidéo suivants (place des caméras, microphones, éléments matériels divers...).

2.3 Phase 4 : Entretien 2

Un deuxième entretien compréhensif venait compléter ce dispositif afin de documenter la relation qui liait les enseignants à leur élève à partir d'un récit retraçant chronologiquement leur histoire. Des éléments explicitant les problèmes rencontrés par les enseignants dans la prise en charge des DS ont également complété, si besoin, ceux des premiers entretiens dans lesquels ils avaient été manquants. Ce deuxième entretien permettait d'apporter une visibilité sur la persévérance des uns et des autres quelques semaines après la mise en place du dispositif de recherche. Cet entretien, ainsi que le premier, ont permis une analyse des activités sur une échelle temporelle plus longue que l'analyse d'activités situées. Ils ont permis notamment de mieux comprendre les moments d'échanges de dons lors d'actions situées s'inscrivant plus largement dans des cycles de don eux-mêmes également liés aux relations enseignants-élèves.

La figure ci-dessous propose un synopsis du dispositif de recherche tel que décrit précédemment.

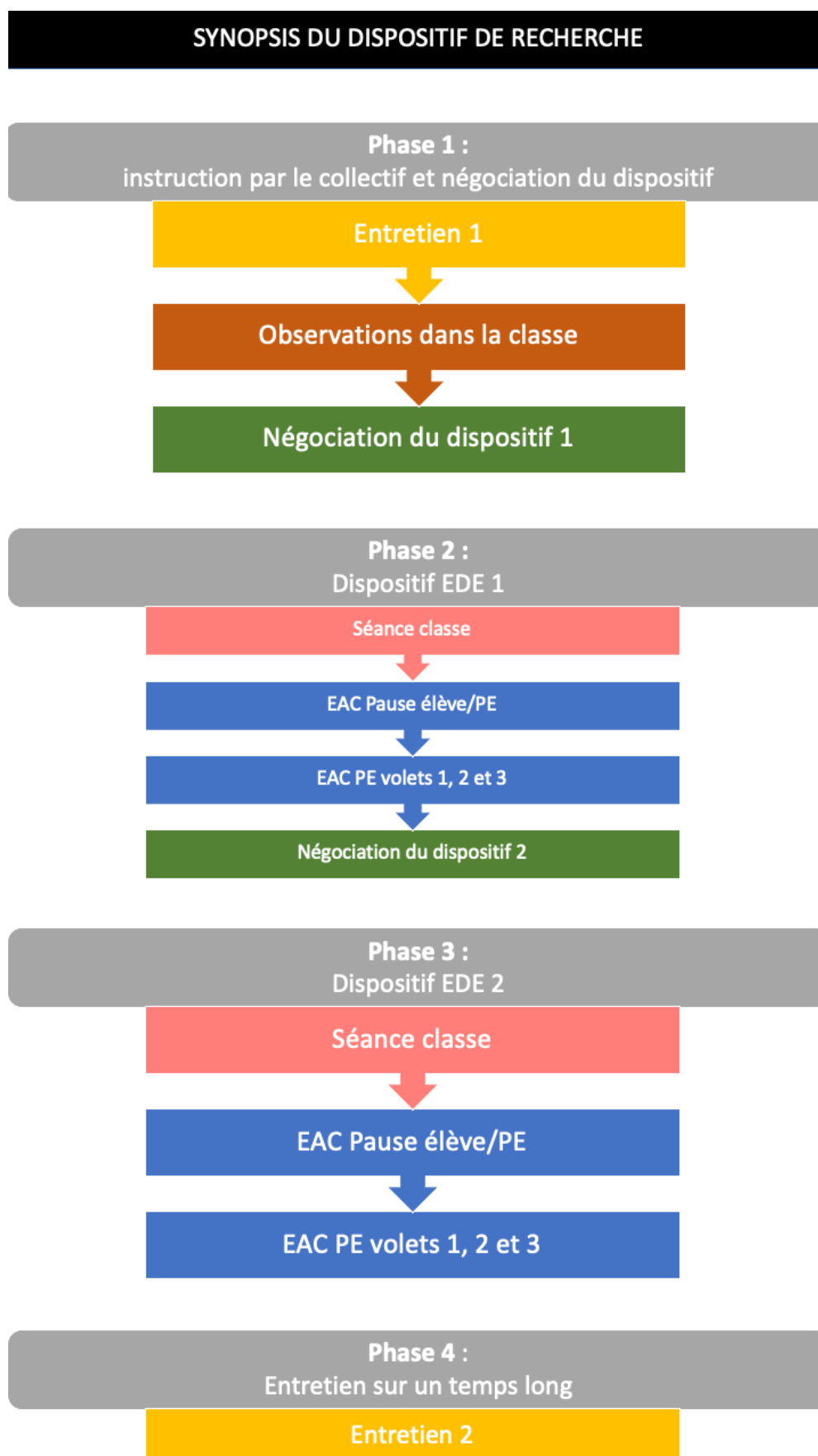


Figure 10 Synopsis du dispositif de recherche

Chapitre 10

Participants et contexte de recueil des données

Dans ce Chapitre 10, nous présentons la contractualisation réalisée avec les participants de la recherche ainsi que le contexte de recueil des données.

Ce chapitre est composé de 3 sections.

La première section décrit la contractualisation réalisée avec les participants à la recherche.

La deuxième section présente les études de cas retenues et non retenues dans le dispositif de recherche.

Enfin, **la dernière section** détaille le recueil de données effectué.

1. Contractualisation avec les participants

Le dispositif de recherche s'est déroulé sur plusieurs mois d'octobre 2017 à mai 2018. La contractualisation du projet de recherche a fait l'objet d'une double contractualisation entre d'une part, la chercheuse et l'institution, et d'autre part la chercheuse et les enseignants participants.

La première négociation a fait l'objet d'une double demande officielle par échanges de mails en septembre 2017, auprès des inspecteurs de l'éducation nationale et des directeurs d'écoles dont dépendaient les participants. Après avis favorable des deux sollicités d'intervenir et de filmer dans les classes, une deuxième négociation s'est faite avec chacun des enseignants.

La période de négociation avec les enseignants s'est déroulée lors de la première phase du dispositif dans le but d'aboutir pour chacun des participants à un objet « interfaciel » (Saury, 2012) satisfaisant aux exigences du dispositif de recherche et aux hypothèses incarnées tout en répondant aux problèmes concrets exprimés par chacun des participants sur le terrain.

La chercheuse tentait d'étudier la persévérance des enseignants au travail tout en se confrontant aux exigences et aux besoins du terrain, évoqués par les acteurs eux-mêmes et qui rencontraient des problèmes spécifiques dans leurs pratiques.

Aussi, pour chacun des participants une forme personnalisée du dispositif s'est co-construite à partir des exigences du terrain, tout en incarnant les mêmes hypothèses auxiliaires du dispositif de recherche.

Des autorisations écrites de filmer et de diffusion des enregistrements ont été distribuées à toutes les familles des enfants de la classe, avant la mise en place du dispositif.

Les noms des participants au dispositif de recherche ont été anonymisés, en utilisant la méthode proposée par (Zolesio, 2011). Les noms ont ainsi été choisis de façon à préserver une certaine pertinence et un sens sociologique afin de maintenir les connotations dont ils sont porteurs.

2. Un dispositif de recherche conduit à partir de 3 études de cas

2.1 Études de cas non retenues pour le dispositif de recherche

Six participants étaient préalablement retenus pour participer à la première étape du dispositif. Un premier entretien a été réalisé avec chacun. Trois d'entre eux n'ont pas été retenus par la suite, il s'agit de Jérôme, Milène et Virginie.

Jérôme n'a pas pu poursuivre le dispositif du fait d'une grande familiarité de son environnement de travail avec celui de la chercheuse. Afin de ne pas biaiser le lien déjà existant entre la chercheuse et les élèves de Jérôme, il a été décidé de ne pas poursuivre le travail de recherche ensemble.

Le travail de recherche commencé avec Milène n'a pas non plus été poursuivi du fait que Milène n'enseignait plus au moment de la poursuite du dispositif.

Enfin, le travail commencé avec Virginie n'a également pu se poursuivre faute d'obtenir les autorisations nécessaires de la part de sa direction.

Les trois autres professeurs des écoles, Sophie, Fabien et Cécile ayant également commencé le dispositif de recherche ont pu eux poursuivre les autres étapes du dispositif.

2.2 Études de cas retenues pour le dispositif de recherche

2.2.1. Sophie

a. Participants de l'étude de cas 1

Les deux participants de la première étude de cas, étaient une enseignante en école primaire, Sophie, et un de ses élèves de CE1, Nolan. Avec plus de 20 ans d'ancienneté d'enseignement, Sophie était une enseignante expérimentée en matière de cours multiples. Durant le travail de recherche mené, elle était en formation pour obtenir la certification de maître formateur. Cette enseignante avait constaté que, depuis la rentrée scolaire (en septembre), soit environ trois mois, Nolan ne faisait régulièrement pas le travail demandé lorsqu'il devait le réaliser seul pendant qu'elle s'occupait de l'autre groupe d'élèves de CE2. Nolan était un élève ayant des difficultés scolaires depuis son entrée au cours préparatoire. Il avait du mal à réaliser la tâche proposée par son enseignante. Il décrochait régulièrement de la

tâche à réaliser s'il n'était pas remobilisé par son enseignante. Il jouait régulièrement avec le matériel qui l'entourait, avait du mal à rester assis calmement sur sa chaise et pouvait poursuivre son activité par terre à jouer avec son matériel si un stylo ou autre venait à tomber. Toutefois Nolan était un élève calme dont l'activité ne perturbait pas le reste du groupe classe. Son enseignante considérait qu'il n'était pas bruyant, ni même dérangeant pour les autres et pour elle-même. La difficulté pour Sophie était sa mise au travail durant les moments dits d'activités autonomes c'est-à-dire sans la supervision de son enseignante. Durant ces moments-là, Nolan pouvait passer son temps à regarder l'enseignante, ou les autres élèves de la classe en mâchouillant son crayon.

b. Définition de l'objet « interfaciel » de la 1ère étude de cas

La négociation opérée avec Sophie sur les problèmes qu'elle rencontrait a abouti à centrer l'objet de la recherche sur les difficultés de la mise au travail de Nolan durant le temps d'autonomie. Afin de satisfaire aux exigences de la recherche, il a été décidé d'axer la recherche sur les moments définis comme « moments de persévérance » de la part de Sophie par rapport à ce problème qu'elle rencontrait avec Nolan. Ainsi a pu être négocié comme objet « interfaciel » le jeu de langage de la persévérance de Sophie dans les actions de continuité et d'aide à la mise au travail de Nolan malgré les difficultés rencontrées. Le jeu de langage observé s'est défini ainsi : « Mettre en place les meilleures conditions pour la mise au travail en autonomie de Nolan ».

2.2.2. Fabien

a. Participants de l'étude de cas 2

Les deux participants de la deuxième étude de cas sont Fabien, enseignant âgé de 42 ans, expérimenté et Tom, élève de cours préparatoire (CP). Durant le travail de recherche mené, Fabien était en formation pour obtenir la certification de maître formateur. Il enseignait dans une école de village dans laquelle il travaillait depuis plusieurs années. Il enseignait à des élèves de cours préparatoire, niveau de classe qu'il connaissait bien, puisque cela faisait plus de 10 ans qu'il y enseignait. Le problème que rencontrait Fabien dans sa pratique de classe, était lié à l'activité de Tom. En effet, Tom était un élève qui s'était mis progressivement à réaliser les tâches demandées depuis qu'il était dans la classe de Fabien. Du point de vue de Fabien, Tom ne comprenait pas encore ce qui était attendu comme résultat vis-à-vis des tâches à réaliser. Il jugeait son travail « bâclé ». Selon Fabien, Tom réalisait des séries d'exercices en grande quantité, mais sans tenir compte de l'aspect qualitatif des tâches demandées. Par exemple, il

pouvait ne pas réaliser les exercices demandés par Fabien, mais en réaliser d'autres à la place. D'après Fabien, le résultat obtenu importait peu pour Tom. Cette façon d'appréhender le travail le mettait en échec scolairement et Fabien souhaitait arriver à modifier cela.

b. Définition de l'objet « interfaciel » de la 2e étude de cas

A partir de la négociation opérée avec Fabien sur les problèmes qu'il rencontrait et afin de satisfaire aux exigences de la recherche, il a été décidé d'axer le travail sur les moments définis comme « moments de persévérance » de la part de Fabien par rapport à ce problème qu'il rencontrait avec Tom. Ainsi a pu être négocié comme objet « interfaciel » le jeu de langage de la persévérance de Fabien dans les actions de continuité et d'aide au travail qualitatif de Tom malgré les difficultés rencontrées par Fabien. Le jeu de langage observé s'est défini ainsi : « Canaliser Tom pour lui faire produire de la qualité ».

2.2.3. Cécile

a. Participants de l'étude de cas 3

Les participants de la 3^e étude de cas, étaient Cécile et Paul. Cécile était une enseignante de 42 ans qui travaillait depuis 10 ans dans une même école de village. La classe dans laquelle elle enseignait durant l'étude était un cours moyen première année (CM1). C'était un niveau de classe qu'elle connaissait bien et qu'elle avait déjà eu lors des années précédentes. Cécile avait des difficultés à réguler la très grande hétérogénéité du groupe-classe dont elle était responsable. Deux de ses élèves avaient une auxiliaire de vie scolaire (AVS), plusieurs élèves avaient de grandes difficultés scolaires, dont un, Paul, qui ne faisait pas le travail demandé, ni les devoirs à faire à la maison. Cécile décrivait l'activité de Paul comme non perturbatrice pour le groupe-classe pendant l'activité d'enseignement de l'enseignante.

b. Définition de l'objet « interfaciel » de la 3e étude de cas

A partir de la négociation opérée avec Cécile sur les problèmes qu'elle rencontrait avec cette classe et afin de satisfaire aux exigences de la recherche, il a été décidé d'axer le travail sur les moments définis comme « moments de persévérance » de la part de Cécile par rapport au problème qu'elle rencontrait sur la mise au travail de Paul. Ainsi a pu être négocié comme objet « interfaciel » le jeu de langage de la persévérance de Cécile dans les actions de continuité et d'aide à la mise au travail de Paul malgré les difficultés rencontrées. Le jeu de langage observé s'est défini ainsi : « Aider Paul à se mettre au travail tout en gérant l'hétérogénéité du collectif classe ». A la demande de l'enseignante, lors des premiers enregistrements vidéo de la classe, le dispositif a été doublé afin de prendre en compte les difficultés rencontrées par

l'enseignante par rapport au comportement de Maël. Un deuxième jeu de langage cible avait donc été défini sur les actions de persévérance de la part de Cécile à aider Maël à avoir un comportement jugé conforme à ses attentes en classe au-delà de l'accord qu'elle avait pu établir avec lui et qui soit plus satisfaisant pour son apprentissage : « Mettre en place des actions pour rendre le comportement de Maël conforme aux attentes de l'enseignante au-delà de l'accord existant ».

A l'issue du premier dispositif, Cécile a trouvé que l'activité de Maël était finalement satisfaisante et conforme à ses attentes et a finalement décidé de ne poursuivre le travail de recherche qu'avec Paul.

3. Contexte de recueil de données

3.1 Contexte de recueil de données de la phase 1

La chercheuse a rencontré les enseignants une première fois lors de la phase 1²⁰ du dispositif, pour discuter avec eux des difficultés vécues par ces dernières dans leur pratique en lien avec des élèves dont ils jugeaient l'activité comme non conforme à leurs attentes. En fonction des disponibilités temporelles de chacun, un entretien a été enregistré à l'aide d'un dictaphone numérique à la suite de ces premiers échanges ou ultérieurement. Plusieurs rencontres ont ensuite eu lieu dont une servant notamment à la chercheuse à observer les enseignants dans leur classe en situation de travail.

Pour Sophie la première rencontre s'est déroulée le 05 octobre 2017 dans sa classe. L'entretien 1 s'est réalisé le 02 novembre 2017 dans sa classe et a duré 22 minutes. La chercheuse est venue ensuite dans sa classe observer l'enseignante et Nolan, en focalisant son attention sur les échanges entre les deux protagonistes. Cette observation, s'est déroulée le 17 novembre 2017, le matin de 10h30 à 12h00. A la suite de cette observation la chercheuse et l'enseignante se sont engagées dans une discussion, durant le temps méridien, concernant les éléments d'organisation matériels pour les enregistrements vidéo suivants (place des caméras, microphones, autorisations...) ainsi que sur les moments qui pouvaient correspondre au jeu de langage de la persévérance entre l'élève et l'enseignante et qui feraient l'objet d'une attention particulière.

La chercheuse a rencontré Fabien à son domicile après son travail le 10 novembre 2017. L'entretien 1 a été enregistré lors de cette rencontre et a duré 31 minutes. A la suite de cet entretien une deuxième rencontre a eu lieu le 18 janvier 2018. Durant cette rencontre ont été définis ensemble les éléments d'organisation matériels pour les enregistrements vidéo suivants (place des caméras, microphones, autorisations...) ainsi que le choix de l'élève concerné. Enfin la troisième rencontre a eu lieu dans la classe de Fabien afin d'observer l'enseignant et un élève, Tom, en focalisant son attention sur les échanges entre les deux protagonistes. Cette observation s'est faite dans la classe de Fabien le 26 janvier 2018, le matin de 09h00 à 10h30. A la suite de cette observation, durant le temps de récréation (où Fabien n'était pas de surveillance de

²⁰

Pour rappel, un synopsis du dispositif de recherche est présent dans la Partie Méthodologie, Chapitre 2, Section 2.

récréation), une négociation entre lui et la chercheuse s'est engagée sur la place précise des caméras lors de l'enregistrement vidéo à venir, ainsi que des moments clés qui seraient discutés et principalement observés.

Enfin la chercheuse a rencontré Cécile une première fois le 09 février 2018 dans sa classe. L'entretien a eu lieu le même jour et a duré 20 minutes. Suite à cela deux premières négociations téléphoniques ont eu lieu les 07/03/2018 à 12h00, et 08/03/18 dans la soirée, concernant les éléments d'organisation matériels pour les enregistrements vidéo (place des caméras, microphones, autorisations...) ainsi que sur le choix des élèves avec lesquels l'enseignante souhaitait travailler. Dans un premier temps et suite à la demande de l'enseignante, il a été décidé de cibler la recherche avec deux élèves : Paul et Maël. La chercheuse est venue dans la classe de Cécile l'observer ainsi que Paul et Maël, en focalisant son attention sur les échanges entre l'enseignante et chacun des deux protagonistes. Cette observation s'est faite dans la classe de Cécile le 16 février 2018, le matin de 09h00 à 10h30.

3.2 Contexte de recueil de données des phases 2 et 3

Les phases 2 et 3 du dispositif sont semblables d'un point de vue technologique, la seule différence tient au fait qu'il n'y a pas eu d'étape de négociation à la fin du dispositif 3. Nous prenons donc le parti de documenter conjointement les phases 2 et 3 dans cette partie méthodologique, afin d'éviter une trop grande répétition descriptive.

3.2.1. Enregistrements des données extrinsèques des phases 2 et 3

Le recueil de données extrinsèques lors des phases 2 et 3 consistait à un enregistrement audio-vidéo des enseignants et un ou plusieurs de leur(s) élève(s) durant une séance de classe. Une première caméra SONY de type FDR-AX33(CAM1) équipée d'une carte mémoire 32GB, et d'une connexion pour microphone cravate, suivait l'activité des enseignants. Durant l'enregistrement, la chercheuse déplaçait, grâce au bras du trépied, la caméra en suivant les déplacements des enseignants dans la classe. Une prise de notes était aussi effectuée par la chercheuse, afin de garder des repères temporels des différents moments identifiés durant la séance et pour pouvoir effectuer un montage plus rapide des moments sélectionnés, pour les auto-confrontations. Chacun des enseignants était équipé d'un microphone cravate HF SONY de type UWP-D11.

Une deuxième caméra fixe identique suivait l'activité d'un élève. Un deuxième microphone cravate identique était placé près des élèves. Afin de faciliter le travail de montage vidéo qui devait être effectué au plus près de l'activité et dans un temps très court, la chercheuse procédait à des enregistrements courts (environ 5 minutes) successifs (stop – marche) des deux caméras en même temps. Afin de contrôler les deux caméras simultanément, la chercheuse avait installé une application sur son smartphone PlayMemories²¹®, lui permettant ainsi de visualiser à distance l'activité des élèves et de pouvoir prendre des notes sur celle-ci, tout en la synchronisant avec la caméra des enseignants.

La chercheuse a filmé Sophie dans sa classe le vendredi 24 novembre 2017 de 10h30 à 12h lors de la phase 2 et le vendredi 01 décembre 2017 de 10h30 à 12h00 lors de la phase 3. La caméra qui enregistrait l'activité de Sophie était disposée au fond de la classe sur un trépied et celle qui suivait l'activité de Nolan était disposée de l'autre côté de la classe. Les images suivantes illustrent le dispositif déployé dans la classe de Sophie.



Figure 11 Vue caméra suivant les déplacements de Sophie

²¹

Téléchargement à l'adresse suivante : http://guide.playmemoriesonline.com/learnmore/fr_FR/applications.html



Figure 12 Vue caméra élève

La chercheuse a filmé Fabien dans sa classe le jeudi 08 février 2018 de 09h00 à 10h30 lors de la Phase 2 et le jeudi 15 février 2018 de 09h00 à 10h30 lors de la Phase 3. La caméra suivant son activité était disposée au fond de la classe sur un trépied. La deuxième caméra qui enregistrait l'activité de Tom était disposée à côté du tableau, face à la table de Tom. Les images suivantes illustrent le dispositif déployé dans la classe de Fabien.



Figure 13 Vue caméra suivant l'activité de Fabien



Figure 14 Vue caméra de Tom

Enfin, la chercheuse a enregistré les données audio-vidéo de Cécile dans sa classe le vendredi 09 mars 2018 de 09h00 à 10h30 lors de la Phase 2 et le vendredi 30 mars 2018 de 09h00 à 10h30 lors de la Phase 3. Le dispositif déployé dans la classe de Cécile fut au départ un peu différent car Cécile souhaitait filmer deux élèves au lieu d'un, une troisième caméra a donc été rajoutée au dispositif. Dans la Phase 3 le dispositif a été poursuivi avec un seul des élèves, Paul. Les images suivantes illustrent le dispositif déployé dans la classe de Cécile.

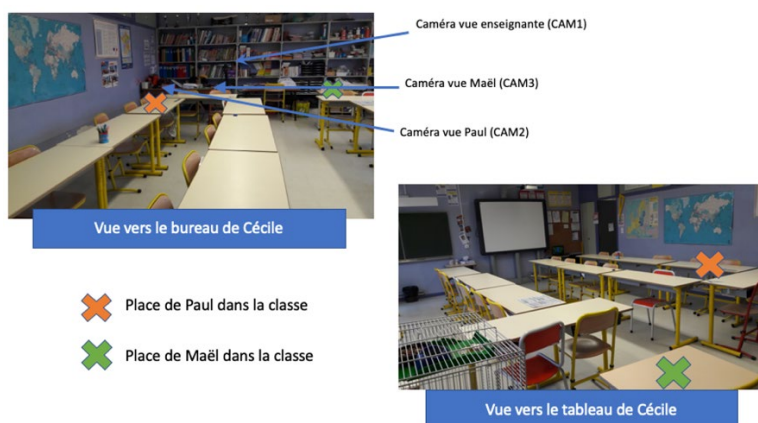


Figure 15 Place des caméras dans la classe de Cécile



Figure 16 Vues des caméras dans la classe de Cécile

3.2.2. Enregistrements des données intrinsèques des phases 2 et 3

a. Les entretiens d'auto-confrontation pause (EACP)

Un entretien d'auto-confrontation dite « auto-confrontation pause » (EACP) a été réalisé avec les élèves durant le temps de classe. A l'issue des enregistrements vidéo ciblés sur les moments choisis avec les enseignants et des notes prises pendant l'enregistrement, la chercheuse effectuait un premier montage parmi les séquences courtes de l'activité de l'élève qui venaient d'être enregistrées. Celles-ci étaient ensuite visionnées durant cette auto-confrontation pause sur un ordinateur posé devant les enseignants et les élèves. Une des caméras les filmait de dos en train de visionner et commenter la séquence visionnée. Les élèves étaient alors invités par leur enseignant et/ou la chercheuse à commenter l'activité visionnée et à exprimer les difficultés qu'ils avaient rencontrées durant la réalisation de la tâche demandée. Enfin dans un troisième temps, ils étaient invités à formuler leurs besoins et attentes au vu de leurs difficultés.

Pour Sophie, cette auto-confrontation pause s'est déroulée dans une salle attenante à la salle de classe de Sophie, de manière à être à la fois dans un environnement plus calme, mais tout en laissant la possibilité à Sophie de voir et d'être à proximité des élèves de sa classe. Afin d'être au plus près de l'activité de l'élève, il a été décidé de réaliser cette très courte (7 minutes) auto-confrontation durant le déroulement de la classe pendant que les autres élèves de la classe effectuaient des exercices d'entraînements sans supervision de l'enseignante. Lors de la Phase 3, celle-ci a durée 10 minutes.

L'entretien d'auto-confrontation pause de Fabien et Tom s'est déroulé dans une salle attenante à la salle de classe de Fabien, de manière à être à la fois dans un environnement plus

calme, mais tout en laissant la possibilité à Fabien d'être à proximité des élèves de sa classe. Celui-ci a duré 10 minutes dans la Phase 2 et 09 minutes dans la Phase 3.

L'entretien d'auto-confrontation pause de la classe de Cécile, s'est déroulé dans une salle à proximité de la salle de classe de Cécile, pendant que les élèves de Cécile étaient sous la surveillance du directeur d'école. L'enregistrement vidéo de cette séquence lors de la Phase 2 a duré 06 minutes et a duré 5 minutes lors de la Phase 3.

b. Les entretiens d'auto-confrontation à trois volets (EACV1, EACV2 et EACV3) et la négociation du dispositif 2

Après la classe, la chercheuse et les enseignants ont négocié les moments d'échanges qui seraient visionnés pendant l'entretien d'auto-confrontation (EAC). Pour rappel, celle-ci comportait (a) un premier visionnage d'activités de classe centré sur l'activité de l'enseignante, (b) un deuxième visionnage d'activités de classe centré sur l'activité de l'élève et enfin (c) un dernier visionnage de l'entretien d'auto-confrontation pause.

Suite à cela, une phase de négociation a eu lieu entre la chercheuse et les enseignants sur les actions de persévérance à mener auprès de leur élève. Un deuxième dispositif d'EDE a alors été mis en place en tenant compte de cette phase de négociation et reprenant les mêmes grandes étapes techniques.

Pour Sophie, l'EAC1 a eu lieu le dimanche 26 novembre 2017 en fin de journée, dans sa classe suivie d'une négociation sur les actions de persévérance qu'elle souhaitait réaliser auprès de Nolan lors de la prochaine séance filmée. Lors de la Phase 3, l'EAC2 a eu lieu durant le temps méridien le jour de la prise des données extrinsèques le vendredi 01 décembre 2017 et a duré 61 minutes.

L'EAC1 avec Fabien a été réalisé le jeudi 08 février 2018 durant le temps méridien et a duré 59 minutes. Il s'est déroulé dans la classe de Fabien et a été suivie d'une négociation avec la chercheuse sur les artefacts à mettre en place lors de la séance filmée suivante. Celui de la Phase 3 a eu lieu le 15 février 2018 et a duré 01 heure.

Enfin, l'EAC1 mené avec Cécile a été réalisée le 09 mars 2018 durant le temps méridien et a duré 82 minutes. Il s'est déroulé dans la classe de Cécile et a été suivie d'une première négociation avec la chercheuse. Cette négociation s'est poursuivie ultérieurement par téléphone car celle-ci souhaitait prendre plus de temps pour réfléchir au dispositif à mettre en place.

L'EAC2 réalisé lors de la Phase 3 a eu lieu le vendredi 30 mars et a duré 63 minutes. Il s'est également déroulé pendant la pause méridienne.

3.3 Contexte de recueil de données de la phase 4

Le dispositif a pris fin avec la Phase 4. Un entretien a été enregistré à l'aide d'un dictaphone numérique avec chacun des participants en fonction de leur disponibilité.

Cet Entretien 2 a été réalisé avec Sophie le vendredi 05 mai 2017 et a duré 29 minutes.

Pour Fabien il a eu lieu le vendredi 06 avril 2018 et a duré 16 minutes.

Enfin celui réalisé avec Cécile a eu lieu le vendredi 25 mai 2018 et a duré 40 minutes.

3.4 Synthèse des recueils de données pour Sophie, Fabien et Cécile

Les figures suivantes proposent une vue synoptique des différents recueils de données menés avec Sophie, Fabien et Cécile.

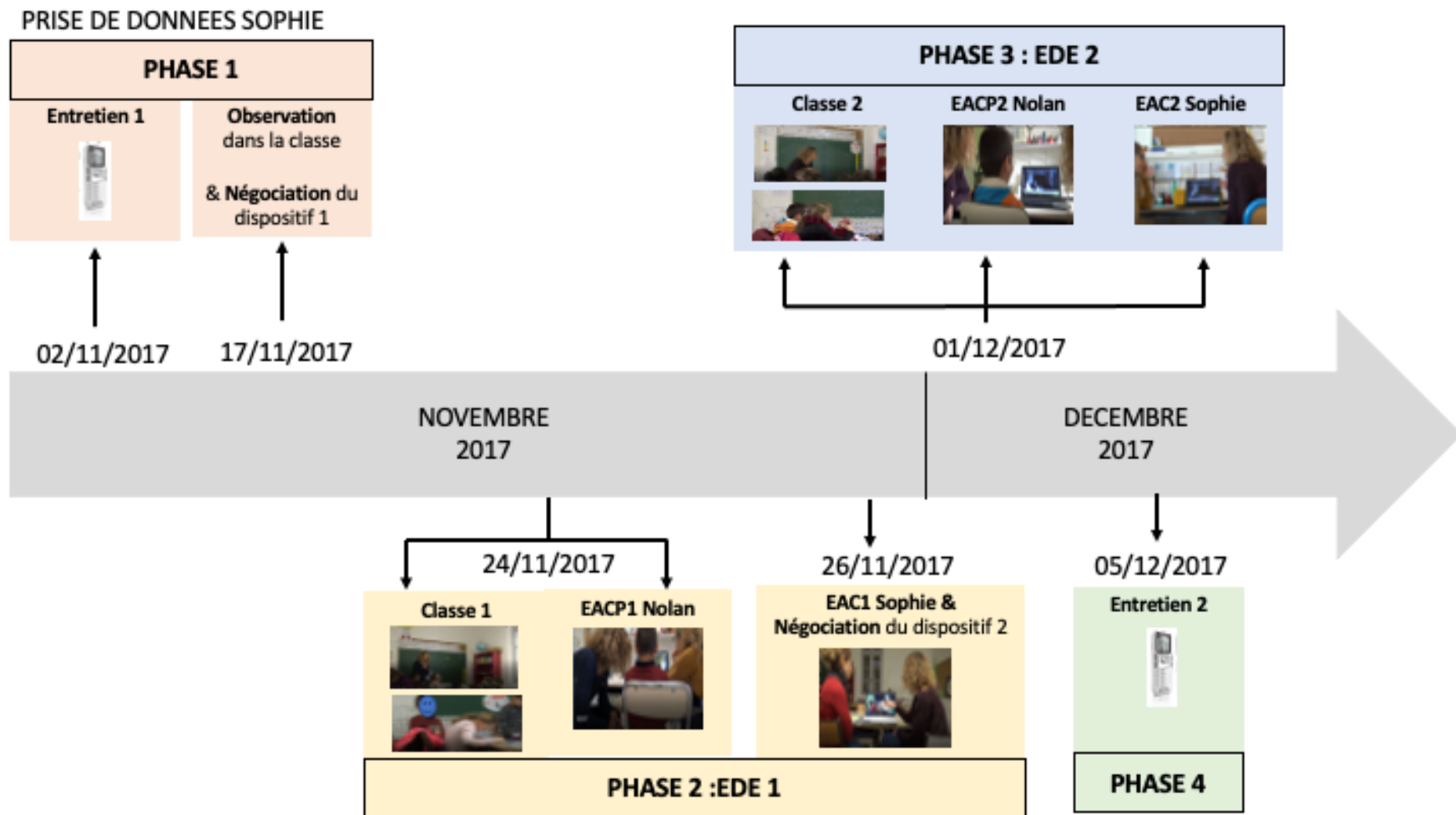


Figure 17 vue synoptique des différents recueils de données menés avec Sophie

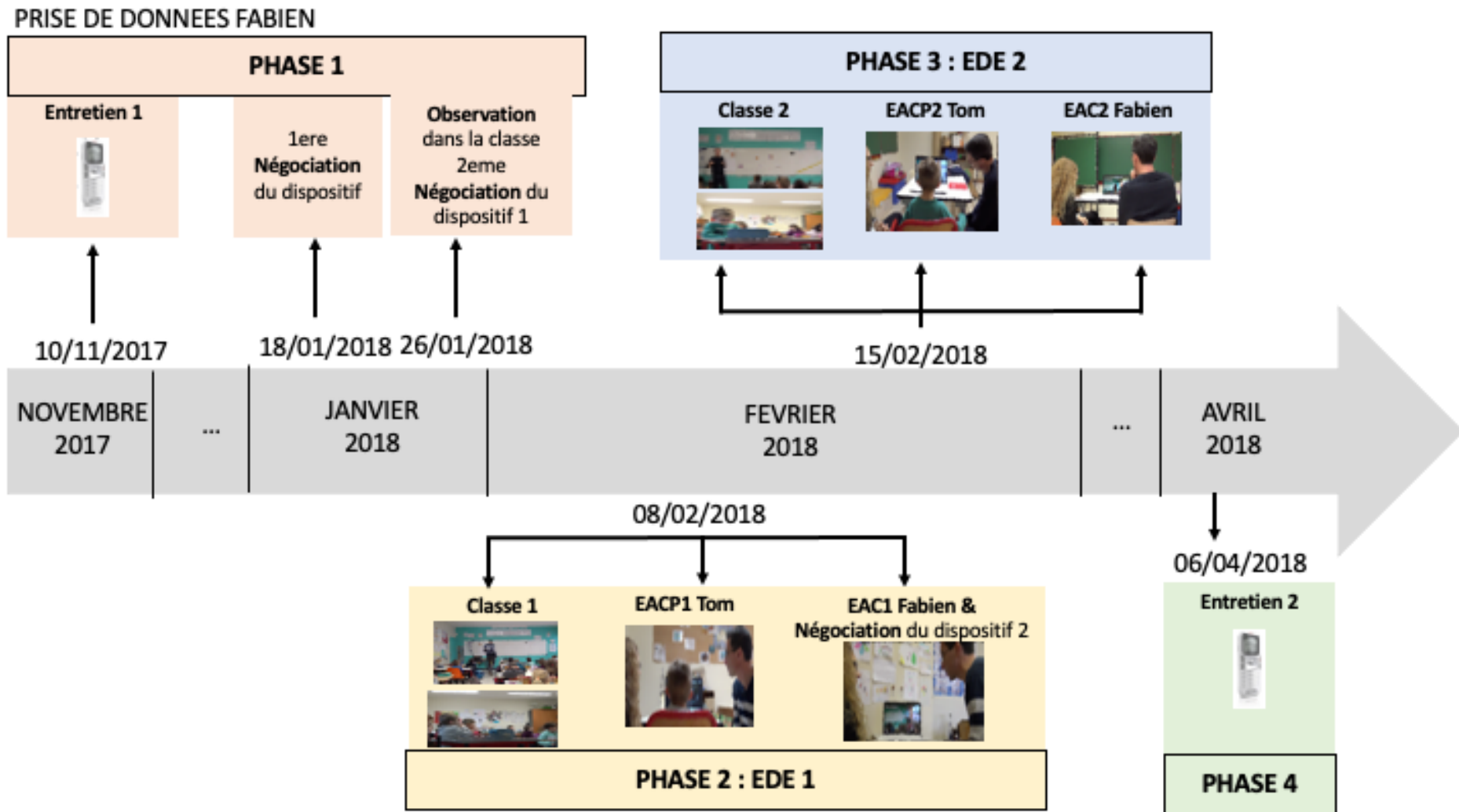


Figure 18 vue synoptique des différents recueils de données menés avec Fabien

PRISE DE DONNEES CECILE

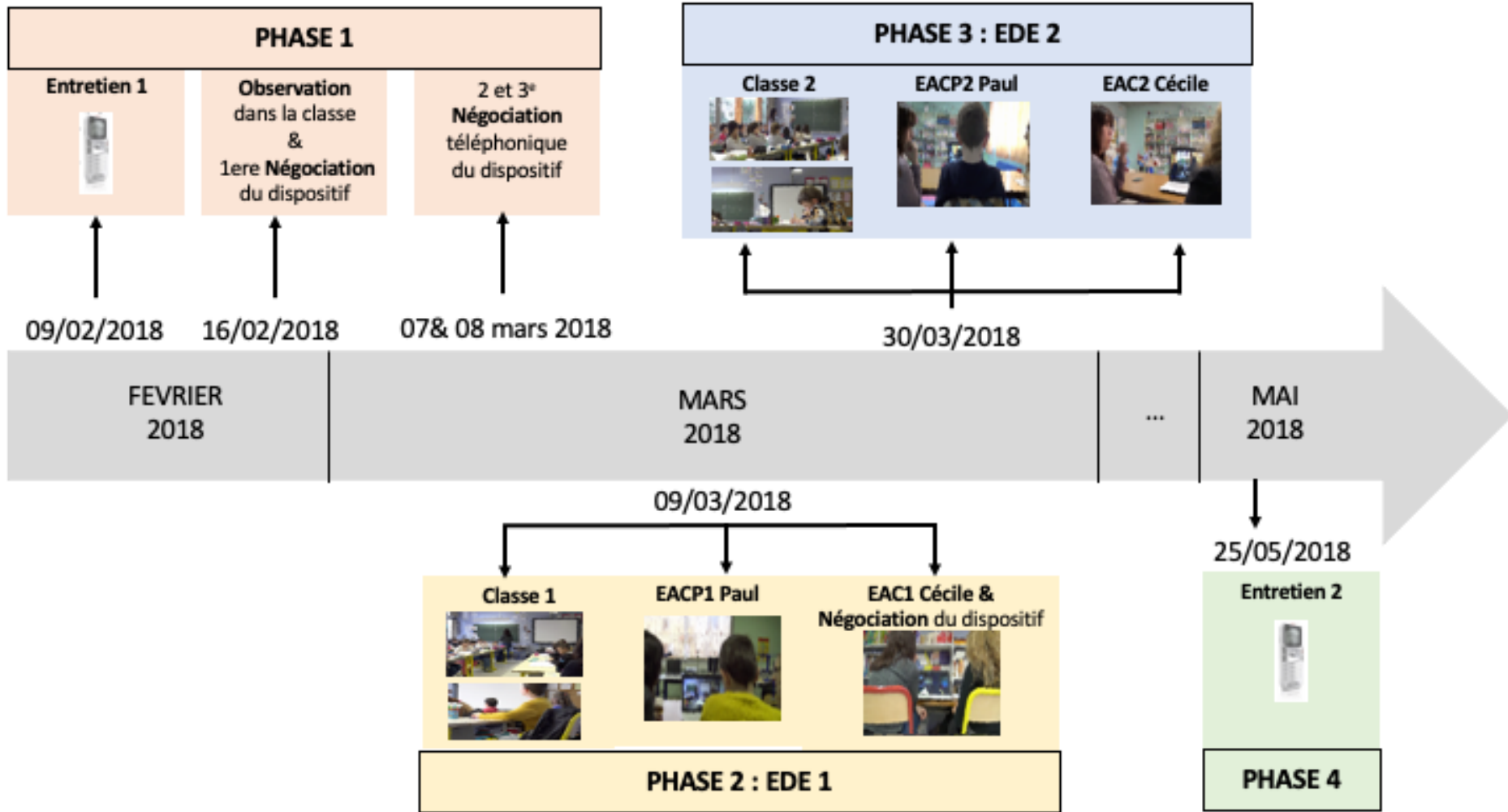


Figure 19 vue synoptique des différents recueils de données menés avec Cécile

Chapitre 11

Méthode de traitement des données

Dans ce Chapitre 11, nous présentons les différentes méthodes mobilisées pour le traitement des données à partir d'une double entrée diachronique/synchronique. Les principes de **diachronie/synchronie** sont deux approches d'un même sujet d'étude. La première s'intéresse à la mise en place et à l'évolution dans le temps d'un sujet d'étude. La seconde s'intéresse à un sujet d'étude à partir d'un moment donné du temps²². Considérant notre objet d'étude, et selon ce principe, nous avons procédé à un traitement des résultats diachroniques et synchroniques dans un registre anti-utilitaire que nous avons complété par un croisement des résultats de ces deux entrées.

Trois sections composent ce chapitre.

La **Section 1** présente les étapes de traitement de l'enquête synchronique anti-utilitaire.

La **Section 2** indique les étapes de traitement de l'enquête diachronique anti-utilitaire.

Enfin, la **Section 3** expose le déroulement de mise en correspondance des résultats des traitements des enquêtes diachroniques et synchroniques anti-utilitaires

²²

D'après le site Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Synchronie_et_diachronie

1. Les étapes de traitement de l'enquête synchronique anti-utilitaire

L'enquête grammaticale synchronique anti-utilitaire a permis l'identification et la formalisation des données d'EAC recueillis. Nous avons cherché à élaborer des vues synoptiques de la syntaxe des raisons d'agir anti-utilitaires des enseignants pour en dégager des régularités. Quatre grandes étapes ont permis cela : (1) la formalisation des règles et raisonnements pratiques (Chaliès et al., 2008, 2010; Gaudin & Amathieu, 2013) (2) la modélisation par arborescences des Raisonnements Pratiques (RP) (3) les vues synoptiques par arborescences Anti-Utilitaire (AU) (Wittgenstein, 2004 ; Chaniel, 2008), et enfin (4) la validité des résultats.

1.1 Formalisation des raisonnements pratiques

Pour obtenir la formalisation des raisonnements pratiques 4 sous-étapes ont été nécessaires : retranscription *verbatim* des données extrinsèques au sein d'un tableau multi-volets, le découpage en unités d'interaction, la formulation du suivi des règles considérées et enfin la formalisation des raisonnements pratiques.

1.1.1. Retranscription *verbatim* des données extrinsèques au sein d'un tableau multi-volets

Les données intrinsèques ont fait l'objet d'une retranscription *verbatim* avec l'utilisation du logiciel Transana©. Les données en lien avec ces données intrinsèques ont également fait l'objet d'une retranscription *verbatim* et/ou d'une description. L'ensemble de ces retranscriptions ont ensuite été regroupées au sein d'un tableau multi-volets. Ces dernières ont été réalisées en restant au plus près des paroles des acteurs, gardant ainsi des signes de discours oraux. Certains gestes réalisés par les acteurs apportaient parfois des éléments à la compréhension de leurs discours. Lorsque ce fut le cas, ils ont été décrits dans les *verbatim*.

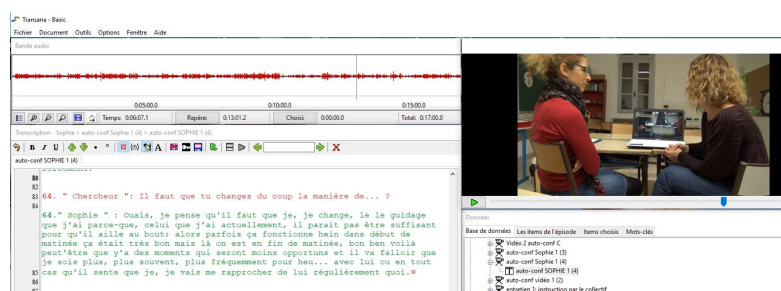


Figure 20 Exemple de retranscription verbatim à l'aide du logiciel Transana©

1.1.2. Découpage en unités d'interaction

Les données *verbatim* ont ensuite été regroupées par unités d'interaction. Les unités d'interaction sont construites à partir de trois éléments : (i) l'objet de signification (ii) les éléments de jugement et (iii) l'identification des résultats attendus.

L'objet de signification correspond à l'étiquetage de la règle évoquée par les acteurs, il permet de nommer l'action visionnée et commentée. L'identification des éléments de jugement et d'étayage au sein des unités d'interaction correspond au sens attribué par les acteurs à l'objet considéré. Enfin l'identification des résultats attendus permet de définir les attentes des acteurs vis-à-vis de l'action considérée.

1.1.3. Formulation du suivi de la règle considérée

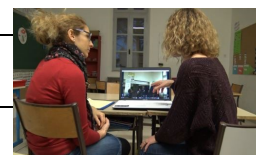
Les trois éléments constitutifs des unités d'interaction permettent la constitution des règles suivies par les enseignants. La règle correspond à une reconstitution réalisée par la chercheuse de la syntaxe contenue dans la sémantique des acteurs. Celle-ci est rarement clairement apparente et dans un ordre linéaire. Toutefois, afin de minimiser l'interprétation de la chercheuse, chacune des règles a été étiquetée au plus près du langage des enseignants. Toutes les règles sont formalisées de façon identique :

[« Objet » vaut pour « éléments d'étayage » ce qui obtient comme résultat/résultat attendu « ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés »]

Le tableau ci-dessous permet d'illustrer l'aboutissement du traitement de l'ensemble de ces étapes.

Tableau 2 Exemple de formalisation des ENS sous la forme d'un tableau multi-volets

Extrait de l'enregistrement audio-vidéo de l'auto-confrontation 1 sur l'activité de Sophie	
Extrait de la séance de classe 1 de l'enregistrement audio-vidéo centrée sur l'enseignante.	
<u>Verbatim de la séance de classe</u>	
<p>(E) : ...et donnez-moi (s'adresse au groupe de M.) les enveloppes avec les étiquettes que vous avez bien classées.</p> <p>C. (élève à côté de M.) : Maitresse, il les a toutes tordues</p> <p>Bruits d'enfants inaudibles</p> <p>(E) : Je vous félicite en tout cas parce que vous avez été très forts</p> <p>Discussion entre C. et M. : (inaudible)... parce que c'est moi la responsable...</p> <p>(E) : Alors écoute C., quand on est responsable, on fait pas autre chose, on reste responsable de ce qu'on fait. D'accord ? Là tu as sorti autre chose. (A tous les élèves). Ouvrez votre porte-vues les CE1, attention Nolan range tous tes objets parce que là (se tourne vers Nolan, doigt tendu vers lui) tu vas avoir quelque chose à faire tout seul, je vais partir travailler avec les ce2.</p>	
Vidéo EAC 1	Extrait de l'EAC entre Sophie (S) et la chercheuse (C)
<u>Verbatim de l'auto-confrontation (0:01:59.7)</u>	
<p>(C) : Alors là qu'est-ce que tu fais ? (Montre avec le doigt vers l'écran)</p> <p>(S) : En fait je vois (montre avec le doigt vers l'écran) qu'il ne se met pas en activité, donc là quand je/je dis : « sortez votre porte-vues » ben lui, il est toujours affairé avec ce qu'il est en train (fait un rond avec son index dirigé vers Nolan sur l'écran) de s'occuper avec ses stylos ou avec des objets qu'il a sur sa table donc je le recentre pour bien lui rappeler individuellement, à lui de nouveau qu'il a son porte-vues à ranger, parce qu'il va avoir à/ ou à sortir là c'était, pardon, à sortir, et que il doit/ il a une activité à faire en autonomie quand je vais travailler avec les ce2, donc le remettre dans une activité ou lui il va devoir la réaliser seul et moi je ne vais plus être avec lui pour le guider parce que je vais partir avec les ce2.</p> <p>(C) : Donc le recentrer (fait un geste avec le pouce et la main gauche) le remettre en activité ça signifie quoi pour toi ?</p> <p>(S) : Heu ben c'est, ça signifie que je vais/ l'attention particulière qu'il a va lui permettre de/ que j'ai pour lui, pardon, va lui permettre de se remobiliser pour heu, ben pour heu être vraiment dans la tâche à l'instant où il va, il va devoir l'effectuer quoi.</p> <p>(C) : Et donc là (montre avec le doigt vers l'écran) t'attends quoi comme/ qu'est-ce que tu attends comme résultat ou ...</p> <p>(S) : Ben j'attends en fait qu'il le/qu'il écoute la consigne qui lui a été personnelle (montre avec le doigt vers l'écran) pour heu, sortir ce dont il a besoin pour passer à l'activité et la consigne que je vais, que je lui ai donnée pour la réaliser quasiment immédiatement.</p> <p>(C) : Ok (0:03:55.7)</p>	
<p><u>Analyse Unité d'interaction 1 :</u></p> <p><u>Demande de jugement</u> par le (C) : « qu'est-ce que tu fais ? »</p> <p><u>Signification attribuée</u> par (S) (objet) « <i>Le recentrer</i> » et « <i>le remettre dans une activité</i> » verbalement</p> <p><u>Demande d'étayage</u> par (C) sur l'objet du jugement : « Le remettre en activité »</p> <p><u>Étayage de la signification</u> par (S) Vaut pour lui <i>porter une « attention particulière » qui va lui permettre de de se remobiliser » et « être vraiment dans la tâche à l'instant où il va (...) devoir l'effectuer »</i></p> <p><u>Demande d'étayage</u> par (C) sur les résultats attendus : « là t'attends quoi ? »</p> <p><u>Étayage de la signification</u> par (S) Obtient comme résultat attendu « <i>qu'il écoute la consigne qui lui a été personnelle</i> » « <i>pour la réaliser quasiment immédiatement</i> ».</p>	
<u>Formalisation de la règle :</u>	



[« *Le recentrer* » et « *le remettre dans une activité* » verbalement **vaut pour** lui porter une « *attention particulière* » qui va lui permettre de se remobiliser » et « *être vraiment dans la tâche à l'instant où il va, (...) devoir l'effectuer* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il écoute la consigne qui lui a été personnelle* » « *pour la réaliser quasiment immédiatement* »]

1.1.4. Formalisation des raisonnements pratiques (RP)

23

La formulation des raisonnements pratiques correspond à la chaîne de raisons évoquées par les acteurs pour justifier leur action. La formalisation des raisonnements pratiques permet la structuration des chaînes de raisons à partir des règles énoncées, afin de rendre apparente la syntaxe implicite des acteurs.

L'exemple ci-dessous permet d'illustrer la formalisation d'un raisonnement pratique à partir du RP1 de Sophie :

Règle 1 : [« *Le recentrer* » et « *le remettre dans une activité* » verbalement **parce qu'il (...)** a une activité à faire en autonomie quand je vais travailler avec les ce2 » **dans les circonstances où** « *en fait je vois qu'il (Nolan) ne se met pas en activité* »].

Règle 2 : [« *Le recentrer* » et « *le remettre dans une activité* » verbalement **vaut pour** lui porter « *une attention particulière* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *lui permettre de se remobiliser* »]

Règle 3 : [« *lui permettre de se remobiliser* » **vaut pour** « *être vraiment dans la tâche à l'instant où il va (...) devoir l'effectuer* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il écoute la consigne qui lui a été personnelle* » « *pour la réaliser quasi immédiatement* ».]

RP1 : [« *Le recentrer* » et « *le remettre dans une activité* » verbalement **parce qu'il (...)** a une activité à faire en autonomie quand je vais travailler avec les ce2 » **dans les circonstances où** « *en fait je vois qu'il (Nolan) ne se met pas en activité* » **vaut pour** lui porter « *une attention particulière* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *lui permettre de se remobiliser* » **qui vaut pour** « *être vraiment dans la tâche à l'instant où il va (...) devoir l'effectuer* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il écoute la consigne qui lui a été personnelle* » « *pour la réaliser quasi immédiatement* ».]

1.2 Modélisation par arborescences des raisonnements pratiques

Afin de modéliser la grammaire des enseignants par raisonnement pratique, une reconstruction des règles en arborescence a été construite. Deux types d'arborescences ont pu être construites : l'arborescence par emboîtement (Figure 22) et l'arborescence par double étayage conjoint de signification (Figure 23).

L'arborescence par emboîtement consistait à rendre apparent un agencement des raisons d'agir complexes où le résultat final ne s'obtenait que grâce à un résultat intermédiaire nécessaire. Cet agencement était du type : « faire ceci vaut pour cela qui obtient tel résultat qui vaut pour ceci qui obtient tel résultat final », tel qu'exemplifié dans la figure ci-dessous.

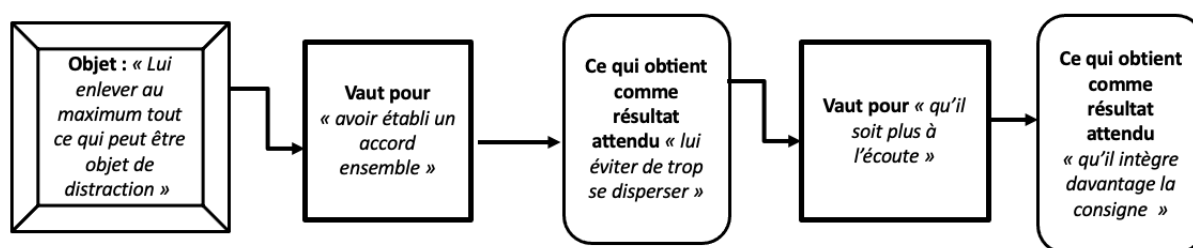


Figure 21 Modélisation par arborescence des raisonnements pratiques : par emboîtement

Dans cet exemple à partir de l'ENS 2, l'objet de la règle « Lui enlever au maximum tout ce qui peut être objet de distraction » signifiait « avoir établi un accord ensemble » qui aboutissait à un résultat « final » attendu « qu'il intègre davantage la consigne ». Ce résultat ne valant que si l'on remontait la chaîne de raisons évoquées par l'acteur. Pour accéder à ce résultat il a fallu « lui éviter de trop se disperser » c'est-à-dire « qu'il soit plus à l'écoute », qui s'obtenait en « lui enlev (ant) au maximum tout ce qui peut être objet de distraction ». Ce raisonnement pratique de l'activité enseignante a permis de rendre apparente la syntaxe implicite contenue dans le discours de l'acteur.

L'arborescence par double étayage de signification conjoint consistait à rendre apparent un agencement des raisons d'agir complexes où le résultat final ne s'obtenait que grâce à une double raison d'agir conjointe. Cet agencement était du type : « faire ceci vaut pour à la fois ceci et cela qui ensemble vont produire tel résultat final ». Par exemple dans l'ENS 6 (figure ci-dessous), l'objet de la règle « L'interpeller de manière individuelle » contenait un double

étayage de signification : à la fois une signification où Sophie « remobilisait son attention » obtenant comme résultat attendu « qu'il sente que même si je n'étais pas avec lui j'ai quand même un œil sur lui » et une signification où Sophie « valorisait de manière à ce qu'il ne se sente pas stressé » obtenant comme résultat attendu « le mettre en confiance sur le fait qu'il puisse y arriver ». Ce double étayage de signification obtenait comme résultat attendu final de l'objet « qu'il rebascule dans l'activité ».

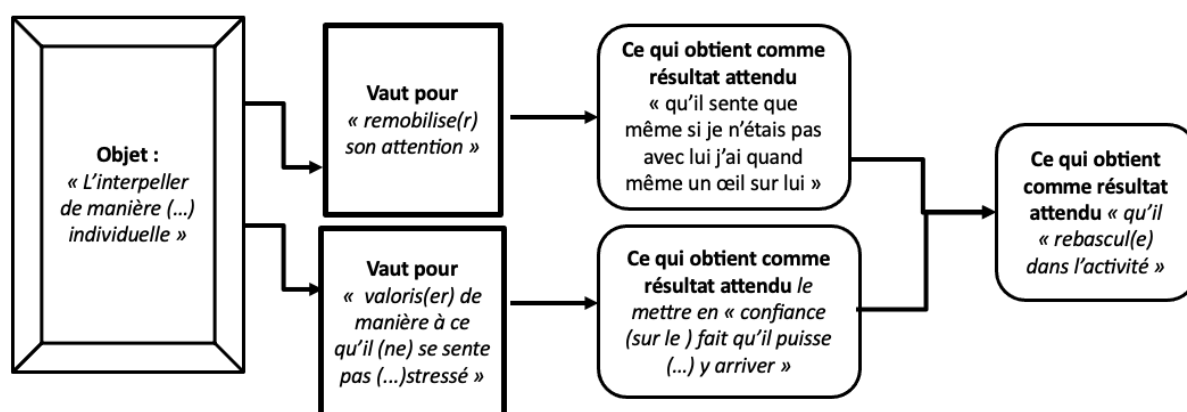


Figure 22 Modélisation par arborescence des raisonnements pratiques : par double intentionnalité juxtaposée

1.3 Les vues synoptiques par arborescences AU

Des représentations synoptiques par arborescence des raisonnements pratiques ont été réalisées.

1.3.1. Du raisonnement pratique aux maillons intermédiaires

Un regroupement par maillons intermédiaires a ensuite été effectué à partir des récits des raisonnements pratiques des acteurs. Les maillons intermédiaires consistent en un regroupement des raisonnements pratiques en fonction de leur similitude sémantique (Talérien, 2018). Ces derniers ont permis notamment de mettre en exergue les raisons pour lesquelles les enseignants aidaient leur élève dans certaines circonstances. Les maillons intermédiaires ont ensuite été regroupés dans un tableau synthétique. Le tableau ci-dessus illustre ce regroupement.

Tableau 3 Exemple de RP regroupés par maillons intermédiaires

Maillons Intermédiaires	N°RP	Récits réduits du jeu de langage 1 de la persévérance de Fabien envers Tom
M1. CANALISER, TEMPORISER, RECENTRER	RP2	Poser sa main sur la tête de Tom et lui dire de s'asseoir pour le canaliser pour qu'il se retourne face au tableau.
	RP3	Dire à Tom d'attendre pour le temporiser pour lui faire comprendre qu'il y a une succession d'étapes
	RP4	Se placer à côté de Tom en lui disant « stop » pour le canaliser pour le recentrer sur le premier travail.
	RP5	Canaliser Tom pour le surveiller pour être là pour lui
	RP6	Enlever la trousse de Tom pour qu'il fasse le travail prévu par Fabien pour qu'il ne fasse pas l'exercice 3
	RP7	Faire un geste avec Tom pour le recentrer et le poser
	RP11	Faire un va et vient vers Tom parce qu'il en a besoin pour se recentrer et amorcer le travail
	RP13	Lui reprendre le crayon pour lui faire comprendre l'objectif du travail
M2. AMORCER, REACTIVER	RP9	Faire un geste avec Tom pour le réactiver pour qu'il corrige
	RP10	Aller plus près de Tom pour l'entourer pour amorcer le début du travail
	RP11	Faire un va-et-vient vers Tom parce qu'il en a besoin pour se recentrer et amorcer le travail
	RP12	Dire à Tom qu'on a perdu tous les deux pour lui montrer que si n'utilise pas l'aide donnée ce n'est pas que lui qui perd.
M3. AIDER AU TRAVAIL	RP1	Faire venir Tom au tableau pour qu'il fasse le « o » correctement pour qu'il ancre en lui cette façon de faire.
	RP8	Se mettre à côté de Tom pour revenir vers lui pour regarder si le travail est bon

1.3.2. La mise en exergue des régularités qui ordonnent son action par la formalisation de vues synoptiques

Afin de présenter une vue d'ensemble exhaustive des résultats, nous avons élaboré une vue synoptique des « arborescences » par maillons intermédiaires, regroupant l'ensemble des ENS contenues dans le jeu de langage de la persévérance des enseignants.

Les vues synoptiques permettent une mise en relation des points de convergences et de divergences de chaque ENS permettant de mettre en avant les régularités qui ordonnent les actions des acteurs (Wittgenstein, 2004 ; Talerien, 2018). Ces vues synoptiques permettent « la mise en évidence des connexions, des différences et des analogies entre les jeux » (Pastorini, 2011, p. 213) comme des « objets de comparaison, qui doivent éclairer, au moyen de ressemblances et de dissemblances, les connexions qui sont celles de notre langage » (Wittgenstein, 2004, §130) permettant à terme de modéliser les circonstances de la persévérance à des fins technologiques de conception d'aide et de dispositifs de formation.

Le but des représentations synoptiques n'est pas seulement de montrer la grammaire telle qu'elle est dans un jeu de langage, mais aussi d'en générer une perception nouvelle, un changement dans notre façon de l'appréhender (Glock, 2003). Elle permet en outre d'établir un « ordre » dans notre compréhension du langage et par là même l'accès à la compréhension de la persévérance telle qu'elle peut s'actualiser dans des ENS d'enseignants dans leurs pratiques

en classe. L'apport du paradigme du don permet un ajout supplémentaire aux vues synoptiques ordinairement présentes en Anthropologie Culturaliste. Elle apporte une dimension intentionnelle basée sur le registre anti-utilitaire qui apporte un éclairage nouveau lié aux intentions anti-utilitaires qui justifient les actions des acteurs. Parallèlement, les vues synoptiques dans un registre anti-utilitaire permettent un accès aux ressemblances et dissemblances des différents jeux de langage du don contenues dans la persévérance des professeurs des écoles en situation ordinaire de travail qui permettent une perception nouvelle des actions de don.

1.3.3. Identification des règles de dons à partir des vues synoptiques par maillons intermédiaires

Une identification des règles de don suivies par les acteurs a été réalisée à partir de la « grammaire des relations humaines » (Chaniel, 2008) afin de mettre en exergue les raisons contenues dans les cycles de don initié par les enseignants donateurs. Une couleur a été étiquetée pour chaque règle de don, afin d'identifier ces dernières au sein des arborescences.

La figure ci-dessous permet d'illustrer les vues synoptiques dans un registre AU.

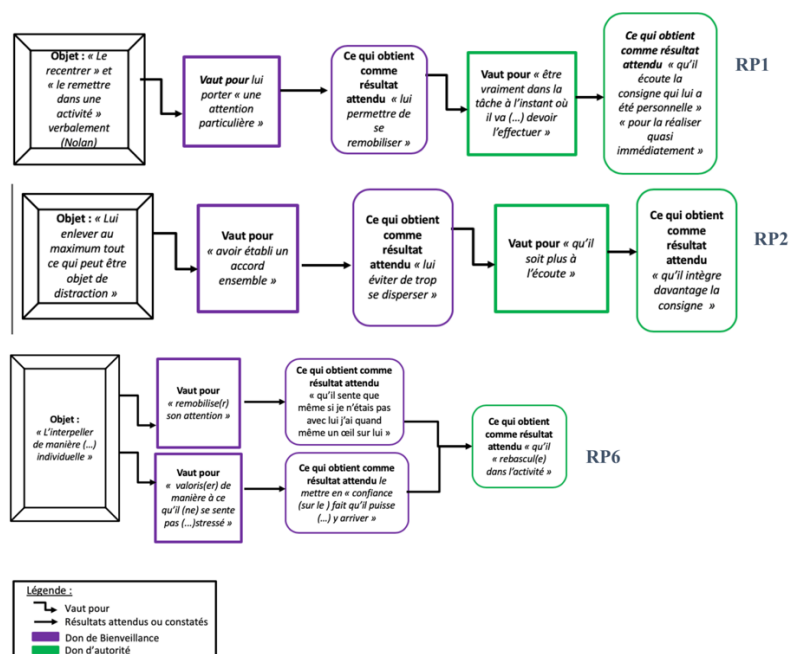


Figure 23 Exemple de vue synoptique par MI AU : Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Sophie par le maillon intermédiaire « recentrer » lors de l'EAC1V1

1.4 Validité des résultats

La validité des résultats a été testée en comparant et en contrastant l'interprétation des données par deux chercheurs. Moins de 5% des éléments identifiés étaient une source de désaccord et ceux-ci ont été ré-analysés jusqu'à l'obtention d'un accord après discussion. En cas de persistance du désaccord, les éléments ont été écartés du corpus.

2. Les étapes de traitement de l'enquête diachronique anti-utilitaire

L'enquête grammaticale diachronique anti-utilitaire a permis une modélisation des actions de persévérance des professeurs des écoles à partir d'une théorie anti-utilitariste de l'action (Caillé, 2009). Cette dernière a été élaborée à partir (i) du traitement des entretiens réalisés en amont et en aval des dispositifs d'EDE et (ii) complétée par des données ethnographiques et d'observations.

2.1 Le traitement des données des entretiens

Le traitement des données des entretiens s'est fait en 4 grandes étapes : La retranscription *verbatim*, l'analyse catégorielle, l'analyse en clef de don et enfin une catégorisation des actions à partir d'une théorie anti-utilitariste.

2.1.1. Retranscriptions *verbatim*

La première étape a constitué en une retranscription *verbatim* des enregistrements audio à partir du logiciel Transana©.

2.1.2. Analyse catégorielle

Une analyse catégorielle a ensuite été réalisée à partir de la grille d'entretien définie en amont. Les catégories retenues correspondaient aux différents thèmes ou questions de la grille d'entretien. Pour chaque catégorie une couleur était associée. Les *verbatim* ont ainsi ensuite été « déstructurés » de façon à venir compléter les différentes catégories et à établir une synthèse de ces dernières par acteur. En fonction des réponses des acteurs et des thèmes abordés en situation, quelques différences thématiques ont pu apparaître.

2.1.3. Analyse en clef de don

Une deuxième analyse a ensuite été réalisée en clef de don afin d'identifier les cycles de don (Imbert, 2008) potentiels ou réalisés par les acteurs dans un tableau comprenant trois colonnes. Dans la colonne de gauche étaient insérées les données *verbatim* des entretiens. Au milieu une description de ces *verbatim* était faite, puis dans la troisième colonne une interprétation de celle-ci était réalisée en clef de don.

2.2 Le traitement de traces d'observations

Afin de proposer une modélisation des actions de persévérance des professeurs des écoles à partir de la théorie anti-utilitariste développée par Alain Caillé (2009), nous avons identifié les différents mobiles de persévérance à partir du croisement des résultats des deux analyses des entretiens réalisés, complétés par des données ethnographiques de la chercheuse récoltées à partir de ses connaissances et familiarisation du métier et des observations des classes des trois enseignants partenaires de la recherche. Ces données d'observations correspondaient par exemple à l'ensemble des affichages perçus dans les classes, aux documents mis à disposition par les enseignants : cahier-journal²⁴, cahier de préparation, programmations et programmations des enseignement de l'année réalisés par les enseignants ...

La figure ci-dessous permet de donner un exemple d'affichage perçu lors des observations dans les classes :

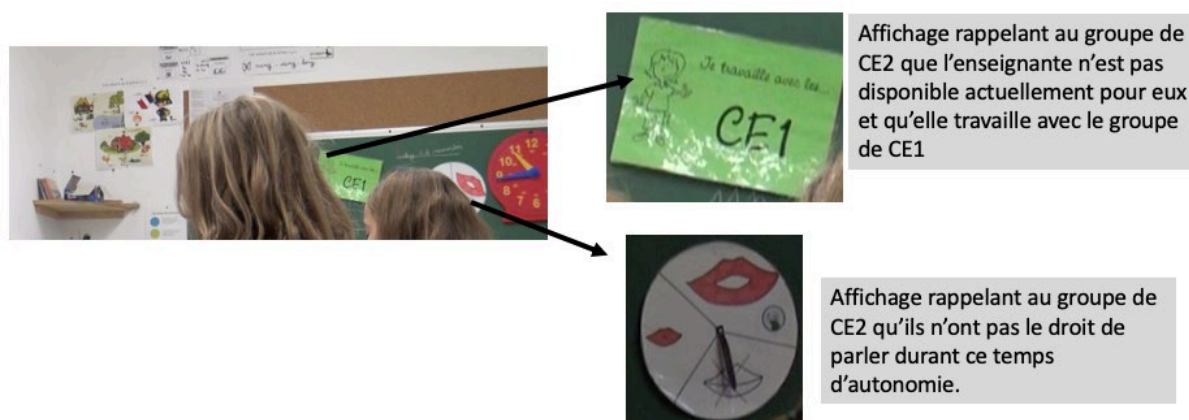


Figure 24 Exemple d'affichage perçu dans la classe de Sophie

²⁴

La cahier-journal est un document institutionnel obligatoire que les professeurs des écoles doivent compléter journalièrement. Dans ce dernier ils indiquent généralement de façon plus ou moins détaillé, le déroulé des tâches prévues de la journée et les objectifs définis en termes d'enseignement.

3. La mise en correspondance des résultats des traitements des enquêtes diachronique et synchronique anti-utilitaire

L'objectif de la recherche est la compréhension des phénomènes de persévérance des professeurs des écoles envers les élèves DS *in situ* dans une visée d'amélioration de cette dernière et de conception d'un dispositif de formation.

L'étude des cycles de don nécessite une certaine compréhension de ce qui se joue au sein de la relation entre deux acteurs. Les dons échangés le sont toujours en fonction d'une intentionnalité de cycle c'est-à-dire en fonction des attentes que l'on a de la poursuite du cycle. Contrairement à une téléologie utilitaire, la téléologie anti-utilitaire que nous proposons, s'inscrit nécessairement de façon relationnelle. En d'autres termes, l'intention du donateur est liée à sa projection (à ses attentes) de celle qu'en aura le donataire puisque l'action est réalisée pour l'autre (*vs* pour soi lors d'une action utilitaire). Le donateur donne pour que le donataire réalise à son tour une action de dons positif (recevoir et/ou rendre) ou négatif (refuser et / ou garder).

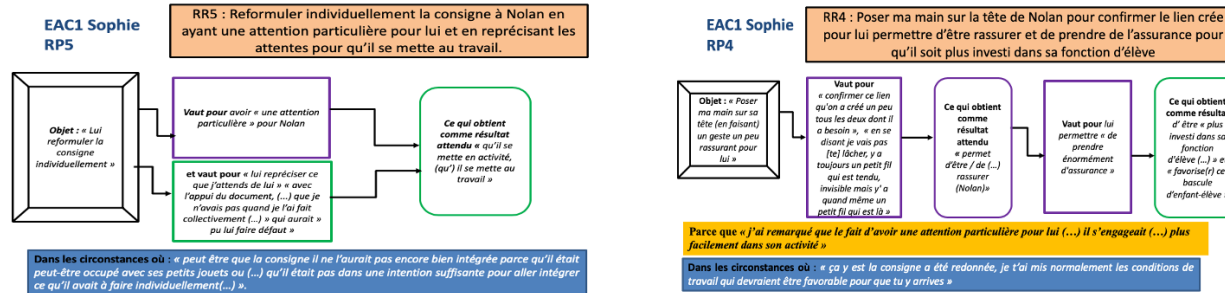
Ces remarques ont impliqué deux considérations au niveau méthodologique.

- (1) La première est la nécessité de pouvoir accéder à la téléologie relationnelle des professeurs des écoles donateurs, c'est-à-dire d'avoir accès à l'ensemble des règles de dons suivies par les enseignants pour les élèves DS.
- (2) La deuxième est l'identification des cycles de don initiés par les enseignants donateurs et actualisés par les élèves donataires en situation de travail. Cette identification nécessite au préalable une connaissance de la relation existante entre les enseignants et les élèves à partir d'une modélisation des actions de persévérance des premiers dans un registre anti-utilitaire de l'action. L'historicité des relations enseignants/élèves permet d'identifier et de comprendre les dysfonctionnements éventuels des cycles de don échangés dans leur relation.

Aux vues de ces considérations, un croisement des résultats des traitements des enquêtes diachroniques et synchroniques a été réalisé. Il a permis notamment d'élaborer les cycles de don échangés durant les moments de classe enregistrés puis visionnés.

La figure ci-dessous permet une illustration de ces croisements et leurs résultats obtenus.

Résultats de l'enquête synchronique AU:



Extrait EAC1V2 Sophie :

« SO : Non, non. Non (hochement de tête négatif) pour moi concrètement non. Il a été attiré par heu par la, par l'image, voilà, mais heu il a pas, il s'est pas engagé dans l'activité. Voilà il a déjà les yeux posés on va dire sur le support qui va lui servir d'activité mais je le sens mal engagé pour heu, déjà il a pas pris d'outils, la petite Flavie elle a déjà son crayon et lui il la rien dans les mains donc heu ça s'engage mal (rire) »

Résultats de l'enquête diachronique AU:

Verbatim de l'entretien I- Unité d'interaction I Sophie 05/10/2017	Analyse	Interprétation en clef de don
<p>CH : Donc voilà, est ce que tu peux me parler donc de ta relation avec Nolan, comment elle s'est construite, comment elle a évolué dans le temps ; au niveau chronologique en fait, depuis, le début de l'année jusqu'à maintenant ?</p> <p>SO : oui même c'est antérieur à l'année parce que là, en fin d'année dernière déjà c'est un élève heu qui a fait l'objet de discussion entre nous au niveau des collègues parce que depuis la maternelle c'est un enfant qui avait du mal à écouter les histoires, à se poser, qui pouvait rester même en classe heu sur une activité sans, sans perturber mais sans être vraiment actif, voilà, ou pas investi dans ses apprentissages. Donc heu déjà j'entendais parler de lui dans ses termes là. Le collègue qui l'avait l'année dernière s'étonnait du fait qu'il soit arrivé à lire parce que pareil pas trop d'implication dans les apprentissages. Donc c'est vrai que le fait de l'accueillir dans ma classe en ce1 cette année je me suis dit qu'il allait certainement falloir une attention particulière pour cet enfant parce que justement il était heu voilà il avait heu des difficultés ou en tout cas un rapport à l'école qui était pas complètement construit dans sa, son, sa fonction d'élève elle était, elle était encore en devenir et il fallait œuvrer pour que pour qu'il avance et qu'il progresse dans les apprentissages. Donc heu j'ai j'ai appréhendé déjà dans ce sens-là, après très rapidement ben j'ai vu les difficultés qu'il pouvait rencontrer à l'écrit et dans la mise au travail donc heu... Et la qualité que j'avais de suite repérée aussi, c'est celle que me disait mon collègue, c'est qu'au niveau lecture heu bon ben y'avait pas de difficulté et au niveau compréhension il semblait pas s'en avoir non plus. Après c'était vraiment les difficultés d'organisation et de et de, et de gestion aussi de ses repères un peu spatiaux, gestion de son, de son attention voilà qui était qui était à, à vraiment privilégié donc, voilà, donc de se rapidement il a fallu que voilà, qu'avec lui je sois un peu plus accompagnante et heu et comme le l'envie, l'engouement pour les apprentissages était pas innée, la motivation était pas intrinsèque, il fallait vraiment heu de mon côté développer ça pour qu'il puisse pas baisser les bras et avoir envie de venir à l'école et de continuer. Donc j'avoue que ça, et la maman me l'a dit, parce que là on s'est croisé au mois de novembre, fin début décembre même, elle m'a dit que voilà maintenant il avait même à la maison plaisir à faire ses devoirs et que c'était plus laborieux, donc je pense que le fait de l'avoir accompagné ça aussi fait une bascule et un transfert chez lui, c'est qu'il a, il a compris à</p>	<p>L'enseignante évoque le fait Nolan avait du mal à avoir un comportement d'élève en classe depuis la maternelle. Les discussions entre enseignants ont permis à Sophie d'appréhender les difficultés et de Nolan et de penser un accompagnement spécifique, « une attention particulière » qu'elle juge nécessaire pour lui.</p> <p>Nolan a des difficultés en tant qu'élève dans le passage à l'écrit et en tant qu'enfant pour rentrer dans sa fonction d'élève.</p> <p>Il a aussi des difficultés d'organisation et de gestion de l'espace. Il n'a pas de difficulté en lecture et en compréhension de texte.</p> <p>Sophie juge nécessaire d'être « un peu plus accompagnante » pour l'aider à devenir élève.</p> <p>Nolan accepte les tâches demandées par Sophie et prend plaisir à venir à l'école.</p>	<p>Nolan n'est pas considéré comme persévérant auprès de ses anciens enseignants du fait de son manque de motivation pour le travail et de ses difficultés à avoir un comportement d'élève. Lors de discussion auprès de ses collègues Sophie comprend que Nolan a besoin d'un accompagnement à devenir élève. Cette demande d'aide indirecte de Nolan par le biais des discussions entre professionnels, oblige Sophie à donner à Nolan un accompagnement particulier. Cette demande permet l'ouverture d'un don d'engagement, opening gift, de la part de Sophie envers Nolan. Cet opening gift ouvre et engage une relation dans laquelle Sophie doit être plus accompagnante envers Nolan qu'elle ne le serait pour un enfant ayant un comportement plus conforme aux attentes de l'enseignante. Elle l'engage à donner à Nolan au-delà de sa fonction d'élève.</p> <p>La réception par Nolan de l'accompagnement proposé par Sophie verrouille leur engagement dans cette forme de don.</p>

Résultats du croisement des enquêtes synchronique et diachronique AU :

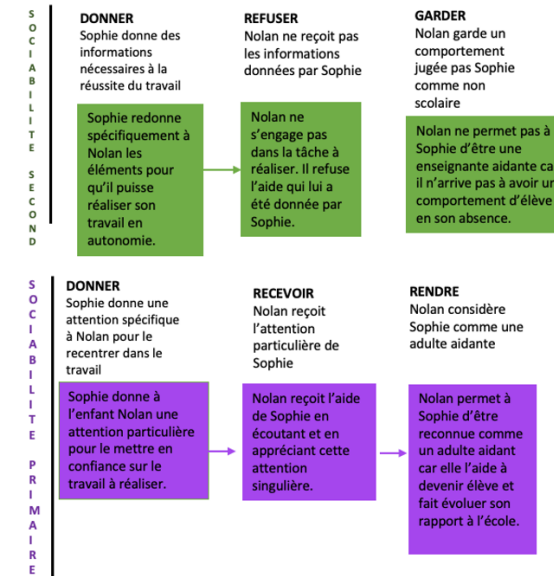


Figure 25 Illustration du croisement des résultats de l'enquête synchronique et diachronique

PARTIE 4

RESULTATS

Nous présentons dans cette quatrième partie de la thèse nos résultats de recherche. Deux chapitres composent cette partie. Afin d'améliorer la visibilité des résultats, une synthèse de ces derniers est proposée à l'issue de chaque chapitre et de chaque section de chapitre.

Le Chapitre 12 intitulé « **Modélisation de la persévérance des professeurs des écoles** » présente les résultats épistémologiques concernant la persévérance des trois professeurs d'écoles partenaires de la recherche. L'objectif de ce chapitre est la compréhension des phénomènes de persévérance des professeurs des écoles à partir des résultats diachroniques, synchroniques et du croisement des deux.

Le Chapitre 13 intitulé « **Résultats du dispositif d'Espace de Dons Encouragés** » présente les résultats issus du dispositif d'Espace de Dons Encouragés. L'objectif de ce chapitre est double, il permet la présentation : (i) des résultats transformatifs liés à la modification des jeux de langage de la persévérance des enseignants ; et (ii) des résultats technologiques concernant l'artefact de formation.

Chapitre 12

Modélisation de la persévérance des professeurs des écoles

Ce Chapitre 12 présente les résultats épistémologiques concernant la persévérance des trois professeurs d'écoles partenaires de la recherche. L'objectif de ce chapitre est la compréhension des phénomènes de persévérance conçue comme un registre particulier de l'activité enseignante dans une visée technologique de renforcement de celle-ci. Pour exposer ces résultats, nous procédons en trois sections.

La première section mobilise uniquement les hypothèses ontologiques du paradigme du don. Elle permet d'illustrer la persévérance des professeurs des écoles dans un registre anti-utilitaire de l'activité. Elle met notamment en évidence que les actions de persévérance des enseignants se déclinent autour de quatre pôles irréductibles, enchevêtrés et réversibles entre eux parfois vécu comme un dilemme, et permet la mise en exergue d'une vision synoptique des actions de persévérance dans un registre anti-utilitaire de l'activité. Cet équilibre émerge notamment à partir de dilemmes de métier dans l'organisation temporelle utilitaire et anti-utilitaire de la classe. La persévérance envers les élèves DS émerge d'un choix d'organisation anti-utilitaire dans laquelle des dons de temps sont effectués.

La deuxième section rend compte des raisons et des règles de dons suivies lorsque les enseignants font le choix d'une organisation temporelle anti-utilitaire. Les vues synoptiques de leur jeu de langage permettent une comparaison des raisons et règles *sus* évoquées. Deux modalités de persévérance émergent : (i) gouvernée par une règle de don d'Autorité et dont les raisons se fondent sur une aide de l'élève (modèle A) ; et (ii) gouvernée par deux règles de don, d'Autorité et de Bienfaisance, dont les raisons se fondent sur une aide de l'enfant dans sa globalité (modèle AB).

Enfin, **la troisième section** rend compte de l'impact de ces significations sur la persévérance des enseignants à partir d'une analyse des cycles de don échangés dans les deux modèles. L'interprétation des résultats montre que le modèle AB permet aux enseignants

d'identifier les opportunités donatrices des registres de sociabilité à la fois *primaire* et *secondaire*. Ce double engagement multiplie ainsi les occasions de dons qui entretiennent la persévérance continue des enseignants envers les élèves.

1. Dilemme entre temps utilitaire et accompagnement personnalisé

La théorie anti-utilitariste de l'action (Caillé, 2009), nous invite à considérer la persévérance comme une action résultante d'un équilibre entre quatre pôles centrés sur : (1) « l'intérêt pour soi », la préservation de soi en tant qu'enseignant c'est-à-dire le fait ne pas se retrouver « hors-jeu » du jeu de l'enseignement ; (2) « l'intérêt pour autrui » c'est-à-dire les actions faites dans l'intérêt des autres, ici les élèves ; (3) « l'obligation » à suivre les prescriptions du métier ²⁵ et enfin (4) « la liberté » vis-à-vis de ces prescriptions.

La multiplicité des mobiles, contenus dans les actions de persévérance, peut parfois être vécue par les acteurs comme une source de difficultés, voire de dilemmes de métier (Méard & Bruno, 2008 ; Thomazet, Mérini & Gaime, 2014)

Autrement dit, les difficultés rencontrées ne peuvent se résoudre simplement, car les solutions envisagées entrent en tension avec d'autres aspects du métier (...) seuls des compromis provisoires peuvent être trouvés, car toute avancée vers une composante du dilemme génère une prise de risque sur l'autre. (Thomazet, Mérini & Gaime, 2014, p. 7).

Les résultats relatifs à cette section sont construits à partir de (i) des entretiens compréhensifs menés avec les enseignants ; et (ii) des données ethnographiques récoltées à partir des connaissances et familiarisations au métier de la chercheuse et des observations des classes des trois enseignants partenaires de la recherche. L'interprétation des données fait apparaître trois dilemmes de métier développés dans trois sous-sections et centrés sur :

Sous-section 1 : le choix des donataires vis-à-vis de l'attribution de dons de temps à partir de l'étude de cas de Cécile.

²⁵

Nous pouvons évoquer ainsi par exemple le Référentiel de compétences des professeurs des écoles sur lequel se base leur formation initiale et continue : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Sous-section 2 : une alternance entre « gagner du temps pour soi » ou en « donner aux élèves » à partir de l'étude de cas de Sophie.

Sous-section 3 : « donner du temps aux élèves » tout en « gagnant du temps pour soi » à partir de l'étude de cas de Fabien.

L'analyse de nos résultats vis-à-vis de ces dilemmes de métier montre que l'absence de persévérance des enseignants autour d'un des pôles de l'action entraîne consubstantiellement un défaut de persévérance des autres pôles du fait de leurs caractères irréductibles, enchevêtrés et réversibles. Il apparaît notamment que l'absence de persévérance vis-à-vis des élèves DS impacte l'ensemble des actions de persévérance de l'enseignant.

1.1 Dilemme autour des cycles de don

Cécile exerçait son métier de professeure des écoles dans un village, dans une classe de CM1 dont elle jugeait le niveau scolaire très hétérogène. Un groupe d'élève était en très grande difficulté. Deux élèves relevaient de handicap et avaient une AESH²⁶ pour les accompagner dans leur travail et un enfant était diagnostiqué précoce. Cette différence entre les élèves rendait plus difficile la poursuite d'objectifs de contenus d'enseignement pour tous (Extrait 1) :

Extrait 1 de l'Entretien 1 de Cécile :

Le problème dans cette classe c'est qu'il y a vraiment plusieurs niveaux donc, t'as un groupe d'élèves qui ont vraiment des grosses difficultés donc où il y a l'AVS {ancienne dénomination des AESH} qui va essayer de les aider. Mais quand je dis grosses difficultés, c'est-à-dire que j'ai une élève, elle a même pas le niveau CE1/CE2 quoi. (...) Après j'en ai d'autres qui sont très, très bons et même un peu trop bons (...) ils en ont jamais assez, et qui participent, mais beaucoup trop, c'est-à-dire c'est heu, « je connais la réponse, je la dis, je lève pas le doigt, je la dis tout fort, je laisse pas le temps aux autres de réfléchir » c'est voilà, c'est « je suis seul dans la classe », voilà. Et après j'ai un autre groupe intermédiaire, où eux ils ont quand même des difficultés donc ils ont besoin d'aide, besoin de plus de temps, et

²⁶ Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) sont des agents contractuels de l'État qui ont pour mission d'accompagner et de favoriser entre l'autonomie d'élèves en situation de handicap. Pour plus de détails voir :

<https://www.education.gouv.fr/devenir-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-12188>

il faut arriver à gérer tout ça en même temps. (...) Enfin en théorie, CM1. Enfin en théorie parce que, ouais, à l'intérieur c'est, à l'intérieur ouais je pense y'a trois niveaux. Enfin moi je me dis qu'il y a trois niveaux, hum.

Dans cet extrait Cécile évoquait la difficulté qu'elle avait à partager son temps auprès de ses élèves. Le mobile de « l'intérêt pour ses élèves » contenu dans ses actions de persévérance était partagé autour de trois donataires possibles : (1) « un groupe d'élèves qui ont vraiment des grosses difficultés », (2) les élèves « très bons » et (3) « un autre groupe intermédiaire ».

La multiplicité des donataires potentiels était un obstacle pour Cécile dans l'attribution de don de temps aux élèves. Pour répondre aux « besoins de plus de temps » des « élèves qui ont vraiment des grosses difficultés », Cécile a alors fait le choix provisoire de ne pas leur donner de temps personnellement, mais de déléguer celui-ci à l'AESH qui était là pour les aider. Elle explique cela dans l'Extrait 2 suivant :

Extrait 2 de l'Entretien 1 de Cécile :

CE : Alors c'est vrai que je me repose beaucoup sur l'AVS quand je peux pour le groupe qui a de grosses difficultés, Gaël, Nabil voilà, je les gère pas du tout, c'est plutôt l'AVS qui les gère. Après moi je lui donne des consignes, mais moi personnellement je les gère pas du tout quoi. Après Apolline (Prénom de l'AESH), après si vraiment je vois qu'elle est, qu'elle a, enfin qu'elle a besoin d'aide, je vais l'aider, je vais pas la laisser toute seule avec, avec les 5. Oui parce qu'ils sont 5 quand même à avoir besoin d'aide, donc je vais l'aider, mais heu après j'ai d'autres gamins comme Athéna aussi qui a besoin qu'on soit près d'elle.

Pour expliquer son choix, Cécile évoquait le fait que d'autres élèves comme Athéna avaient aussi « besoin qu'on soit près d'elle ». Ainsi en donnant du temps aux élèves ayant « de grosses difficultés », Cécile ne pouvait plus donner de temps aux autres élèves de la classe. En début d'année scolaire, elle avait essayé, mais n'était pas parvenue à un équilibre satisfaisant (Extrait 3) :

Extrait 3 de l'Entretien 1 de Cécile :

Au début d'année, j'ai essayé, mais le problème, c'est qu'après tous les autres et ben ils étaient mis de côté quoi, et j'avancais pas, j'avancais pas c'est-à-dire que voilà en mathématiques jusqu'au mois d'octobre avec un groupe j'ai fait les nombres jusqu'à 500 quoi. Alors que les autres ils étaient déjà eux à 9 999 enfin donc voilà et après le décalage, enfin y' a eu un écart qui était trop grand. Donc

c'est soit je passe mon temps avec eux, mais du coup je fais pas du tout le programme du CM1 et ça, c'est pas possible parce qu'il y en a d'autres par contre qui demandent à voilà, qui sont là pour bosser et qui ont besoin en plus d'être nourri, donc heu c'est ça qui est compliqué. Ah oui, non à l'heure actuelle je ne sais pas du tout comment faire quoi, je sais pas où me situer (...).

Dans cet extrait Cécile évoquait les deux raisons qui ne lui ont pas permis de pouvoir continuer à donner du temps plus spécifiquement à ces élèves. La première raison évoquée correspondait à un mobile de l'action centré sur « l'intérêt pour soi ». « L'intérêt pour soi » correspondait ici à la préservation de soi en tant qu'enseignant, c'est-à-dire au fait ne pas se retrouver « hors-jeu » du jeu de l'enseignement. Or, les dons de temps attribuaient à ses « élèves en grosses difficultés » ne lui permettaient plus de jouer ce jeu puisqu'ainsi elle ne pouvait pas enseigner « tout le programme du CM1 » à l'ensemble de ses élèves. Ce mobile était indexé par Cécile comme prioritaire dans ses actions de persévérance, car ne pas le satisfaire était jugé impossible : « et ça, c'est pas possible ».

La deuxième raison évoquée par Cécile correspondait à un mobile de l'action centré sur « l'intérêt pour d'autres élèves » qui avaient « besoin en plus d'être nourris ». Ce choix provisoire n'était pas pour autant jugé satisfaisant par Cécile qui ne savait « pas du tout comment faire » ni même « où (se) situer ».

Pour dépasser ses difficultés, Cécile avait organisé sa classe autour d'une double organisation de son temps (Extrait 4) :

Extrait 4 de l'entretien 1 de Cécile :

« (...) Alors ça dépend alors après là, ce qu'on fait, si il y a une nouvelle notion, on va aborder tous ensemble, et puis après on aborde tous ensemble, je m'assure qu'ils aient plus ou moins compris, on fait la leçon et puis après les exercices d'application (...) enfin soit on en fait, ça dépend, soit on va les faire à l'oral tous ensemble, soit on les fait à l'écrit, mais à l'écrit je vais passer, regarder ceux qui ont des difficultés et après on fait une correction collective tout le temps. »

La forme scolaire pratiquée par Cécile était principalement une alternance entre le cours dialogué ²⁷ suivi d'un travail individuel écrit. Durant ce temps, Cécile pratiquait le « passage

²⁷

Le cours dialogué est une forme scolaire ordinaire du métier pratiqué par les professeurs des écoles lors de différentes phases de travail avec les élèves dont notamment des moments de découverte et ou de rappel d'une nouvelle notion avec eux. Elle consiste ainsi à une alternance de questions/réponses codifiées entre l'enseignant

dans les rangs » c'est-à-dire qu'elle circulait dans la classe pour superviser le travail des élèves et leur apporter une aide plus individualisée. Pour faciliter ce passage, Cécile avait agencé les bureaux des élèves en lignes continues de façon à pouvoir circuler librement entre eux (Figure 26).



Figure 26 Classe de Cécile

Ainsi le pôle de « la liberté » contenu dans les actions de persévérance de Cécile, l'encourageait à mettre en œuvre une organisation temporelle de la classe à la fois dans un registre utilitaire et anti-utilitaire de son activité. L'organisation temporelle utilitaire permettait un suivi des prescriptions centré sur l'avancement des contenus d'enseignement et le mobile de « l'intérêt pour soi ». L'organisation temporelle anti-utilitaire permettait à son tour, un suivi des prescriptions centrées sur « l'intérêt pour les élèves », sur « l'aimance » à partir de dons de temps distribués individuellement pendant le « passage dans les rangs ».

Pour autant, cette organisation ne permettait pas à Cécile d'avoir le sentiment de satisfaire les différents mobiles poursuivis dans l'action, mais apparaissait plutôt comme une solution insatisfaisante à tout point de vue remettant en cause sa persévérance (Extrait 5) :

Extrait 5 de l'Entretien 1 de Cécile :

CH : Du coup ça te démotive un peu ?

et les élèves. Pour plus de détails sur cette forme scolaire voir Veyrunes, P. (2017). *La Classe : hier, aujourd'hui et demain ?*

CE : Ah oui, oui. Ah ben oui, hum. Ah ben oui parce que d'un côté, ben d'un côté ceux qui ont vraiment des soucis ben je me dis qu'en fait je sers pas à grand-chose quoi (...) Après je suis consciente qu'effectivement y' a un groupe qui doit s'ennuyer en classe, ça c'est évident. Parce que pour eux ben ça va trop doucement, qu'on revoit beaucoup trop de choses. Et puis par contre, y'a un groupe pareil, y'a un groupe aussi ou eux ils ont décroché donc en fait je parle, je parle, mais (fait un bruit avec sa bouche) ils écoutent pas quoi (silence) donc des fois je me dis, mais y'a combien d'élèves qui m'écoutent réellement ? Ben y'en a pas beaucoup (rire) donc là on a un peu l'impression d'avoir perdu sa journée, d'avoir perdu son temps (silence) hum. Donc après heu je sais pas, j'ai pas de solution à vrai dire, heu, j'ai pas de solution.

L'absence de solution face à ses difficultés a donné à Cécile un sentiment d'insatisfaction dans son travail. Cette insatisfaction avait diminué sa persévérance auprès de certains élèves, mais aussi sa persévérance dans le métier.

L'absence de solution acceptable ne permettait pas à Cécile de donner à ses élèves ce dont ils avaient besoin. Elle se sentait impuissante vis-à-vis de ces « élèves en grosses difficultés » ayant le sentiment de ne pas servir « à grand-chose » vis-à-vis de ceux qui avaient « vraiment des soucis ». Et certains élèves devaient « s'ennuyer en classe » puisqu'elle ne pouvait pas non plus leur donner ce qu'ils attendaient. Cette insatisfaction à ne pas pouvoir donner aux élèves ce dont ils avaient besoin lui donnait « alors l'impression d'avoir perdu sa journée, d'avoir perdu son temps ». Ne pouvant faire progresser ses élèves, elle se retrouvait à nouveau « hors-jeu » du jeu de l'enseignement ne lui permettant pas non plus de satisfaire le mobile centré sur « l'intérêt pour soi ».

Cette insatisfaction impactait aussi le mobile centré sur « l'obligation » vis-à-vis du suivi des prescriptions et/ou des valeurs éthiques concernant l'accompagnement et la réussite de tous les élèves puisqu'elle était « obligée de laisser des enfants de côté », car elle ne pouvait pas « s'occuper de tout le monde. » (Extrait 6) :

Extrait 6 de l'Entretien 1 de Cécile :

(...) Donc après faut arriver à gérer ceux qui ont tout le temps terminé et puis ceux qui ont besoin d'aide aussi, qui ont besoin d'avoir plus de temps, besoin qu'on explique un peu plus donc je pense que oui si on était 6 ou 7 adultes, ça serait pas mal dans cette classe. Non, mais c'est très difficile, et là où ça me pose problème,

c'est que je me rends compte que je suis obligée de laisser des enfants de côté quoi, je peux pas m'occuper de tout le monde.

Cette situation difficile à vivre pour Cécile l'a conduite à être moins persévérante auprès de certains élèves. En effet, ne pouvant leur donner les conditions nécessaires à leur progression par un accompagnement continu auprès d'eux, et ne trouvant pas non plus d'aide lors de réunions d'équipes éducatives²⁸, elle se sentait dépourvue de solutions auprès d'eux. Elle l'évoquait dans l'Extrait 7 suivant :

Extrait 7 de l'Entretien 1 de Cécile :

(...) Ah c'est vrai que là j'ai un peu bais', oui j'ai un peu baissé les bras parce qu'en plus heu quand enfin, quand on fait les équipes éducatives, *et cetera*, après on se rend compte que y'a pas trop de solution quoi.(...) je pense que c'est vraiment heu, c'est des enfants qui auraient vraiment besoin d'avoir une aide, mais tout le temps, tout le temps, tout le temps et en plus de pouv, enfin de devoir travailler heu par des, enfin par tranches horaires, mais des petites tranches horaires quoi.(...) Donc la solution je ne l'ai pas trouvée, je ne sais pas, j'ai pas de solution (...)

En n'étant plus persévérante auprès de certains de ses élèves, Cécile devenait aussi moins persévérante dans toutes les actions à accomplir dans son activité d'enseignante. Ainsi, du fait de l'enchevêtrement des mobiles de l'action de la persévérance et leur irréductibilité, la non-persévérance de Cécile vis-à-vis de certains élèves impactait sa persévérance dans le métier de manière générale.

La circulation des cycles de don de temps dans la classe de Cécile s'organisait de façon linéaire et binaire dans laquelle Cécile donnait du temps à un élève, puis à un autre *et cetera*. Cette organisation ne permettait pas à Cécile de pouvoir donner du temps à chacun des élèves

²⁸

Une équipe éducative est une réunion organisée par le directeur de l'école pour organiser la concertation autour d'élèves en difficultés. Elle réunit le directeur d'école, le ou les maîtres et les responsables légaux de l'élève, le psychologue scolaire et tous autres acteurs pouvant intervenir auprès de l'élève tels que l'orthophoniste par exemple. Pour plus d'informations concernant les équipes éducatives voir le lien : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/00/1/Guide_direction_ecole_3_accompagnement_des_eleves_429001.pdf

en même temps ni de pouvoir leur donner du temps sur un temps long sans devoir faire des choix entre eux.

La figure suivante permet de mettre en exergue la circularité des dons de temps dans la classe de Cécile à partir de son organisation temporelle :

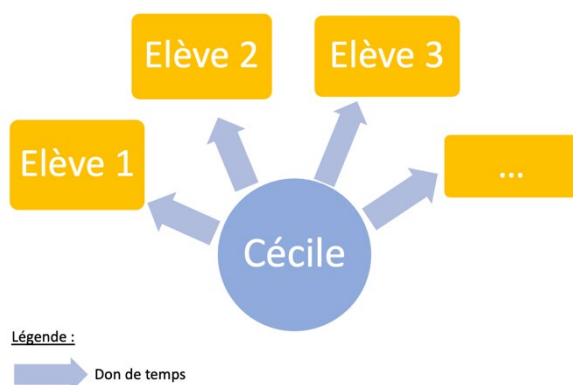


Figure 27 Circularité des dons de temps de Cécile

1.2 Donner du temps vs en gagner

Sophie exerçait son métier dans un petit village, où le nombre d'élèves par section d'âge était de ce fait variable et ne permettait pas de faire une classe par niveau d'enseignement. Sophie enseignait ainsi dans une classe dite à « cours double », c'est-à-dire dont la classe était constituée de deux niveaux, où cohabitaient des élèves de 7/8 ans en CE1 et des élèves de 8/9 ans en CE2.

La difficulté pour Sophie était que les élèves avaient des tâches différentes à réaliser et des notions différentes à acquérir dans un même temps. « L'intérêt pour soi » contenu dans la persévérance de Sophie était donc centré sur un double objectif : l'avancement des contenus d'enseignement pour les élèves de CE1 et pour les élèves de CE2. En poursuivant ces objectifs, Sophie satisfaisait aussi ceux centrés sur « l'obligation » puisque cela lui permettait de suivre certaines prescriptions du métier liées à l'enseignement de certains contenus. Pour arriver à réaliser ce double objectif, Sophie avait défini une organisation temporelle utilitaire de son temps qui lui permettait de partager celui-ci entre les deux groupes d'élèves. Sophie pratiquait donc la majorité du temps, un cours dialogué avec un groupe pendant que l'autre réalisait soit

une tâche individuelle écrite, soit une tâche à réaliser en groupe sans sa supervision, puis alternait la même forme de travail avec l'autre groupe. Afin de gagner en efficacité en termes de contenu d'enseignement, Sophie avait organisé l'espace de sa classe de façon binaire. Elle avait aussi mis en place des règles avec ses élèves pour ne pas être interpellée lorsqu'elle était déjà avec un groupe. Ainsi, la classe de Sophie était partagée en deux espaces distincts. À droite de la classe étaient installés les élèves de CE1. Il y avait un tableau spécifique pour eux sur lequel Sophie marquait le travail qui ne concernait que ces élèves-là.

De même, du côté gauche de la classe, étaient installés les élèves de CE2, avec aussi un tableau spécifique (Figure 28) :



Sophie travaillant avec l'ensemble des élèves de la classe



Sophie travaillant avec le groupe de CE1

Figure 28 Classe de Sophie

Bien que ce fonctionnement permettait à Sophie de pouvoir satisfaire les mobiles contenus dans « l'intérêt pour soi » et « l'obligation », il ne lui permettait pas de pouvoir satisfaire celui centré sur « l'aimance » auprès de certains de ses élèves sans aller au-delà de l'organisation utilitaire qu'elle avait mise en place (Extrait 8) :

Extrait 8 de l'Entretien 1 de Sophie :

(...) donc c'est vrai que c'est des enfants même quand je suis avec un autre groupe qu'il faut que je remobilise pour se remettre au travail. C'est-à-dire que même en étant avec un autre groupe c'est, je l'interpelle et je lui dis « ah au fait t'en es où ? Oh et ça ah, mais t'y as, tu prends pas ta règle pour ça ? Oh tu prends ton cahier pour faire ça ? Oh tu prends pas ton ardoise ? T'as pas encore sorti ton ardoise ? » Voilà par des petites choses qui voilà, être obligée de le remobiliser, de remobiliser oui ça ça m'arrive heu...

Sophie devait donc transgresser sa propre organisation pour s'adapter aux besoins spécifiques de certains élèves. Cette difficulté prenait la forme d'un dilemme de métier pour Sophie dans lequel elle devait choisir entre donner du temps à certains ou en gagner dans l'avancement des contenus d'enseignement (Extrait 9) :

Extrait 9 de l'Entretien 2 de Sophie :

(...) je me suis retrouvée avec une classe ouais ou y'avait sur un groupe de CE2 ou y'avait 4, 5 élèves qui avaient un peu la même problématique que Nolan. C'est-à-dire que, avec un cours double, à laisser en activité pendant que j'étais avec l'autre groupe et à rien, rien, rien, faire et à en plus perturber, être perturbateur. (...) donc là c'est vrai que c'est une difficulté. Pourquoi ? Parce que en fait ça freine surtout la quantité et la qualité du travail parce que on décroche souvent du groupe avec lequel on est, on est positionné, et du coup ben voilà on est, au détriment d'autres élèves qui demanderaient moins d'attention, mais qui ont quand même des difficultés ou des faiblesses et c'est vrai que c'est, ouais ces difficultés dans la gestion de classe et on peut pas ne pas faire heu comme s'ils étaient pas là ou tant pis, se dire heu... 'fin moi en tout cas je conçois pas, ce qu'on disait tout à l'heure, je ne conçois pas de les laisser sur le carreau en me disant « tu t'en préoccupes pas parce que de toute façon, ils n'ont pas envie, ils n'ont pas envie » je pense pas, je pense qu'à un moment il faut, il faut s'investir humainement dans cette relation pour que, pour que l'enfant il le trouve ce goût, après heu c'est plus difficile, dès fois c'est plus difficile pour certains élèves et heu voilà (...).

La persévérance de Sophie se déclinait principalement autour de deux polarités : l'une centrée sur le mobile de « l'intérêt pour soi » permettant un gain de temps sur « la quantité et la qualité du travail » ; l'autre centrée sur « l'intérêt pour les élèves » organisée à partir de dons de temps auprès de certains élèves pour ne pas « les laisser sur le carreau ».

Dans la première polarité, « l'intérêt pour soi » engageait aussi « l'obligation » à suivre les prescriptions du métier concernant l'ensemble des attendus du programme.

La deuxième polarité, « l'intérêt pour les élèves » engageait également « l'obligation » à suivre des règles éthiques vis-à-vis d'enfants avec lesquels « il faut s'investir humainement dans cette relation ». Les actions de persévérance de Sophie étaient donc, de même que pour Cécile,

enchevêtrées et irréductibles, et s'organisaient de façon binaire et réversible ou chaque pôle était susceptible de basculer en son opposé ou en son contraire.

De ce fait, sa persévérance résultait donc d'un équilibre provisoire et dynamique alternant deux ensembles d'attentes et actions possibles : (1) la première à partir d'une organisation utilitaire du temps centrée sur la réalisation d'objectifs en termes de contenus d'enseignement ; (2) la seconde, anti-utilitaire, centrée sur des dons de temps adressés à certains élèves DS.

Conjointement à cette organisation du temps, Sophie avait organisé des temps d'échanges entre élèves, indépendants de sa propre activité pour tenter de dépasser en partie son organisation de classe binaire.

Ainsi elle avait mis en place une organisation d'entre-aide entre élèves fondée sur les capacités des élèves. Le rôle des « tuteurs-lecteurs » par exemple permettait à certains élèves de CE1 encore fragile sur l'acquisition de la lecture de demander une aide à un pair désigné à l'avance pour l'aider durant les temps où l'enseignante n'est plus disponible pour ce groupe. Ces cycles de don entre pairs permettaient à Sophie, en retour, de gagner du temps qu'elle pouvait ensuite rendre au groupe avec lequel elle travaillait.

La modélisation suivante permet de mettre en exergue la circularité des dons de temps dans la classe de Sophie à partir de son organisation temporelle :

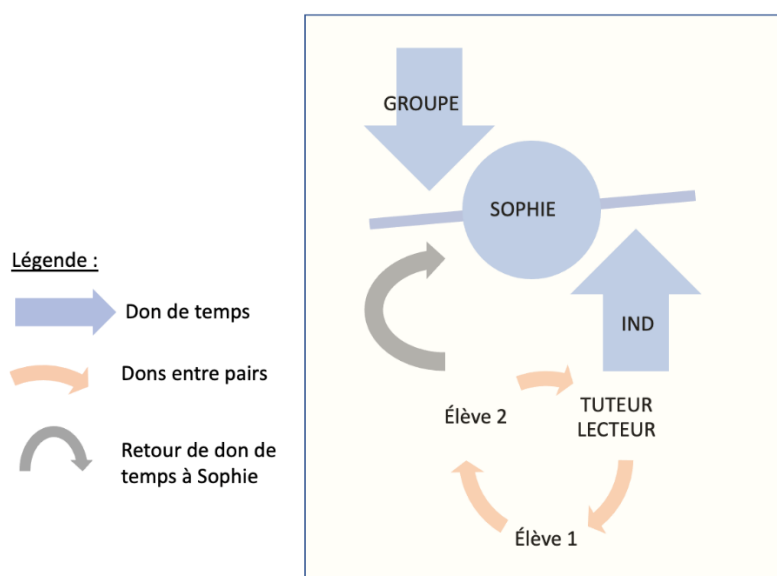


Figure 29 Circularité des dons de temps de Sophie

1.3 Un équilibre satisfaisant

Fabien était un enseignant de classe de cours préparatoire (CP). Il exerçait son activité dans une école de taille moyenne dans laquelle chaque niveau de classe d'âge comportait suffisamment d'élèves pour avoir un niveau d'enseignement simple. D'après lui, sa classe présentait un niveau assez homogène et seuls trois ou quatre élèves avaient des difficultés un peu plus importantes que les autres dans la réalisation de leur tâche.

De même que pour Cécile et Sophie, Fabien organisait son activité autour de deux pôles, « l'intérêt pour soi » visant les contenus d'enseignement et « l'intérêt pour les élèves » visant une aide individualisée pour certains élèves :

Extrait 10 de l'Entretien 2 de Fabien :

Ouais, c'est très régu, c'est très régulier, 'fin c'est très permanent quoi c'est heu... Chaque année tout de façon c'est heu, t'as des enfants qui ont plus besoin de l'aide de l'adulte ou des autres enfants quoi... Mais heu chaque année heu, chaque année on a des enfants auxquels il faut heu s'occuper plus de toute façon et essayer de trouver heu, pas la solution, mais parce que parfois c'est les solutions, mais heu trouver les trucs qui vont faire que ça va accrocher quoi.

L'intérêt pour les élèves n'était pas vécu par Fabien comme une contrainte, mais plutôt comme quelque chose de « très régulier » voire de « permanent ». L'organisation temporelle de la classe de Fabien résultait de cet enchevêtrement des pôles de « l'intérêt pour soi » et de « l'intérêt pour les élèves » à travers les pôles de « l'obligation » et de « la liberté ».

En effet, Fabien pratiquait une alternance entre des périodes durant lesquelles il s'adressait à l'ensemble des élèves de la classe (« l'intérêt pour soi ») et des périodes durant lesquelles il s'adressait à des élèves en particulier (« l'intérêt pour les élèves »). Ces temps donnés individuellement n'étaient toutefois pas en rupture avec les temps collectifs, mais s'inscrivaient à l'intérieur d'eux. Ainsi lorsque Fabien s'adressait à un élève en particulier, il le faisait à voix haute afin que l'ensemble des élèves puissent l'entendre. Il pouvait ainsi alterner tour à tour des messages adressés collectivement au groupe classe avec des messages adressés à un élève ou à un petit groupe d'élèves. Lorsque les élèves devaient réaliser des exercices individuels écrits, Fabien se rendait auprès des élèves ayant besoin d'un accompagnement un

peu plus important. Il pouvait alors dans ce cas s'adresser à eux avec une voix plus basse et de manière un peu plus individualisée.

L'organisation de l'espace de la salle de classe de Fabien était organisée à partir de ce découpage temporel. Les bureaux des élèves étaient des bureaux doubles agencés en trois rangées pour faciliter le passage de Fabien. Les bureaux des élèves ayant besoin d'une attention plus importante étaient placés à proximité du tableau, endroit à partir duquel Fabien échangeait avec les élèves de la classe. Ce positionnement des élèves DS près de lui permettait de pouvoir superviser rapidement le travail de ces élèves-là et de pouvoir rapidement alterner les échanges collectifs/individuels.



Figure 30 Classe de Fabien

L'organisation temporelle et spatiale de sa classe était organisée autour de deux actions conjointes : l'avancement des contenus d'enseignement et l'accompagnement personnalisé de certains élèves. Grâce à cet équilibre satisfaisant de ses actions de persévérance, Fabien pouvait rester persévérant vis-à-vis de ces élèves DS (Extrait 11) :

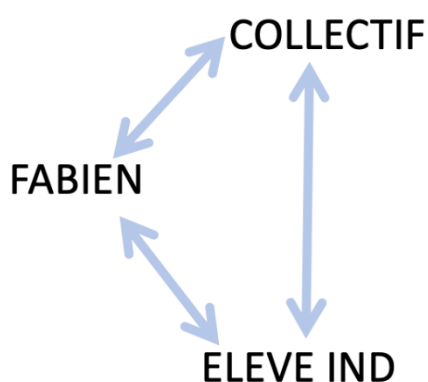
Extrait 11 de l'Entretien 2 de Fabien :

Ouais, après ça m'a pas, après j'ai pas vraiment, au cours du temps, j'ai pas vraiment été démotivé. Après y'a des moments où on a plus de temps pour lui et des moments où on a un peu moins pour lui et du coup on a plus de temps pour un autre parce que l'autre pareil que lui quoi hein, mais il fallait, où y'en avait un autre que lui qui plongeait, fallait le relever un peu ou quoi... Mais heu. Donc y'a eu c'est sur des phases où heu, où j'étais peut-être moins présent tout le temps. Mais je peux pas vraiment dire qu'il y a eu un découragement dans le temps quoi, parce que je

voyais que ça avançait quoi, je voyais que ça avançait quoi donc heu je me disais qu'on était sur la bonne voie quoi.

Les pôles de la persévérance de Fabien, de même que pour Cécile et Sophie, étaient à la fois irréductibles et enchevêtrés les uns envers et les autres. De même que pour Sophie, la persévérance de Fabien s'organisait à partir d'une réversibilité de son action. Toutefois, celle de Fabien était fondée à partir d'une organisation temporelle binaire à la fois utilitaire et anti-utilitaire permettant une déclinaison conjointe de ces actions de persévérance entre les deux pôles. Cet équilibre permettait à Fabien de pouvoir satisfaire conjointement (et non alternativement comme Sophie) la visée de « l'intérêt pour soi » et de « l'intérêt pour certains élèves ». Leur progression dans le temps permettait le dépassement de moments de découragement potentiels et engageait la persévérance de Fabien.

La modélisation suivante permet de mettre en exergue la circularité des dons de temps dans la classe de Fabien à partir de son organisation temporelle :



Légende :

↔ Dons échangés

Figure 31 Circularité des dons de temps de Fabien

1.4 Synthèse de la section 1 du Chapitre 12 : vers une vision synoptique de la persévérance des professeurs des écoles

La persévérance des professeurs des écoles se décline autour de quatre types d'actions parfois vécus comme un dilemme. L'absence de persévérance des enseignants autour de l'un des pôles entraîne consubstantiellement un défaut de persévérance des autres pôles du fait de leurs caractères irréductibles, enchevêtrés et réversibles.

Sur un axe vertical, deux pôles opposés apparaissent, celui des actions de persévérance des professeurs des écoles vis-à-vis de la liberté et vis-à-vis des obligations.

Les actions de persévérance centrées autour du pôle de la liberté représentent la liberté pédagogique et organisationnelle des professeurs des écoles. Elle se décline autour d'une organisation spatio-temporelle des journées, périodes et/ou années scolaires par exemple. Les professeurs des écoles organisent ce découpage temporel et spatial en fonction de deux intérêts complémentaires : (i) un dirigé vers l'avancement des enseignements collectifs, ils organisent alors leur temps et l'espace de leur classe de façon à favoriser un avancement efficient des enseignements réalisés pour le collectif-classe. Parallèlement à cela, les professeurs des écoles (ii) organisent leur découpage spatio-temporel de façon à intégrer des moments (et/ou des espaces) durant lesquels ils pourront être persévérants auprès de leurs élèves grâce à des dons de temps à leur attribuer.

Le pôle opposé à celui de la liberté est celui des obligations. Il représente la persévérance des professeurs des écoles vis-à-vis de leurs obligations statutaires et éthiques. Elles définissent d'un côté les actions que les professeurs des écoles doivent accomplir statutairement et qui fondent leur enseignement telles que l'avancement des programmes de l'école primaire que les enseignants doivent enseigner aux élèves. D'un autre côté, apparaissent également les actions prescrites statutairement dans le référentiel des professeurs des écoles centrées sur l'obligation à donner un enseignement spécifique à chacun à partir de leurs besoins. C'est par exemple le cas lorsque les enseignants différencient certaines tâches d'enseignement en simplifiant ou réduisant ces dernières pour un ou plusieurs élèves.

Sur un axe horizontal apparaissent deux autres pôles également : les actions de persévérance vis-à-vis de l'intérêt pour soi, et celles vis-à-vis de l'intérêt pour l'autre.

Les actions de persévérance du pôle de l'intérêt pour soi en tant que professeurs des écoles représentent d'un côté les actions d'enseignement de nouvelles leçons aux élèves régis de façon

statutaire et de l'autre la liberté dans les méthodes pédagogiques utilisées pour les actions d'enseignement.

Enfin, le dernier pôle représente les actions de persévérance vis-à-vis de l'intérêt pour les élèves. Ces dernières se déclinent également de deux façons. D'un côté, les actions au cours desquelles les professeurs des écoles distribuent de façon égalitaire des dons de temps aux élèves. Ici, les professeurs des écoles essaient d'être persévérants auprès de tous leurs élèves de façon identique. C'est par exemple le cas de Cécile lorsqu'elle tente de donner du temps individuellement à chacun de ses élèves durant les moments au cours desquels les élèves réalisent des exercices d'entraînement.

D'un autre côté, émergent également des actions de persévérance au cours desquelles les professeurs des écoles distribuent de façon inégalitaire des dons de temps en fonction des besoins des élèves. Ici, les professeurs des écoles choisissent d'être plus persévérants auprès de certains plutôt que d'autres, ils jugent que ceux-ci ont davantage besoin d'une aide individualisée à ce moment-là. C'est notamment le cas de l'aide apportée par Sophie à Nolan ou de Fabien à Tom par exemple.

La figure ci-dessous permet l'illustration d'une vue synoptique des actions de persévérance des professeurs des écoles à partir d'une théorie anti-utilitaire de l'activité (Caillé, 2009).

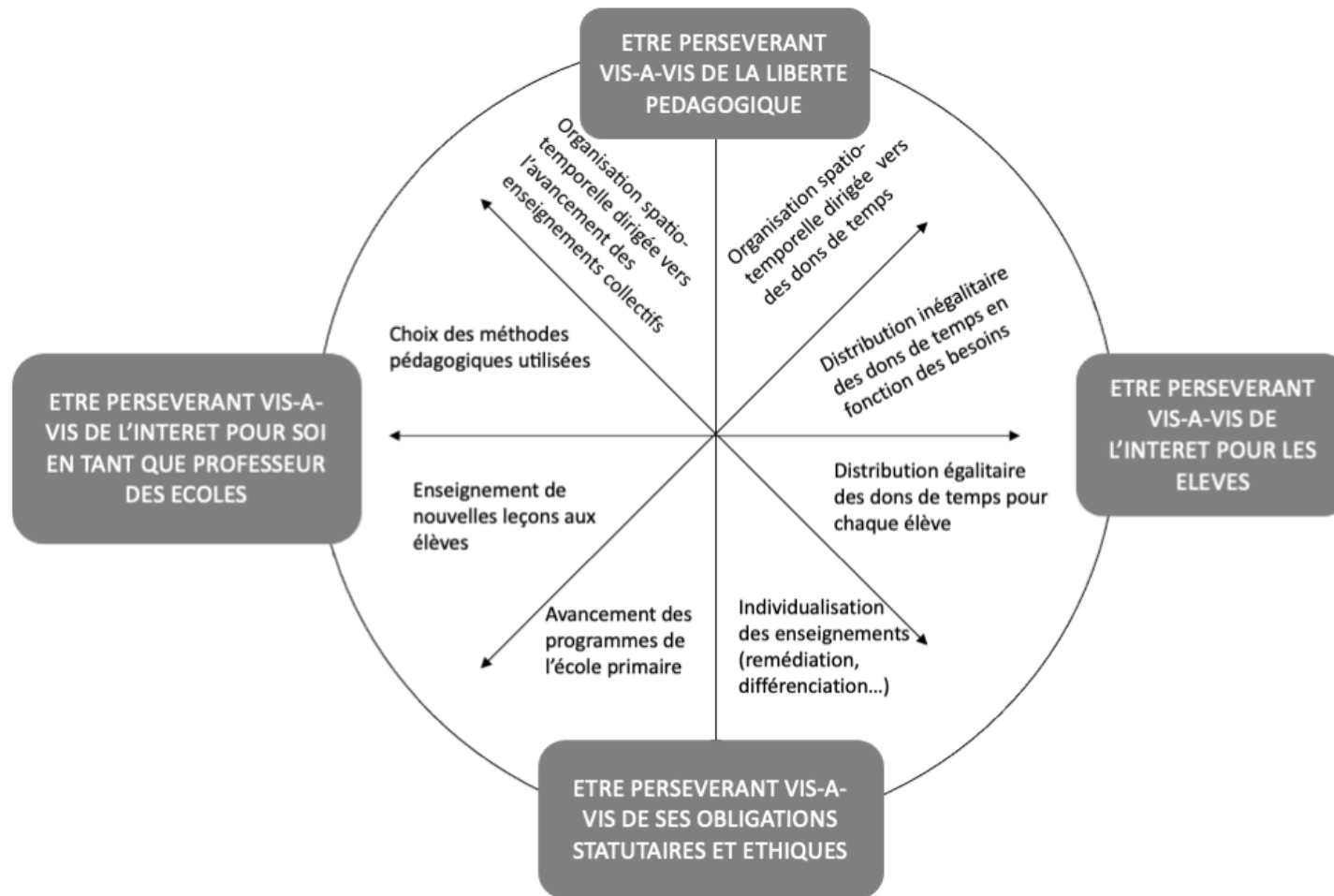


Figure 32 vue synoptique des actions de persévérance des professeurs des écoles à partir d'une théorie anti-utilitaire de l'action

2. Formes de don et persévérance

La section précédente a mis en évidence un dilemme de métier dans l'organisation temporelle des enseignants. L'analyse de ce dilemme a montré que les enseignants devaient choisir entre une organisation utilitaire ou anti-utilitaire de leur temps. Lorsqu'ils faisaient le choix d'une organisation anti-utilitaire, ils donnaient alors parfois de leur temps à certains de leurs élèves au détriment d'autres. La persévérance des enseignants envers les élèves DS émerge de ce choix anti-utilitaire.

Le sujet central de cette seconde section traite des raisons qui poussent les enseignants à faire parfois ce choix. Pour en comprendre les raisons, nous avons modélisé les jeux de langage de leur persévérance (JDLP) à partir de moments identifiés comme appartenant à ce jeu de langage. Le JDLP a été défini à partir d'un objet « interfaciel » commun entre la chercheuse et l'enseignant dont la méthodologie est détaillée dans la Partie 3, Chapitre 8, Section 2.

Les vues synoptiques des résultats permettent d'identifier deux modalités de persévérance. Une gouvernée par une règle de don d'Autorité et dont les raisons contenues se fondent sur un accompagnement de l'élève (Forme A). L'autre, gouvernée par deux règles de don, d'Autorité et de Bienfaisance, dont les raisons contenues se fondent sur un accompagnement de l'enfant dans sa globalité (Forme AB).

2.1 Don d'Autorité et persévérance

2.1.1. Repérage des dons de temps de Cécile

Nous avons réalisé un enregistrement vidéo de Cécile durant son temps de classe le 09/03/2018 dans la matinée. Son organisation temporelle a fait l'objet d'une analyse et d'un codage par mots-clés codés à partir du logiciel © Transana. La vue synoptique de ce codage a permis de mettre en exergue deux mobiles dans l'action de persévérance de Cécile, à partir de la *théorie anti-utilitariste de l'action* (Caillé, 2009) durant environ une heure d'enseignement avec ses élèves (Figure 33) :

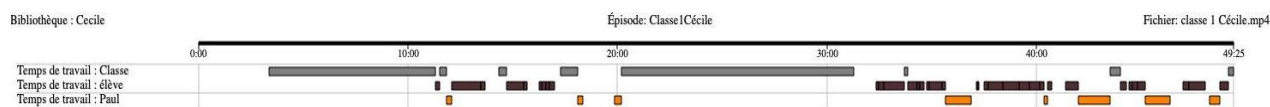


Figure 33 Vue synoptique du codage par mots-clés de la répartition du temps de Cécile le 09/03/2018 à l'aide du logiciel © Transana

Le premier mobile correspondait à une organisation utilitaire de son temps centrée sur « l'intérêt pour soi » c'est-à-dire dont la finalité était le gain de temps et l'avancement des contenus d'enseignement pour la classe dans son ensemble (en gris sur la Figure 33). Durant ces moments, Cécile pratiquait principalement « le cours dialogué ». Celui-ci se construisait à partir d'un enchaînement de questions-réponses entre elle et ses élèves dont la finalité était l'utilisation des savoirs préalables de ces derniers pour construire et appréhender une nouvelle notion. Le deuxième mobile correspondait à une organisation anti-utilitaire de son temps centré sur « l'intérêt pour autrui » dont la finalité s'axait autour de dons de temps distribués aux élèves. Durant ceux-ci, les élèves devaient réaliser un travail écrit individuel. Cécile pratiquait alors un « passage dans les rangs » c'est-à-dire qu'elle se déplaçait auprès de ses élèves individuellement afin de les aider à réaliser ou à comprendre la tâche qu'ils devaient effectuer (en marron sur la Figure 33).

Nous avons analysé spécifiquement ceux donnés à Paul durant les temps de « passage dans les rangs » (en orange sur la Figure 33). Durant ces moments, les actions de persévérance de Cécile se déployaient principalement autour du mobile de l'intérêt pour Paul.

Ce découpage nous a permis d'identifier les moments de persévérance de Cécile auprès de Paul. Une partie de ceux-ci ont été commentés durant le premier entretien d'auto-confrontation mené avec l'enseignante (EAC1). Nous avons analysé les raisons contenues durant ces moments de persévérance. Le jeu de langage de la persévérance de Cécile auprès de Paul correspondait à l'ensemble des raisons évoquées.

2.1.2. La signification du JDLP de Cécile

L'ensemble des récits réduits construits à partir des règles téléologiques du jeu de langage de la persévérance de Cécile a permis de mettre en exergue les raisons pour lesquelles Cécile allait aider Paul dans ces circonstances. Le Tableau 4 permet de voir l'ensemble des récits réduits du jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul.

Tableau 4 Récits Réduits du jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul

N°RP	Récits réduits du jeu de langage 1 de la persévérance de Cécile envers Paul
RP1	Aller voir Paul pour savoir pourquoi il ne travaille pas.
RP2	Demander à Paul ce qu'il faut faire pour s'assurer qu'il ait compris
RP3	Continuer d'expliquer à Paul en lui redonnant un moyen de reconnaître le verbe pour qu'il fasse l'exercice
RP4	Partir voir les autres élèves en se disant que Paul a compris pour qu'il se remette au travail (seul)
RP5	Dire à Paul de prendre la boîte de mouchoirs pour qu'il arrête de se lever et qu'il se remette au travail
RP6	Aller voir Paul pour comprendre ce qu'il n'a pas compris et essayer de répondre à sa demande d'aide dans une relation duelle.
RP7	Demander à Paul s'il y a des mots de la consigne qu'il ne comprend pas pour savoir s'il l'avait comprise.
RP8	Donner à Paul l'explication du mot qu'il a demandée pour le libérer de ce mot là et repartir sur la consigne.

Les raisons évoquées par Cécile pouvaient être regroupées au sein de deux maillons intermédiaires en fonction de leur signification (Tableau 5) :

- Maillon intermédiaire 1 : celles dont la finalité était de s'assurer qu'il ait bien compris le travail à faire (RP1, RP2, RP4, RP6 et RP7).
- Maillon intermédiaire 2 : celles dont la finalité était d'apporter à Paul une aide sur le travail à réaliser (RP3, RP5 et RP8)

Tableau 5 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Cécile 1

Maillons Intermédiaires	N°RP	Récits réduits du jeu de langage 1 de la persévérance de Cécile envers Paul
M1. S'ASSURER DE LA COMPREHENSION DU TRAVAIL	RP1	Aller voir Paul pour savoir pourquoi il ne travaille pas.
	RP2	Demander à Paul ce qu'il faut faire pour s'assurer qu'il ait compris
	RP4	Partir voir les autres élèves en se disant que Paul a compris pour qu'il se remette au travail (seul)
	RP6	Aller voir Paul pour comprendre ce qu'il n'a pas compris et essayer de répondre à sa demande d'aide dans une relation duelle.
	RP7	Demander à Paul s'il y a des mots de la consigne qu'il ne comprend pas pour savoir s'il l'avait comprise.
M2. AIDER AU TRAVAIL	RP3	Continuer d'expliquer à Paul en lui redonnant un moyen de reconnaître le verbe pour qu'il fasse l'exercice
	RP5	Dire à Paul de prendre la boîte de mouchoirs pour qu'il arrête de se lever et qu'il se remette au travail
	RP8	Donner à Paul l'explication du mot qu'il a demandée pour le libérer de ce mot là et repartir sur la consigne.

Être persévérante envers Paul signifiait donc pour Cécile :

- s'assurer de la compréhension de son travail (Maillon 1)
- l'aider à réaliser le travail (Maillon 2).

L'ensemble des RP observées contenaient uniquement des raisons justifiant une aide auprès de Paul dans son travail d'élève. Aucune action de Cécile n'avait pour finalité d'aider Paul à devenir élève.

2.1.3. Suivi d'une règle de don dans les maillons intermédiaires de Cécile

Afin de comprendre ce que signifiait pour Cécile « être une enseignante persévérante auprès de Paul » nous avons analysé les règles arbitraires de dons contenues dans les maillons intermédiaires de son jeu de langage.

Les Figures 34 et 35 permettent d'avoir une vue synoptique de la signification de la persévérance de Cécile auprès de Paul et d'identifier les règles arbitraires de dons par maillons intermédiaires :

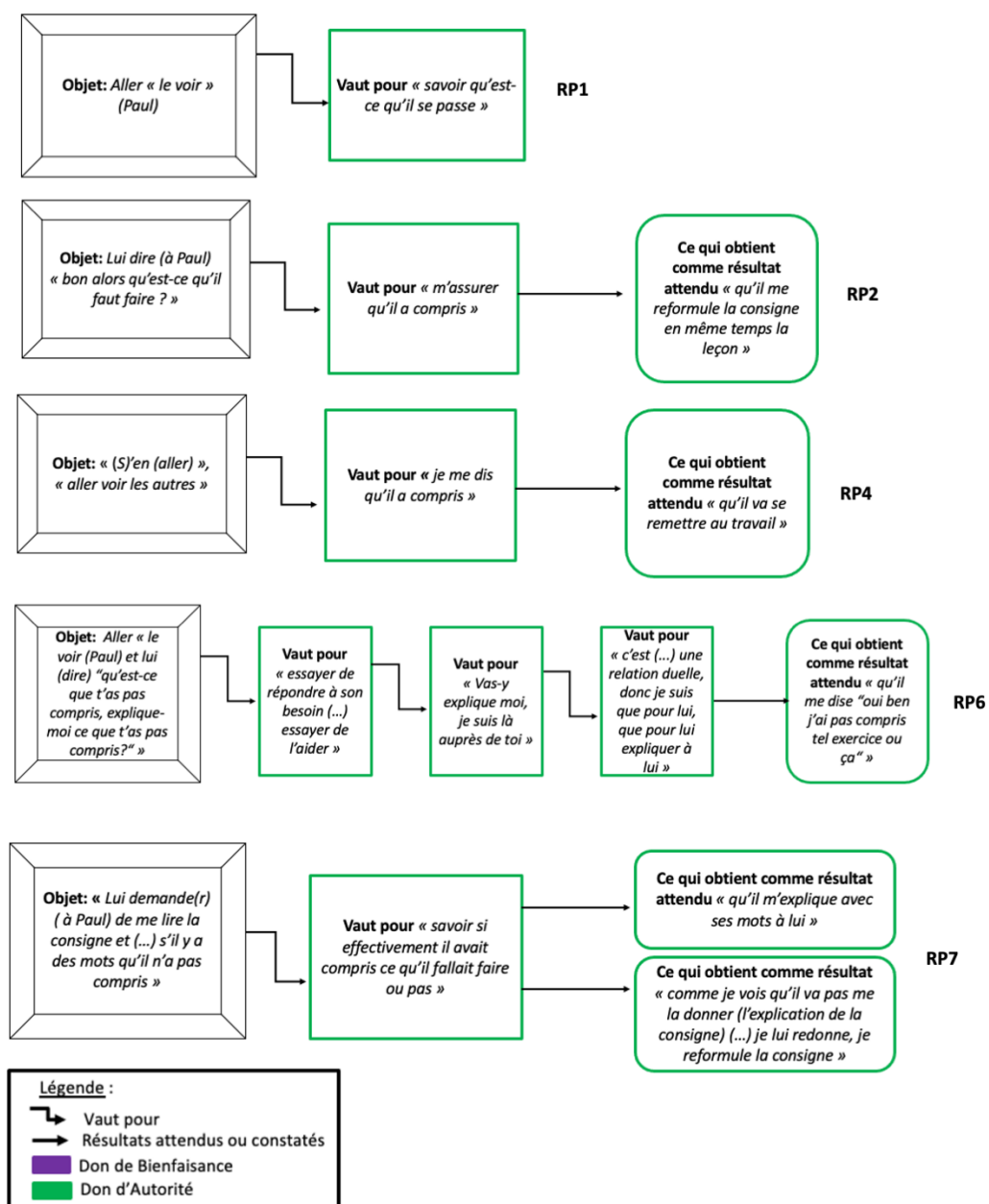


Figure 34. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Cécile par le maillon intermédiaire « S'assurer de la compréhension du travail ».

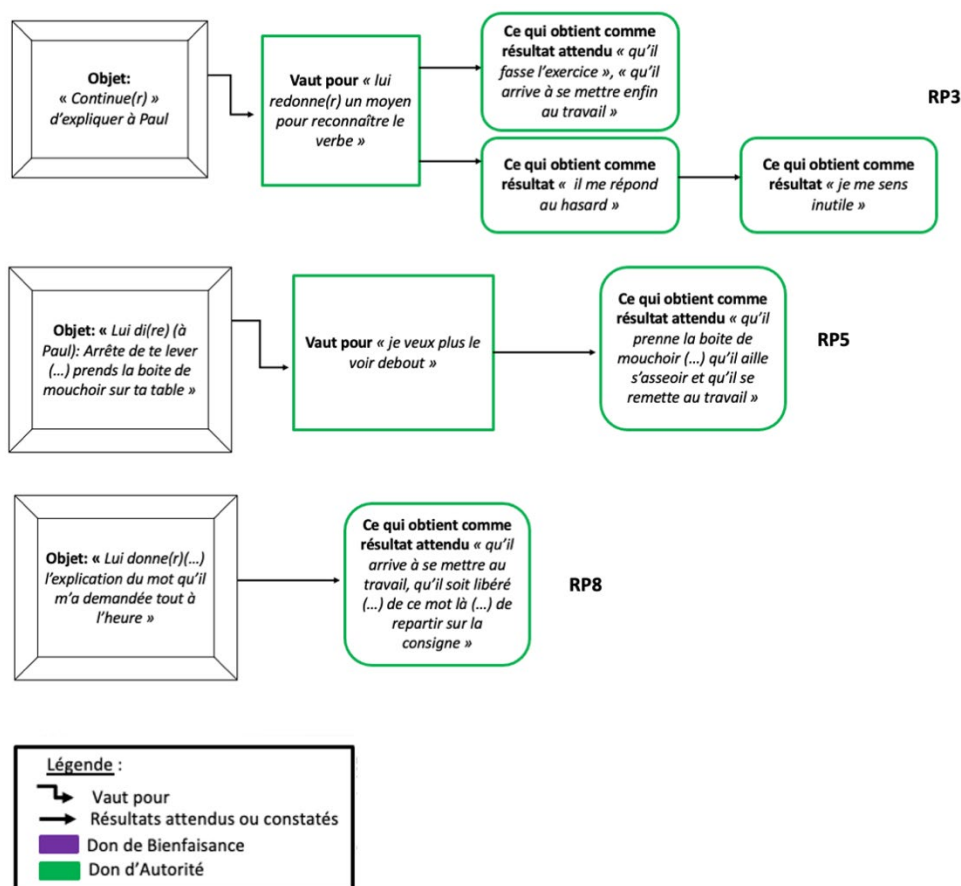


Figure 35. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Cécile par le maillon intermédiaire « L'aider à réaliser le travail ».

À partir des synopsis du jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul, nous avons pu observer que l'ensemble de ces expériences normatives situées (ENS) étaient donc gouvernées par des règles de don d'Autorité. La signification de l'aide apportée à Paul s'inscrivait donc dans une sociabilité secondaire dans laquelle les dons échangés étaient adressés à l'élève et non à l'enfant dans sa globalité. Cette forme de don consubstantielle du métier de professeur des écoles permettait les échanges entre l'adulte exerçant sa fonction de professeur des écoles et l'enfant jouant son rôle d'élève.

2.2 Dons d’Autorité et de Bienfaisance et persévérance

2.2.1. Repérage des dons de temps de Sophie

Une vidéo de Sophie durant son temps de classe a été enregistrée le 26/11/2017 dans la matinée. Son organisation temporelle a fait l’objet d’une analyse et d’un codage par mots-clés codés à partir logiciel ©Transana. La vue synoptique de ce codage a permis de mettre en exergue deux mobiles dans l’action de persévérance de Sophie, à partir de la *théorie anti-utilitariste de l’action* (Caillé, 2009). Le premier mobile correspondait à une organisation utilitaire de son temps centrée sur « l’intérêt pour soi » et dont la finalité était l’avancement des contenus d’enseignement, soit de la classe entière (en gris sur la Figure 36 ci-dessous), soit d’un des groupes d’élèves (en violet et vert sur la Figure 36 ci-dessous).

Le deuxième mobile correspondait à une organisation anti-utilitaire de son temps centré sur « l’intérêt pour autrui » dont la finalité s’axait autour de dons de temps distribués aux élèves. Nous avons analysé spécifiquement ceux donnés à Nolan, en orange sur la Figure 36. Durant ces moments, les actions de persévérance de Sophie se déployaient principalement autour du mobile de l’intérêt pour Nolan. Contrairement à Cécile, Sophie n’avait pas d’organisation temporelle spécifique comprenant des moments au cours desquels elle donnait du temps aux élèves. Ceux-ci étaient dispersés durant des temps collectifs d’enseignement ou de groupe. L’ensemble des interventions adressées verbalement et uniquement à Nolan correspondaient aux dons de temps de Sophie.

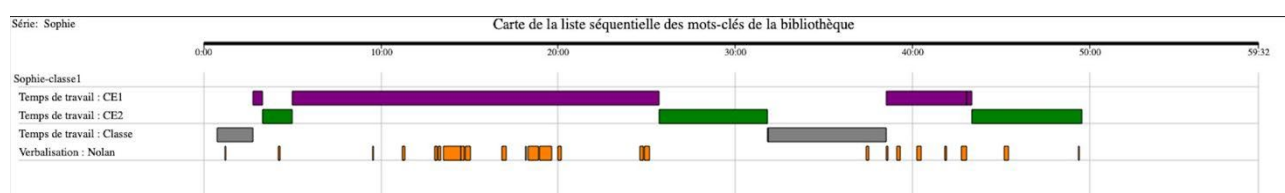


Figure 36 Vue synoptique du codage par mots-clés de la répartition du temps de Sophie le 26/11/2017 à l'aide du logiciel ©Transana

Ce découpage nous a permis d’identifier les moments de persévérance de Sophie auprès de Nolan. Une partie de ces moments ont été commentés durant le premier entretien d’auto-confrontation mené avec l’enseignante (EAC1). Nous avons analysé les raisons contenues durant ceux-ci. Le jeu de langage de la persévérance de Sophie auprès de Paul correspondait à l’ensemble de ces raisons évoquées.

2.2.2. Repérage des dons de temps de Fabien

Les données analysées concernant Fabien ont été filmées le 08/02/2018 dans la matinée. De même que pour Cécile et Sophie, son organisation temporelle a fait l'objet d'une analyse et d'un codage par mots-clés codés à partir logiciel ©Transana durant environ une heure d'enseignement avec ses élèves. La vue synoptique de ce codage a permis de mettre en exergue deux mobiles dans son action de persévérance, à partir de la *théorie anti-utilitariste de l'action* (Caillé, 2009).



Figure 37 Vue synoptique du codage par mots-clés de la répartition du temps de Fabien le 08/02/2018 à l'aide du logiciel ©Transana

Le premier mobile correspondait à une organisation utilitaire de son temps centrée sur « l'intérêt pour soi » dont la finalité était l'avancement des contenus d'enseignement de la classe entière (en gris sur la Figure 37). Le second mobile correspondait à une organisation anti-utilitaire de son temps centré sur « l'intérêt pour autrui » dont la finalité s'axait autour de dons de temps distribués aux élèves (en marron et jaune sur la Figure 37). De même que pour Sophie, Fabien n'avait pas d'organisation temporelle spécifique comprenant des moments au cours desquels il donnait du temps aux élèves. Ceux-ci étaient enchevêtrés entre les temps d'enseignement collectif, mais de façon plus régulière et plus organisée que Sophie. Nous avons analysé spécifiquement ceux donnés à Tom, en orange sur la Figure 37. Durant ces moments, les actions de persévérance de Fabien se déployaient principalement autour du mobile de l'intérêt pour Tom. L'ensemble des interventions adressées verbalement ou physiquement et uniquement à Tom correspondaient aux dons de temps de Fabien.

Ce découpage nous a permis d'identifier les moments de persévérance de Fabien auprès de Tom. Une partie de ces moments ont été commentés durant le premier entretien d'auto-confrontation mené avec l'enseignante (EAC1). Nous avons analysé les raisons contenues durant ceux-ci. Le jeu de langage de la persévérance de Fabien auprès de Tom correspondait à l'ensemble de ces raisons évoquées.

2.2.3. La signification du JDLP de Sophie et Fabien

L'ensemble des récits réduits construits, à partir des règles téléologiques regroupées sous forme de raisonnements pratiques des jeux de langage de la persévérance de Sophie et Fabien, ont permis de mettre en exergue les raisons pour lesquelles ils allaient aider Nolan et Tom. Le Tableau 6 permet de voir l'ensemble des récits réduits du jeu de langage de la persévérance de Sophie envers Nolan et le Tableau 7 celui des récits réduits du jeu de langage de la persévérance de Fabien envers Tom.

Tableau 6 Récits réduits du jeu de langage de la persévérance de Sophie envers Nolan

N°RP	Récits réduits du jeu de langage 1 de la persévérance de Sophie envers Nolan
RP1	Recentrer Nolan en lui portant une attention particulière pour lui permettre de se remobiliser pour être dans la tâche et la réaliser
RP2	Enlever tous les objets de distraction à Nolan pour lui éviter de trop se disperser pour qu'il soit plus à l'écoute de la consigne
RP3	Rappeler à Nolan qu'il va devoir travailler seul en le sécurisant pour qu'il se mobilise pour qu'il se mette au travail.
RP4	Poser ma main sur la tête de Nolan pour confirmer le lien crée pour lui permettre d'être rassuré et de prendre de l'assurance pour qu'il soit plus investi dans sa fonction d'élève
RP5	Reformuler individuellement la consigne à Nolan en ayant une attention particulière pour lui et en reprécisant les attentes pour qu'il se mette au travail.
RP6	Interpeller Nolan de manière individuelle en remobilisant son attention pour le rassurer et en le valorisant pour qu'il ait confiance en sa capacité à réaliser le travail.
RP7	L'interpeller à nouveau pour lui redonner l'action de la consigne

Tableau 7 Récits réduits du jeu de langage de la persévérance de Fabien envers Tom

N°RP	Récits réduits du jeu de langage 1 de la persévérance de Fabien envers Tom
RP1	Faire venir Tom au tableau pour qu'il fasse le « o » correctement pour qu'il ancre en lui cette façon de faire.
RP2	Poser sa main sur la tête de Tom et lui dire de s'asseoir pour le canaliser pour qu'il se retourne face au tableau.
RP3	Dire à Tom d'attendre pour le temporiser pour lui faire comprendre qu'il y a une succession d'étapes.
RP4	Se placer à côté de Tom en lui disant « stop » pour le canaliser pour le recentrer sur le premier travail.
RP5	Canaliser Tom pour le surveiller pour être là pour lui
RP6	Enlever la trousse de Tom pour qu'il fasse le travail prévu par Fabien pour qu'il ne fasse pas l'exercice 3
RP7	Faire un geste avec Tom pour le recentrer et le poser
RP8	Se mettre à côté de Tom pour revenir vers lui pour regarder si le travail est bon
RP9	Faire un geste avec Tom pour le réactiver pour qu'il corrige
RP10	Aller plus près de Tom pour l'entourer pour amorcer le début du travail
RP11	Faire un va-et-vient vers Tom parce qu'il en a besoin pour se recentrer et amorcer le travail
RP12	Dire à Tom qu'on a perdu tous les deux pour lui montrer que s'il n'utilise pas l'aide donnée ce n'est pas que lui qui perd.
RP13	Lui reprendre le crayon pour lui faire comprendre l'objectif du travail

Les raisons évoquées par Sophie pouvaient être regroupées dans le Tableau 8 au sein de trois maillons intermédiaires en fonction de leurs significations :

- Maillon intermédiaire 1 : celles dont la finalité était de s'assurer que l'élève puisse être recentré sur le travail à faire, qu'il se mobilisait pour se mettre en position d'élève (RR1, RR2, RR6)
- Maillon intermédiaire 2 : celles dont la finalité était de rassurer l'élève et de lui donner confiance en lui et dans ses capacités à faire le travail (RR3, RR4 et RR6)
- Maillon intermédiaire 3 : celles dont la finalité était de s'assurer qu'il avait bien compris le travail à faire en reprenant avec lui la consigne (RR5 et RR7).

Tableau 8 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Sophie 1

Maillons Intermédiaires	N°RP	Récits réduits du jeu de langage 1 de la persévérance de Sophie envers Nolan
M1. RECENTRER	RP1	Recentrer Nolan en lui portant une attention particulière pour lui permettre de se remobiliser pour être dans la tâche et la réaliser
	RP2	Enlever tous les objets de distraction à Nolan pour lui éviter de trop se disperser pour qu'il soit plus à l'écoute de la consigne
	RP6	Interpeller Nolan de manière individuelle en remobilisant son attention pour le rassurer et en le valorisant pour qu'il ait confiance en sa capacité à réaliser le travail.
M2. RASSURER, DONNER CONFIANCE	RP3	Rappeler à Nolan qu'il va devoir travailler seul en le sécurisant pour qu'il se mobilise pour qu'il se mette au travail.
	RP4	Poser ma main sur la tête de Nolan pour confirmer le lien crée pour lui permettre d'être rassuré et de prendre de l'assurance pour qu'il soit plus investi dans sa fonction d'élève
	RP6	Interpeller Nolan de manière individuelle en remobilisant son attention pour le rassurer et en le valorisant pour qu'il ait confiance en sa capacité à réaliser le travail.
M3. ACCOMPAGNER LA COMPREHENSION DU TRAVAIL	RP5	Reformuler individuellement la consigne à Nolan en ayant une attention particulière pour lui et en précisant les attentes pour qu'il se mette au travail.
	RP7	L'interpeller à nouveau pour lui redonner l'action de la consigne

Être persévérante envers Nolan signifiait donc pour Sophie :

- l'aider à se recentrer
- le rassurer, lui donner confiance
- lui redonner la consigne du travail à faire.

De même pour Fabien, les raisons évoquées se déclinaient, en trois maillons intermédiaires regroupés dans le Tableau 9 :

- le premier maillon regroupe les raisonnements pratiques dont la finalité était de s'assurer que l'élève pouvait être recentré sur le travail à faire, qu'il se mobilisait pour se mettre en position d'élève (RR2, RR3, RR4, RR5, RR6, RR7, RR11, et RR13)
- le deuxième maillon regroupe les raisonnements pratiques dont la finalité était d'entourer l'élève et de l'amorcer, le réactiver dans son travail (RR9, RR10, RR11 et RR12)
- le troisième maillon regroupe les raisonnements pratiques dont la finalité était d'aider et d'accompagner le travail (RR1 et RR8).

Tableau 9 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Fabien 1

Maillons Intermédiaires	N°RP	Récits réduits du jeu de langage 1 de la persévérance de Fabien envers Tom
M1. CANALISER, TEMPORISER, RECENTRER	RP2	Poser sa main sur la tête de Tom et lui dire de s'asseoir pour le canaliser pour qu'il se retourne face au tableau.
	RP3	Dire à Tom d'attendre pour le temporiser pour lui faire comprendre qu'il y a une succession d'étapes
	RP4	Se placer à côté de Tom en lui disant « stop » pour le canaliser pour le recentrer sur le premier travail.
	RP5	Canaliser Tom pour le surveiller pour être là pour lui
	RP6	Enlever la trousse de Tom pour qu'il fasse le travail prévu par Fabien pour qu'il ne fasse pas l'exercice 3
	RP7	Faire un geste avec Tom pour le recentrer et le poser
	RP11	Faire un va et vient vers Tom parce qu'il en a besoin pour se recentrer et amorcer le travail
	RP13	Lui reprendre le crayon pour lui faire comprendre l'objectif du travail
M2. AMORCER, REACTIVER	RP9	Faire un geste avec Tom pour le réactiver pour qu'il corrige
	RP10	Aller plus près de Tom pour l'entourer pour amorcer le début du travail
	RP11	Faire un va-et-vient vers Tom parce qu'il en a besoin pour se recentrer et amorcer le travail
	RP12	Dire à Tom qu'on a perdu tous les deux pour lui montrer que si n'utilise pas l'aide donnée ce n'est pas que lui qui perd.
M3. AIDER AU TRAVAIL	RP1	Faire venir Tom au tableau pour qu'il fasse le « o » correctement pour qu'il ancre en lui cette façon de faire.
	RP8	Se mettre à côté de Tom pour revenir vers lui pour regarder si le travail est bon

Être persévérant envers Tom signifiait donc pour Fabien :

- l'aider à se canaliser et se recentrer sur le travail
- l'aider à amorcer le travail à faire
- l'aider dans la réalisation du travail en cours

Une double intention caractérisait donc les raisons évoquées par Sophie et Fabien dans leurs actions de persévérance auprès de leur élève :

- (1) les aider dans leur travail d'élève (Maillon 3 pour Sophie et Fabien)
- (2) les aider dans la réalisation de leur fonction d'élève par un accompagnement des « enfants » à avoir une activité conforme à celle attendue par l'enseignant. Cette dernière était centrée principalement sur une aide des enfants à pouvoir se recentrer sur la tâche à effectuer (Maillon 1 pour Sophie et Fabien) en les rassurant dans leur capacité à faire le travail (Maillon 2 pour Sophie) ou en amorçant et/ou réactivant avec eux celui-ci (Maillon 2 pour Fabien).

Afin de comprendre quelles règles de dons étaient consubstantielles des dons de temps donnés par Sophie et Fabien à leur élève, nous avons analysé les règles de don contenues dans chacun des maillons intermédiaires de leur jeu de langage.

2.2.4. Suivi de règles de don dans les maillons intermédiaires de Sophie et Fabien

Nous avons tout d'abord analysé l'ensemble des RP contenus dans le maillon intermédiaire 3 de Sophie et Fabien. Ces RP contenaient une intention caractérisée par une aide auprès des « élèves » dans la réalisation de leur travail.

Comme pour Cécile, les actions de persévérance de Sophie et Fabien étaient gouvernées par une règle de don d'Autorité (cf. Figures 38 et 39), qui engageait leur relation dans la sphère de *sociabilité secondaire*. Ici, les dons échangés étaient adressés à « l'élève » :

- a. Suivi de règle de don d'Autorité par Sophie et Fabien

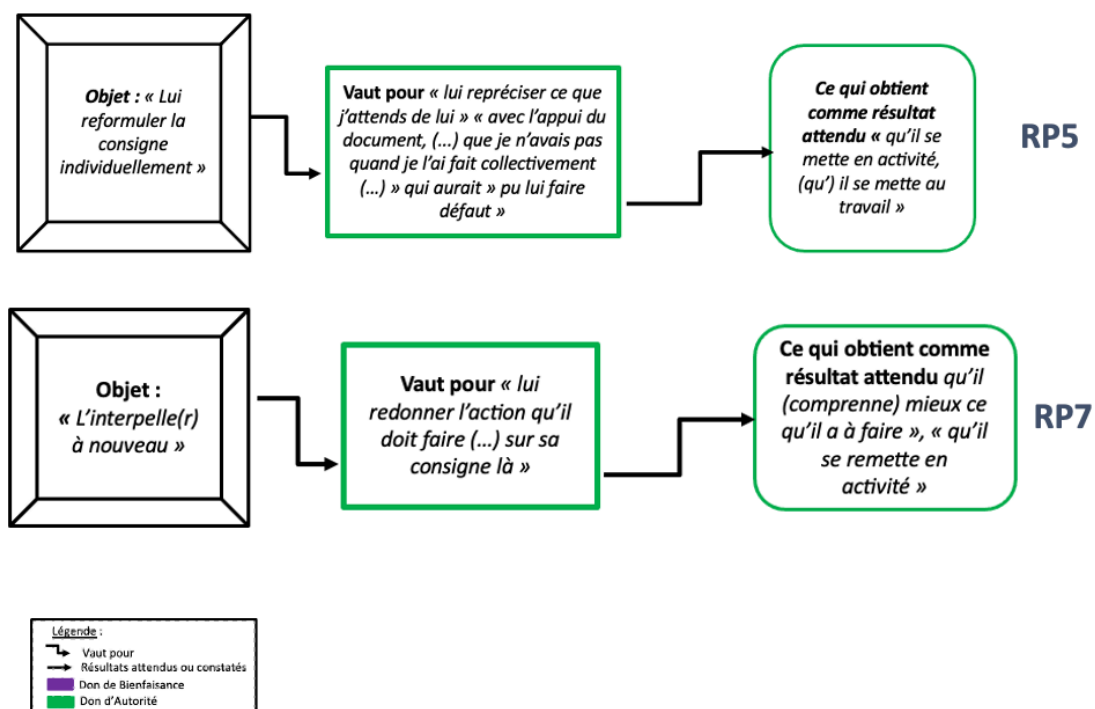


Figure 38. Regroupement des raisonnements pratiques de Sophie par le maillon intermédiaire « redonner la consigne » lors de l'EACIVI

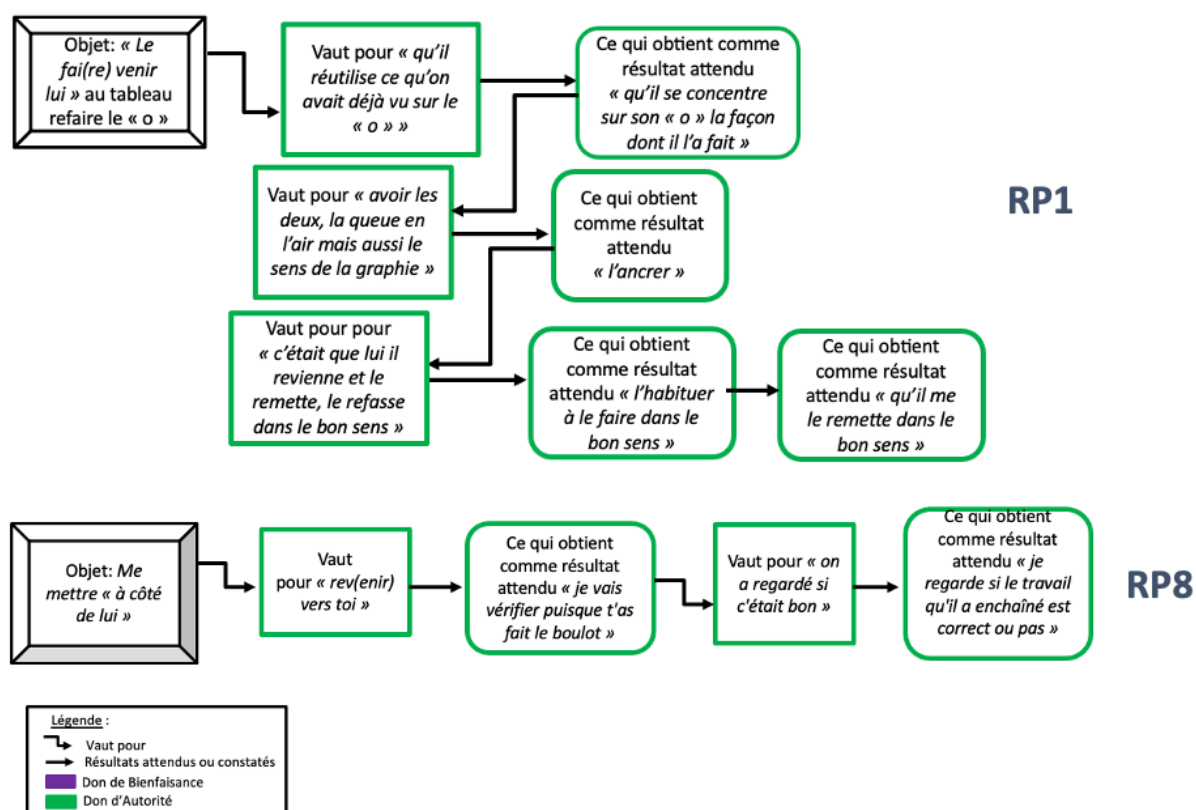


Figure 39. Regroupement des raisonnements pratiques de Fabien par le maillon intermédiaire « aider au travail » lors de l'EACIVI

b. Suivi de règle de don d'Autorité et de Bienfaisance par Sophie et Fabien

Par contre dès lors qu'ils accompagnaient « les enfants » à adopter une activité d'élève conforme à leurs attentes (Maillons 1 et 2 de Sophie et Fabien) leurs actions étaient gouvernées par deux règles arbitraires de don : don de Bienfaisance et don d'Autorité. Dans l'ensemble de leurs raisonnements pratiques, le suivi de la règle de don de Bienfaisance permettait d'engager un suivi du don d'Autorité. (Figures 40, 41, 42 et 43)

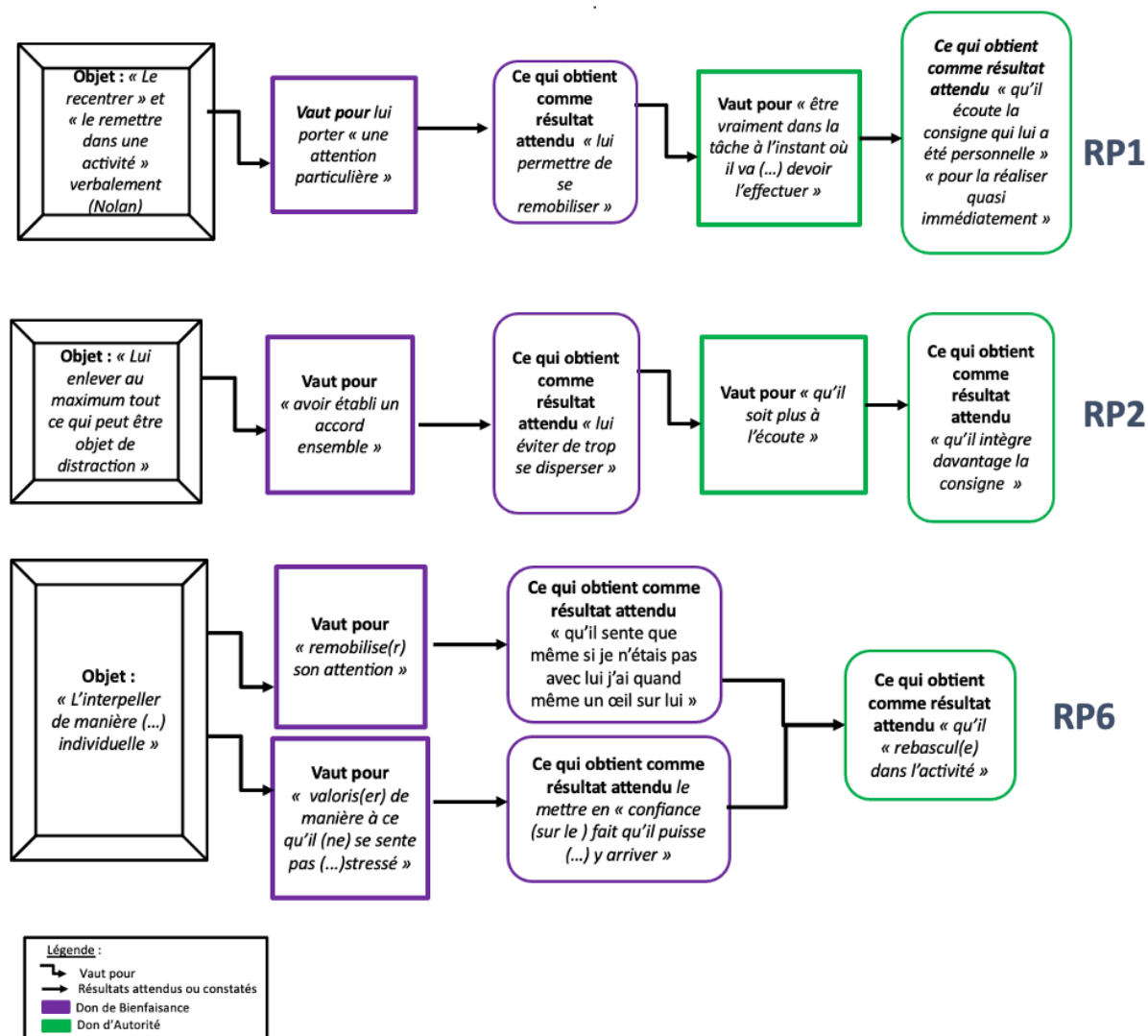


Figure 40. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Sophie par le maillon intermédiaire « recentrer » lors de l'EACIVI

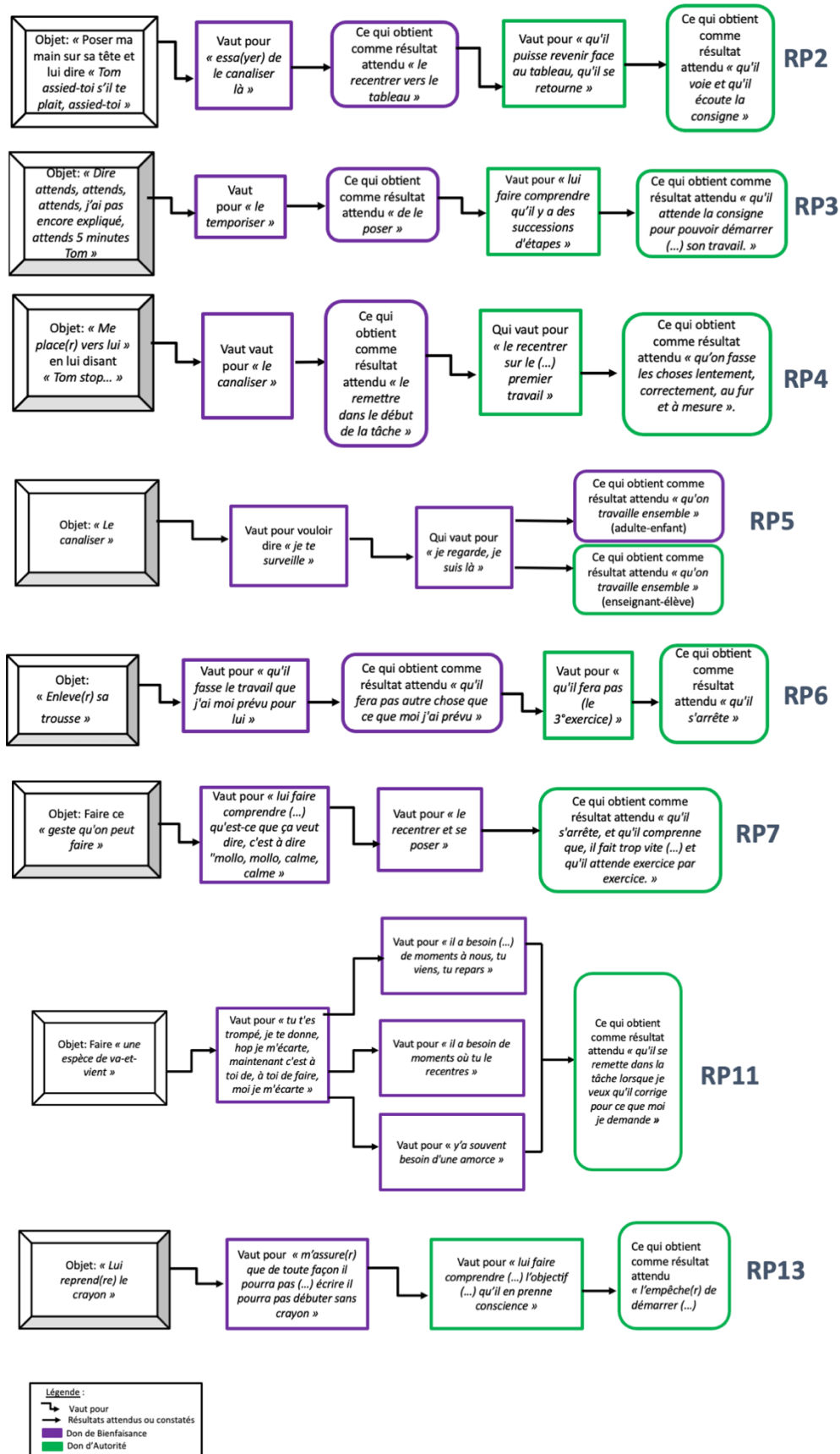


Figure 41. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Fabien par le maillon intermédiaire « canaliser, recentrer » lors de l'EAC1V1

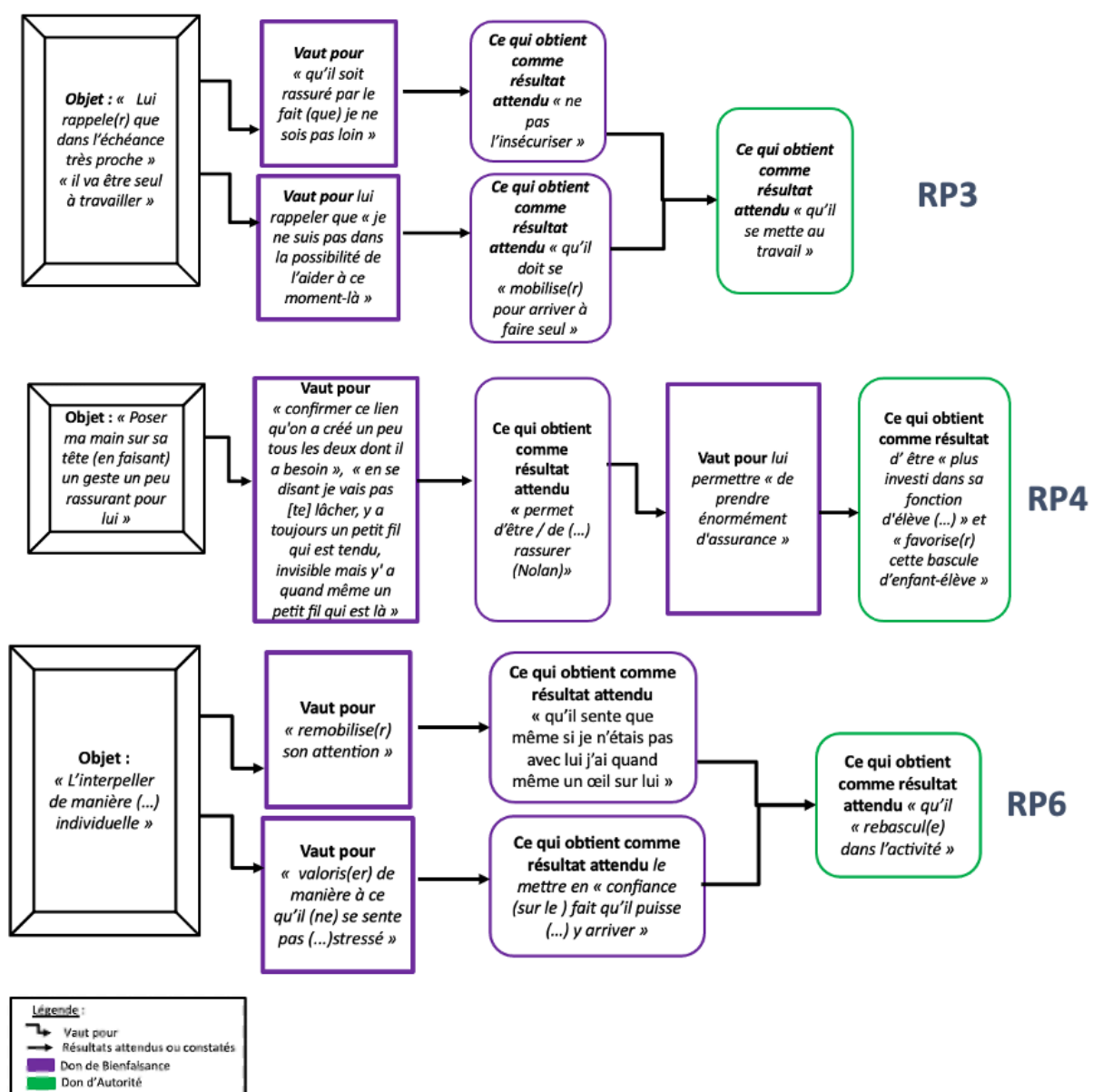


Figure 42. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Sophie par le maillon intermédiaire « rassurer, donner de la confiance » lors de l'EAC1V1

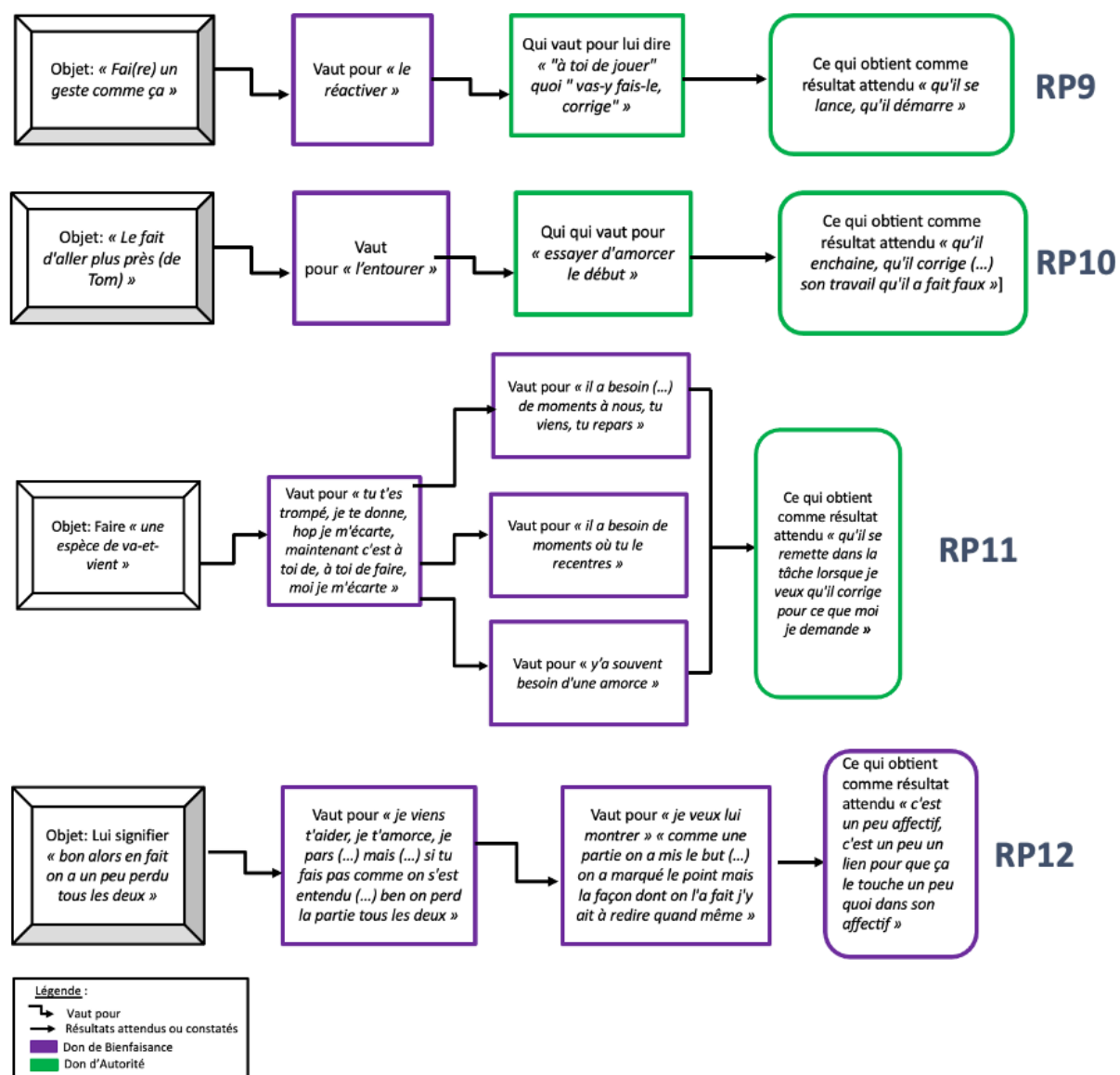


Figure 43. Vue synoptique du regroupement des raisonnements pratiques de Fabien par le maillon intermédiaire « amorcer, réactiver » lors de l'EACIVI

Accompagner Nolan et Tom à devenir élève demandait donc de sortir de la relation construite dans la sociabilité secondaire pour s'inscrire dans une relation construite sur de la sociabilité primaire. Les enseignants étaient ainsi, dans un premier temps, obligés de donner une aide à l'enfant pour lui permettre de se remobiliser lui permettant dans un deuxième temps de recevoir l'aide donnée à l'élève. Leur relation se construisait donc sur une alternance de don de Bienfaisance et/ou d'Autorité adressée à l'enfant/élève.

2.3 Synthèse de la section 2 du Chapitre 12

Les synopsis des jeux de langage de la persévérance des enseignants ont permis d'identifier deux modalités de persévérance.

La première, exemplifiée par l'analyse du cas de Cécile, montrait la présence d'une règle de don d'Autorité. Les raisons contenues dans le JDLP de Cécile étaient construites à partir de deux maillons intermédiaires : M1 « s'assurer de la compréhension du travail de Paul » et M2 « l'aider à réaliser le travail ». Les raisons contenues dans son JDLP ont montré que la relation entre elle et Paul se fondait uniquement sur un rapport enseignant/élève. L'engagement de l'enseignante auprès de l'enfant n'était alors effectif que lorsque celui-ci jouait son rôle d'élève comme attendu par elle. Cette relation se fondait donc sur une sociabilité secondaire qui régissait leurs rapports sociaux dans la sphère du travail.

La deuxième modalité, exemplifiée à partir des analyses de cas de Sophie et Fabien, a permis d'identifier la présence de deux règles de don : d'Autorité et de Bienfaisance. Les raisons contenues dans leur JDLP ont montré un double engagement de leur part auprès « des élèves » et auprès « des enfants » au-delà de leur rôle d'élève attendu. Premièrement, pour Sophie être persévérante envers Nolan-élève signifiait « lui redonner la consigne à faire » (MI3) et pour Fabien être persévérant envers Tom-élève, « l'aider dans la réalisation du travail en cours » (MI3). Deuxièmement, pour Sophie être persévérante envers Nolan-enfant signifiait « l'aider à se recentrer » (MI1) et « le rassurer, lui donner confiance » (MI2). Pour Fabien, être persévérant envers Tom-enfant, signifiait « l'aider à se canaliser et se recentrer sur le travail » (MI1) et « l'aider à amorcer le travail à faire » (MI2). Ce double engagement auprès des élèves s'inscrivait alors dans une sociabilité secondaire liée à l'accompagnement de l'élève comme pour Cécile, mais aussi dans une sociabilité primaire permettant un accompagnement de l'enfant dans sa globalité au-delà des rapports maître-élève.

La Figure 44 ci-dessous permet d'élaborer une première étape de la modélisation de ces deux formes de persévérance :

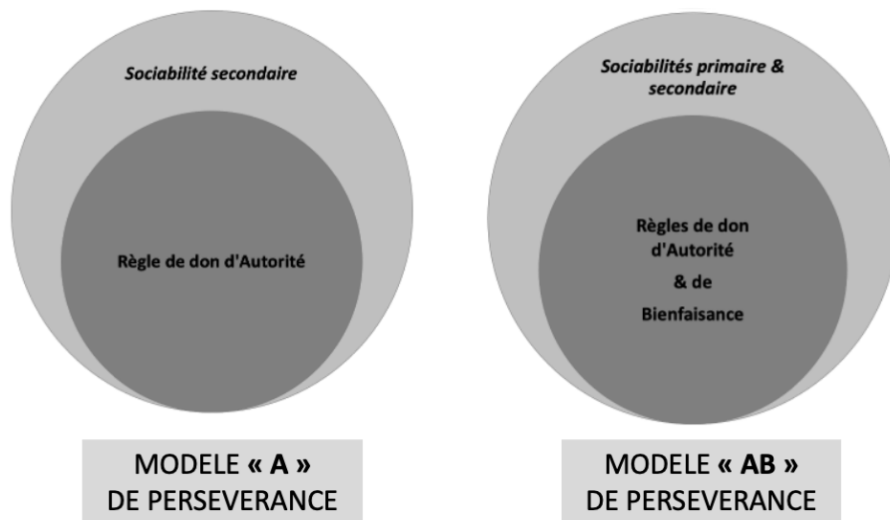


Figure 44 Première étape de modélisation de la persévérance

3. Cycles de don et persévérance

Dans la section précédente, nous avons identifié deux modalités de persévérance. L'une élaborée à partir d'un suivi d'une règle de don d'Autorité dans la sociabilité secondaire. L'autre construite à partir d'un suivi de deux règles de don, d'Autorité et de Bienfaisance dans la sociabilité primaire et secondaire. Dans cette section nous montrerons l'impact de ces deux modèles sur la persévérance des professeurs des écoles. Pour cela, nous présenterons les résultats concernant les cycles de don échangés entre les enseignants et leur élève. L'analyse des résultats montre que les cycles de don échangés favorisent une persévérance continue des enseignants dans le modèle AB et discontinue dans le modèle A.

3.1 Don d'Autorité et cycles de don.

Pour Cécile être persévérante envers Paul signifiait donc l'aider dans son travail d'élève malgré les difficultés qu'elle pouvait rencontrer avec lui. Cette signification engageait Cécile dans une relation qui s'inscrivait dans de la sociabilité secondaire c'est-à-dire qui s'exerçait dans la sphère du travail, où l'enseignante s'adressait à des élèves. L'obligation contenue dans le don d'Autorité obligeait Cécile à donner une aide spécifique à Paul lorsque celui-ci avait des difficultés dans son travail d'élève, mais cette obligation s'arrêtait et n'engageait plus Cécile dès lors que Paul n'avait plus une activité conforme à ses attentes.

Paul était un élève qui avait des difficultés à se mettre au travail. Cécile considérait qu'il n'était pas « motivé » à réaliser les tâches qu'il devait accomplir en classe. Il ne faisait pas ses devoirs à la maison et malgré les multiples rencontres avec son père, Cécile ne voyait pas de changement de sa part vis-à-vis de cela. Cécile ne considérait pas que Paul jouait son rôle d'élève, car son activité n'était pas conforme à ses attentes. La relation entre Cécile et Paul s'était donc construite alternativement sur des ruptures dès lors que Cécile jugeait que Paul n'exerçait plus sa fonction d'élève. L'Extrait 12 de l'Entretien 1 suivant permettait de comprendre comment cette relation a évolué :

Extrait 12 d'Entretien 1 de Cécile :

CE : Paul oui il a des capacités, mais il a pas du tout envie de travailler. C'est-à-dire alors lui c'est ça c'est je donne le travail, puis alors lui il est là « psss », il regarde en l'air, il va embêter les autres. (...) Alors en plus à chaque fois que je donne, alors je donne pas beaucoup de travail (...) il a toujours une excuse, il a

oublié son cahier donc il a pas pu apprendre, il a pas voilà, soi-disant qu'il n'a pas eu la fiche, enfin il a oublié, enfin bon. Et donc il n'y a aucun travail fait à la maison, donc j'ai vu le papa il y a un mois, il a dit que, oui, bien sûr il allait se mettre au travail et puis en fin de compte, y'a rien quoi, absolument rien. Donc des élèves comme ça, déjà s'ils sont pas motivés heu...

Dans cet extrait Cécile évoquait la difficulté qu'elle rencontrait avec Paul. Paul était un élève qui n'était pas jugé par Cécile comme en très grande difficulté, il avait des capacités, mais il n'avait pas une activité « d'élève », c'est-à-dire une activité conforme aux attendus des relations maitresse-élève dans lesquelles l'élève réalise le travail demandé par l'enseignante en classe et/ou à la maison. Son activité ne correspondait pas aux règles en usage dans la classe, il était jugé comme potentiellement perturbateur, car il pouvait gêner ses camarades.

Cécile évoquait ici son incapacité à pouvoir donner du temps à des élèves qui ne pouvaient recevoir ce qu'elle leur donnait. Paul n'ayant pas un comportement d'élève, Cécile ne pouvait plus lui donner ce dont il avait besoin, car il était « hors-jeu » de la socialisation dans lequel s'exerçait leur relation (la sociabilité secondaire). Tant que Paul n'était pas « élève », il ne pouvait rien recevoir de Cécile, et Cécile ne pouvait rien lui donner.

Mais lorsque Paul avait une activité plus conforme à ses attentes, du moins en partie, Cécile pouvait alors continuer à lui apporter une aide dans son travail (Extrait 13)

Extrait 13 de l'Entretien 1 de Cécile :

CE : Donc y'avait le cours, y'avait toutes les exceptions, et cetera, et ben il m'a fait son exercice, évidemment il l'a bâclé. Donc là je lui refais faire, je lui refais une photocopie, je lui refais faire à la récréation, il l'a refait avec la leçon encore, je lui ai bien expliqué. Encore une fois, y'avait encore des fautes, donc après au soutien, parce que c'est un enfant que je prends au soutien, on a refait. Voilà, mais je lui ai expliqué, je lui ai dit, « plus tu vas, "fin oui, plus tu vas ne pas travailler, et plus je serais sur ton dos à être derrière toi à vouloir te faire faire les exercices, donc après heu, je lui dis « c'est à toi de voir ». Mais après c'est difficile, mais enfin voilà, oui j'y arrive pas du tout, enfin il n'est pas motivé donc après heu voilà.

Dans cet extrait, Cécile évoquait une situation dans laquelle Paul adoptait en partie, une activité plus conforme à ses attentes, c'est-à-dire qu'il ne refusait pas le travail demandé. En partie seulement, car il ne s'investissait pas dans celui-ci et son travail était jugé « bâclé » par

Cécile. Celle-ci a alors décidé de lui faire refaire ce travail durant le temps de récréation. Jugeant le résultat toujours pas conforme à ses attentes, elle a ensuite décidé de le prendre, au sein d'un petit groupe de travail d'APC³⁰ composé de 4 ou 5 élèves pour lui réexpliquer les contenus d'enseignement présents dans l'exercice.

Malgré ses efforts Cécile jugeait son activité inefficace « c'est difficile (...) j'y arrive pas du tout ». Elle expliquait alors cet échec par l'absence de motivation chez Paul.

Cécile était persévérante dans l'aide qu'elle pouvait apporter à Paul en tant qu'élève, elle continuait de l'aider malgré le fait qu'il ne recevait pas ou pas réellement ce qu'elle lui donnait.

Par son absence d'implication dans son travail, Paul ne s'inscrivait pas dans cette sociabilité secondaire avec Cécile et ne recevait pas les dons de temps qui lui étaient adressés. L'absence de réception par Paul donnait à Cécile le sentiment de perdre son temps auprès de lui. En effet, en donnant du temps à Paul, Cécile faisait le choix de ne pas en donner à d'autres. Or, Paul ne recevant pas celui-ci, Cécile avait alors l'impression de perdre son temps puisque son action ne produisait pas le résultat escompté alors que d'autres élèves auraient pu eux en bénéficier et en faire un meilleur usage. Ces refus de la part de Paul n'encourageaient alors pas Cécile à continuer à donner du temps à Paul. Cécile évoquait ce découragement vis-à-vis de Paul dans l'Extrait 14 suivant :

Extrait 14 de l'Entretien 2 de Cécile :

CE : Ben au début d'année oui, oui passé un moment je lui ai dit, enfin quand j'ai vu qu'après il travaillait pas, qu'en plus il avait toujours une excuse bidon enfin... Oui je lui ai dit, je lui ai dit « écoute, si tu veux pas travailler, moi je peux pas, je peux rien faire à ta place donc heu ». Oui donc heu vraiment, oui au départ je me suis dit ben, enfin, je me suis dit ben tant pis hein s'il veut pas travailler moi après je peux pas non plus le forcer à être tout le temps derrière lui, surtout quand en plus, enfin vu le groupe classe y'en avait d'autres qui avaient aussi beaucoup de, beaucoup de difficultés donc je peux pas non plus 'fin me focaliser entièrement sur lui, et puis si lui il veut pas, je peux rien, enfin je peux pas faire des miracles quoi. Donc c'est vrai qu'à... oui y'a des fois où je baissais les bras, je lui dis « ben si tu veux pas travailler ben tant pis je vais m'occuper de quelqu'un d'autre »

CH : hum

³⁰

Les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) font parties des dispositifs d'accompagnement pour les écoliers qui complètent les enseignements obligatoires à l'école élémentaire. Elles permettent notamment un accompagnement différencié par petits groupes d'élèves. Pour plus de renseignements sur les APC voir le site : <https://www.education.gouv.fr/les-dispositifs-d-accompagnement-pour-les-ecoliers-8639>

CE : y'en avait d'autres qui étaient dans l'attente et ben je préférerais m'occuper de cela plutôt que de m'attarder, voilà, avec lui.

Afin de comprendre plus en détail comment étaient échangés les cycles de don entre Cécile et Paul nous allons analyser dans la sous-section suivante, ces cycles durant la partie de la matinée de classe du 09/03/2018. Les cycles de don sont présentés dans l'ordre chronologique.

Les cycles de don analysés correspondaient aux dons de temps donnés par Cécile à Paul durant l'activité individualisée des élèves. Durant ce temps, les élèves devaient réaliser un travail écrit de réinvestissement de la notion rappelée au préalable par Cécile collectivement.

Cinq cycles de don échangés avec Paul ont été identifiés.

3.1.1. Cycle 1 : Paul et son taille-crayon

Voyant que Paul ne travaillait pas, Cécile a décidé d'aller le voir pour aller l'aider. Elle a donc ouvert un cycle de don en donnant du temps à Paul pour l'aider. L'activité de Paul ne correspondait pas à celle attendue par Cécile (Extrait 15) :

Extrait 15 de l'EAC1V1 de Cécile :

(...) Là je suis un peu énervée parce que ça fait juste deux ou trois minutes voilà qu'il travaille pas, il s'est pas mis au travail encore parce qu'il a pas son taille-crayon. Voilà, donc heu du coup... Alors oui effectivement, alors au lieu de demander à un copain quand il se rend compte qu'il a pas son taille-crayon, ben tu demandes à un copain, oui, de te prêter le taille-crayon. Et en plus là je me dis que là si moi je viens pas le voir pour savoir qu'est-ce qu'il se passe, lui va rien me dire. Donc si j'avais pas été le voir, je pense que pendant 5 ou 10 minutes il aurait pu chercher son taille-crayon.

Les circonstances, dans lesquelles Cécile voit que Paul « ne travaille pas » et qu'il « ne s'est pas mis au travail encore » ouvrent une opportunité donatrice à Cécile d'aider Paul. Cécile ouvre un nouveau cycle de don gouverné par une règle de don d'Autorité, et donne à Paul du temps pour lui réexpliquer le travail à faire. Paul n'écoutait pas ce que Cécile lui expliquait et

continuait de jouer avec son taille-crayon. Lorsqu'elle lui posait une question, il lui répondait au hasard. L'activité de Paul ne permettait pas à Cécile de considérer que Paul recevait le don de temps qu'elle lui donnait. En gardant une activité non conforme à ses attentes, Paul n'utilisait pas le temps donné par Cécile pour progresser dans son travail (Extrait 16) :

Extrait 16 de l'EAC1V1 de Cécile :

Là il m'écoute pas il est en train de tailler son crayon, il est encore dans son truc, avec son crayon et là je parle, mais je vois qu'il m'écoute pas (...) Je me rends compte qu'il m'écoute pas, mais bon je continue. (...) Parce que j'ai envie qu'il y arrive. J'ai envie qu'il arrive à faire l'exercice. Qu'il dise « ah ben oui, oui effectivement c'est le verbe ». Après je sais qu'il en est capable. Après je pense qu'il a quand même des possibilités, des capacités, mais que bon c'est heu, je pense que ça l'intéresse pas donc du coup après...

Le cycle de don ouvert par Cécile n'a donc pas abouti. Cécile considérait que l'activité de Paul n'était toujours pas conforme à ces attentes. Elle se sentait alors « *inutile* » de ne pas arriver à faire progresser son élève (Extrait 17) :

Extrait 17 de l'EAC1V1 de Cécile :

Voilà, je lui pose une question, et il me répond au hasard. J'ai l'impression à ce moment-là, qu'il, voilà qu'il fait ça quoi. (...) Donc là, là, on se sent un peu inutile, enfin moi oui je me sens inutile. Disons que je me dis que là ce qu'on fait ça sert strictement à rien.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP3 permet d'illustrer les raisons évoquées et donne l'accès au cycle de don initié par cette dernière :

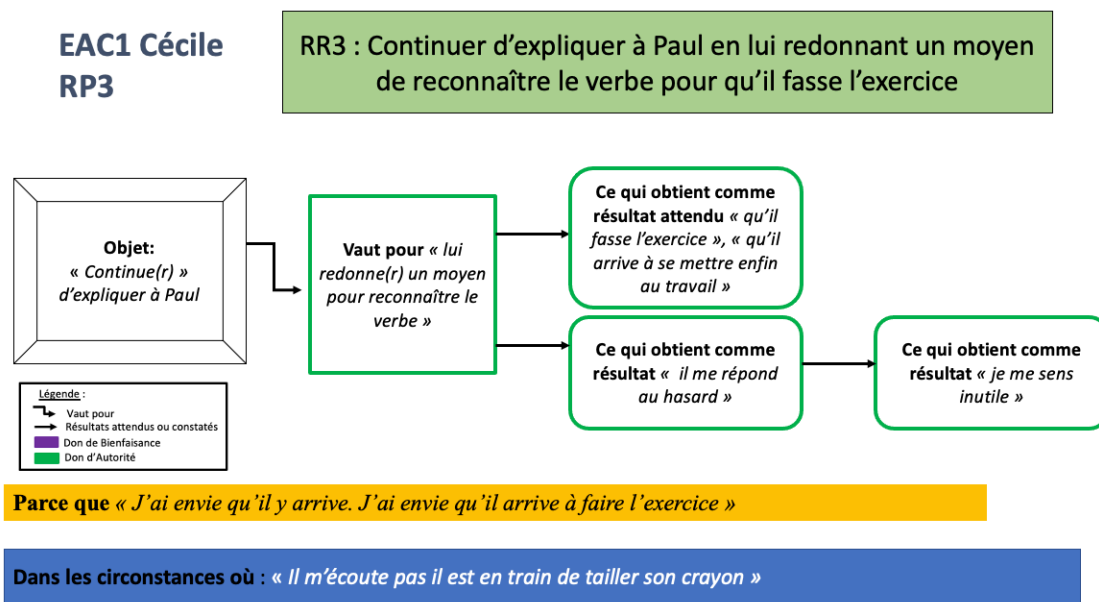


Figure 45 Représentation par arborescence RP3 Cécile

Le cycle de don réalisé par Paul est différent du cycle de don initié par Cécile. En ouvrant un cycle de don avec Paul, Cécile attend que ce dernier reçoive l'aide qu'elle lui donne, alors que Paul la refuse.

L'analyse de ce Cycle 1 actualisé peut être synthétisée sous la Figure 46 suivante :

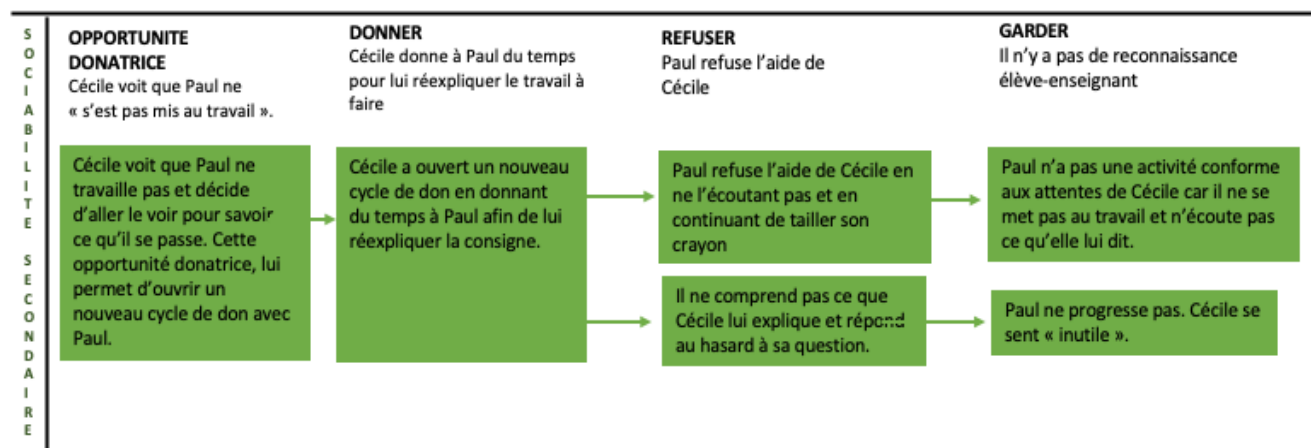


Figure 46 Analyse du cycle de don 1 durant la matinée du 09/03/2018

3.1.2. Cycle 2 : La bonne réponse

Malgré le fait que Paul ait refusé le don de Cécile, celle-ci a décidé de continuer à l'aider en lui réexpliquant le travail à faire. Dans ce 2^e cycle, le cycle de don réalisé semble

correspondre au cycle de don initié par Cécile. En répondant correctement à la question qu'elle lui posait, Paul semblait recevoir l'aide de Cécile en se préoccupant de ce qu'elle lui disait, et ne refusait pas le travail (Extrait 18) :

Extrait 18 de l'EAC1V1 de Cécile :

Ben là il m'a donné la bonne réponse, donc du coup je m'en vais (...) Oui ben, je me dis qu'il a compris donc du coup qu'il va se remettre au travail, pour moi il va se remettre au travail quoi. Alors je sais pas j'ai pas vu, mais, ouais pour moi il va continuer. Après je pense qu'il a oui, qu'il a réussi à le faire parce que tout de façon le premier exercice il l'a fait donc heu.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP4 permet d'illustrer ces raisons évoquées :

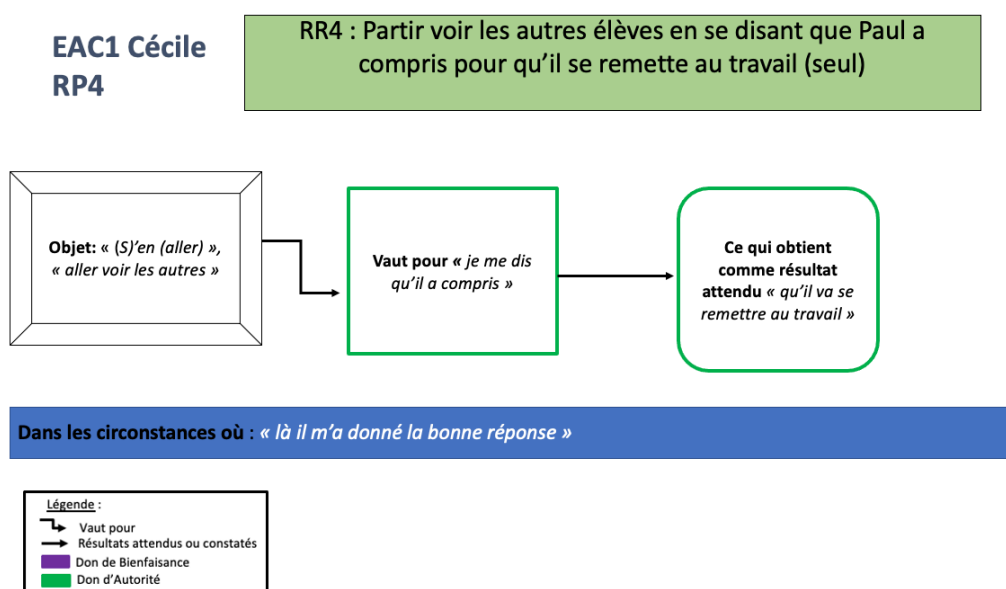


Figure 47 Représentation par arborescence RP4 Cécile

Cécile reconnaissait alors Paul comme ayant une activité d'élève conforme à ses attentes et se reconnaissait comme une enseignante aidante puisqu'elle avait réussi à aider Paul à comprendre la tâche qu'il devait réaliser.

L'analyse de ce Cycle 2 peut donc être synthétisée sous la Figure 48 suivante :

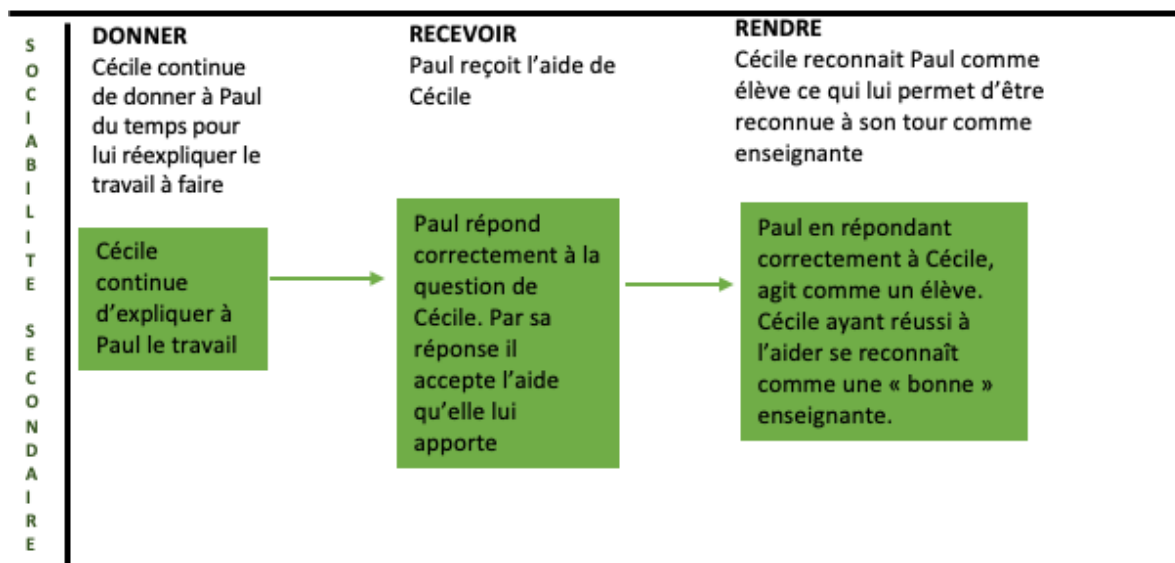


Figure 48 : Analyse du cycle de don 2 durant la matinée du 09/03/2018

3.1.3. Cycle 3 : La boîte de mouchoirs

Après avoir aidé Paul, Cécile continuait d'aider individuellement d'autres élèves. Durant ce temps elle observait aussi l'activité de Paul qu'elle jugeait différente d'ordinaire et non conforme à celle qu'elle attendait. En effet, à plusieurs reprises, celui-ci se levait pour aller chercher des mouchoirs près d'elle alors qu'il avait une boîte plus près de lui. Par ses déplacements multiples et son absence de travail, Paul prenait de l'attention à Cécile. Celle-ci était énervée par cette activité jugée perturbatrice pour la classe. Cécile a alors refusé cette dernière, en demandant à Paul de prendre la boîte de mouchoirs et de retourner s'asseoir à sa place (Extrait 19) :

Extrait 19 de l'EAC1V1 de Cécile :

CE : Là, là, je suis énervée parce que ça fait juste trois fois qu'il se lève et qu'en plus il me semble que je lui avais déjà dit de prendre la boîte de mouchoirs enfin voilà, enfin ça fait juste 3 fois... et en plus c'est surprenant parce que d'habitude il le fait jamais, d'habitude il se lève pas (...) et là je le voyais il se levait, enfin bon ça faisait 3, 4 fois donc au bout d'un moment je lui ai dit arrête de te lever, en gros c'est arrête de te lever et de perturber un peu les autres enfin voilà. Et puis en plus là aussi j'ai l'impression qu'il, enfin, un peu pour perdre du temps quoi, j'ai cette impression-là, c'est-à-dire que bon après le taille-crayon, voilà maintenant c'est je me lève bon peut-être qu'il est enrhumé, je voilà, je sais pas, mais je me lève, je vais me moucher puis je reviens et puis hop je recommence heu, bon. J'ai l'impression qu'il fait un peu ça aussi pour perdre du temps.

Les déplacements de Paul signifiaient pour Cécile qu'il refusait le travail en contournant la tâche qu'il devait réaliser. Puis lors du visionnage de son activité et de celle de Paul et après avoir fait l'EACP1 avec lui, elle se ravisait en lui donnant une signification différente. Les déplacements de Paul signifiaient alors pour elle, une demande d'aide qu'elle n'avait pas su voir durant la classe. (Extrait 20) :

Extrait 20 de l'EAC1V1 de Cécile :

CE : Mais après du coup je me rendre compte que oui, c'est parce qu'en fait il arrive pas à faire le 2e aussi. Alors après je me dis est ce que c'est un appel aussi quand il fait ça ? Est-ce qu'il veut attirer l'attention à moi, enfin le fait de passer voilà, est-ce qu'inconsciemment, le fait de passer, de passer devant moi « voilà je suis là j'existe » enfin « j'existe » peut-être que je fasse attention à lui et que du coup ben j'aie l'aider ; ça peut être aussi ça. Ça peut être ça, je pense. De me montrer qu'il existe et voilà de dire « ben voilà ça fait plusieurs fois que je me lève, j'y arr, enfin je cherche une excuse ou j'y arrive pas et voilà, de, vient avec moi quoi ». Ou peut-être qu'il attendait, je sais pas, que ça soit moi qui lui apporte la boîte de mouchoirs, je ne sais pas comme ça pour venir à lui, je sais pas. Là j'y pense maintenant par rapport à l'entretien ouais qu'on a eu après, avec ce qu'il m'a dit, je pense à ça.

CH : À ce qu'il a dit, tu penses à quoi précisément ?

CE : Quand il a dit que, quand il a dit qu'il voulait que la maitresse l'aide, et qu'elle l'aide plus souvent, *et cetera*, donc heu je pense à ça ouais. »

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP5 permet d'illustrer ces raisons évoquées :

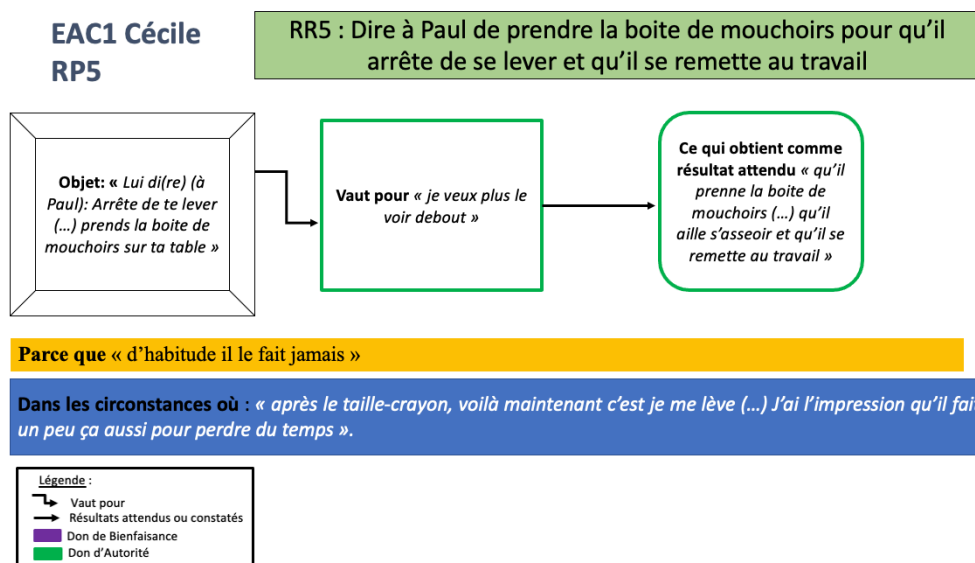


Figure 49 Représentation par arborescence RP5 Cécile

En resignifiant l'activité de Paul ainsi, Cécile identifiait un besoin potentiel d'aide de sa part et non plus un refus de recevoir son aide. L'activité de Paul était alors reconnue par Cécile comme une opportunité donatrice manquée *in situ*. Pour Cécile, l'absence de demande d'aide explicite de la part de Paul avait aussi contribué à ce manquement (Extrait 21) :

Extrait 21 de l'EAC1V1 de Cécile :

(...) ça m'énerve quand les, quand je vois que les enfants, enfin les enfants, les élèves, attendent avant de me dire j'ai pas compris, ça c'est un truc qui m'insupporte parce que comme je leur dis, j'ai jamais mangé personne ou quoi que ce soit donc, ils sont là à attendre, à attendre et puis ils perdent du temps alors que je veux dire si on dit tout de suite qu'on a pas compris, ben on réexplique et puis voilà quoi, plutôt que d'attendre voilà que le temps passe et je me dis que c'est pas en attendant que la réponse va vous venir, va venir toute seule dans votre tête. Donc c'est vrai, que ça moi voilà, ça a tendance un peu à m'agacer quand je vois les élèves qui sont là à attendre.

En refusant de demander explicitement de l'aide à Cécile, Paul ne lui a pas permis de voir l'opportunité donatrice *in situ* et d'ouvrir un cycle de don avec lui. Ce refus de sa part n'a alors pas permis une continuité des cycles de don engagés.

L'analyse de ce Cycle 3 peut donc être synthétisée sous la Figure 50 suivante :

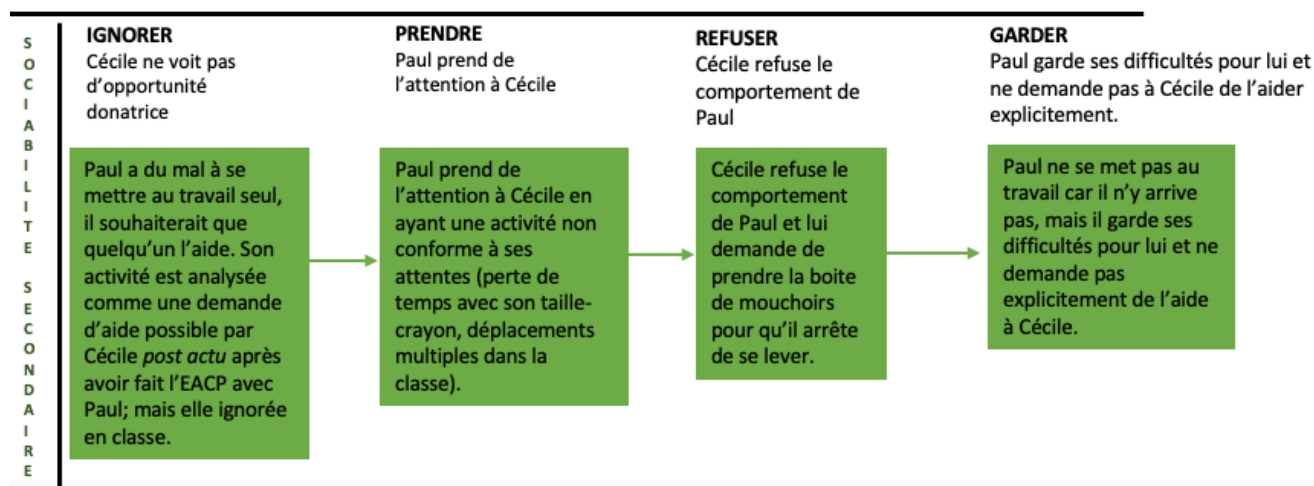


Figure 50 Analyse du cycle de don 3 durant la matinée du 09/03/2018

3.1.4. Cycles 4 et 5 : La demande de Paul

Paul s'est décidé finalement à demander à Cécile de l'aider en levant le doigt pour l'appeler.

Cette demande d'aide explicite a permis d'ouvrir un cycle de don potentiel entre Cécile et Paul. Cécile a saisi cette opportunité donatrice ouverte par Paul en allant l'aider (Extrait 22) :

Extrait 22 de l'EAC1V1 de Cécile :

(...) Ben d'essayer de répondre à son besoin. Oui c'est essayer de l'aider quoi. De dire oui, ben oui. Donc là il m'appelle effectivement je me rends compte que bon au bout de cinq minutes voilà, il se décide enfin à m'appeler. C'est ça aussi, il s'est enfin décidé à m'appeler donc j'y vais, « bon alors qu'est-ce que t'as pas compris ? ». En gros c'est bon maintenant alors vas-y explique moi, je suis là auprès de toi, qu'est-ce que t'as pas compris (...) Ben là je suis que pour lui, heu c'est heu, voilà une relation duelle, donc je suis que pour lui, que pour lui expliquer à lui.

Cette fois encore Cécile a cherché à comprendre les difficultés de Paul en lui faisant reformuler la consigne pour pouvoir lui réexpliquer ce qu'il n'avait pas compris. Mais le don de Cécile ne correspondait pas à l'aide attendue de Paul. Il l'a alors refusée, en ne répondant pas à sa question comme elle l'attendait (Extrait 22) :

Extrait 22 de l'EAC1V1 de Cécile :

Oui parce que là je lui demande de me lire la consigne (...) Moi là je veux qu'il me reformule la consigne et qu'avec ses mots qu'il me dise qu'est-ce qu'il faut faire, « qu'est-ce que tu as compris qu'il fallait faire ? » Et là c'est pas du tout ce qu'il fait, là il me dit « ben j'ai pas compris ce mot dans le texte (...) ».

Le refus de Paul n'était pas un refus total du cycle de don ouvert par Cécile. Paul ne refusait pas son aide, mais la façon qu'elle avait de l'aider, qui ne correspondait pas à sa demande. Il a alors précisé sa demande initiale en explicitant l'objet de celle-ci qui portait sur la compréhension d'un mot du texte et non sur la reformulation de la consigne de l'exercice.

Cécile a saisi à nouveau cette opportunité donatrice ouverte par Paul pour répondre à sa demande en lui donnant la signification du mot qu'il attendait (Extrait 23) :

Extrait 23 de l'EAC1V1 de Cécile :

Ben je lui donne du coup l'explication du mot qu'il m'a demandé tout à l'heure. Parce que j'oublie pas ce qu'il m'a demandé donc dans un premier temps je réexplique, en fait c'est moi qui lui donne l'explication de la consigne, je m'attends à ce qu'il la donne, mais comme je vois qu'il va pas me la donner, donc du coup je lui redonne, je reformule la consigne et après je réponds à sa question sur « apprivoiser ». (...) Parce que je sens que, il est bloqué sur ce mot-là. Lui dans sa tête c'est « qu'est-ce que ça veut dire apprivoiser ? » et je pense que heu je me dis que si je ne lui donne pas l'explication il va rester bloqué sur ça quoi, donc du coup je lui donne l'explication.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP6 permet d'illustrer ces raisons évoquées :

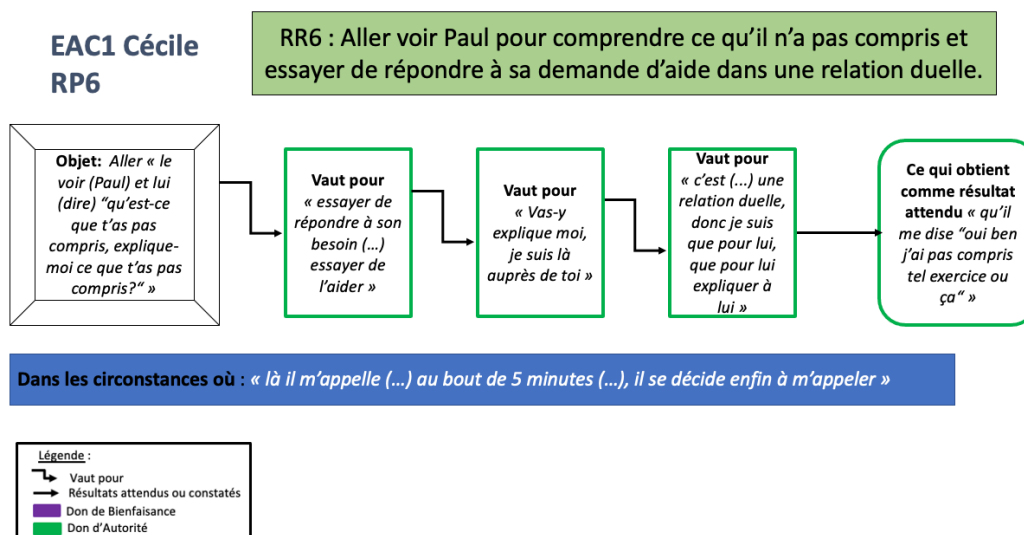


Figure 51 Représentation par arborescence RP6 Cécile

Dans la situation, Paul semblait recevoir l'aide donnée par Cécile. L'activité visible de Paul telle que Cécile pouvait la voir durant le temps de classe semblait correspondre à celle attendue. Paul avait un stylo, il regardait sa feuille et avait l'air de réfléchir à la tâche à réaliser. Mais lors du visionnage de l'activité de Paul, le jugement de Cécile a changé concernant celle-ci. Pour elle, Paul faisait « semblant » d'avoir une activité qui correspondait à celle qu'elle attendait de sa part. En ne se servant pas de l'aide donnée pour réaliser sa tâche, Paul refusait encore une fois le don de Cécile et gardait une activité qui ne lui permettait pas de progresser dans son travail. Cécile jugeait son action envers lui comme inefficace (Extrait 24) :

Extrait 24 de l'EAC1V2 de Cécile :

CE : Oui en fin de compte il travaille pas quoi.

CH : Et de qui tu parles ?

CE : De Paul. Si Théo il écrit, enfin je vois il écrit, enfin voilà après il fait son truc bon voilà, mais Paul non. En fait il fait semblant...

CH : Il fait semblant, qu'est-ce que...

CE : ... enfin il fait semblant, ça veut pas dire que, il le fait pas exprès hein, je dis pas ça, mais il est là, en fait oui il est en position, il a une attitude d'élève dans le sens, enfin dans son comportement, il va pas discuter machin, donc il est face à sa feuille, *et cetera*, avec son crayon voilà, mais après on voit qu'il y a rien quoi. Il est là et on dirait qu'il cherche un peu « qu'est-ce que je fais là, qu'est-ce qu'il faut faire ? » Et puis oui, il est pas sûr de lui, parce qu'on voit, parce qu'au bout d'un certain temps quand même, il écrit une réponse et hop tout de suite il va gommer, il gomme tu vois en se disant « ben ça doit pas être ça ». Donc c'est vrai que moi si

je le regarde à ce moment-là, je pense qu'il est en train de travailler alors qu'en fin de compte pas du tout quoi.

CH: Et là tu viens d'aller le voir, tu viens de l'aider là à ce moment-là.

CE: Ben oui c'est, j'ai pas été efficace.

En refusant de réaliser la tâche demandée malgré l'aide de Cécile et en gardant une activité considérée comme non scolaire, Paul n'a pas permis la continuité du cycle ouvert par Cécile.

L'analyse de ces cycles 4 et 5 peut donc être synthétisée dans la Figure 52 suivante :

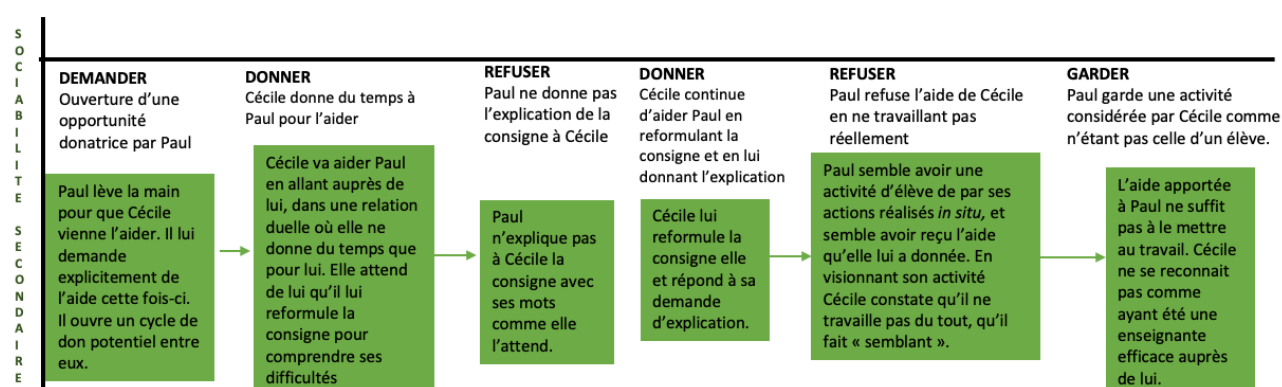


Figure 52. Analyse des cycles de don 4 et 5 durant la matinée du 09/03/2018

3.1.5. La persévérance de Cécile et Paul

L'ensemble de ces cycles de don durant cette matinée nous a permis de mieux comprendre pourquoi la relation dans laquelle s'inscrivaient Paul et Cécile provoquait des ruptures et l'impossibilité pour eux d'être persévérants.

Pour Cécile, Paul ne demandait pas toujours explicitement de l'aide lorsqu'il en avait besoin et elle n'identifiait pas ce besoin durant son activité d'enseignement en classe. L'opportunité de pouvoir donner à Paul du temps individualisé pour l'aider n'était donc pas réalisée, mais ignorée par Cécile.

Paul avait des difficultés à commencer la tâche qu'il devait réaliser seul et de ce fait n'adoptait pas une activité d'élève conforme à celle attendue par Cécile. Elle de son côté ne pouvait aider les élèves que lorsqu'ils avaient des difficultés dans la réalisation de leur travail, et non dans leur accompagnement à se mettre au travail. En effet en s'inscrivant uniquement dans de la sociabilité secondaire Cécile ne se sentait obligée d'aider Paul que lorsque celui-ci

adoptait une activité d'élève. Or la difficulté de Paul était justement d'avoir une activité d'élève telle que Cécile le souhaitait.

Les cycles de don étaient alternativement remplis (1) d'opportunités donatrices non identifiées comme telles *in situ* et ignorées par Cécile et (2) de dons ouverts par Cécile qui étaient refusés par Paul qui ne pouvait pas les recevoir.

La Figure 53 ci-dessous permet de synthétiser la relation qui les unit :

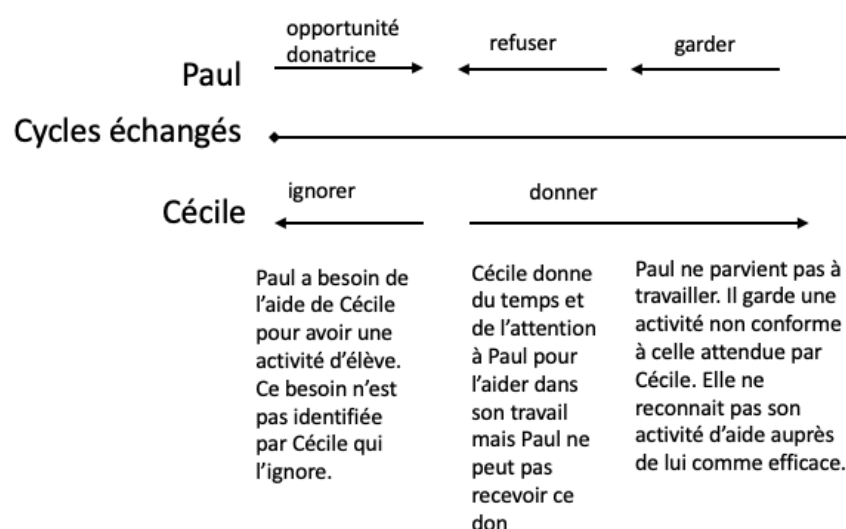


Figure 53. Synthèse des cycles de don échangés entre Paul et Cécile

La forme de don existante ne permettait donc pas la circulation de cycles de don complets entre Cécile et Paul.

D'un côté, Paul avait besoin de l'aide de Cécile pour arriver à se mettre au travail et avoir une activité conforme à celle qu'elle attendait. Mais Paul ne demandait pas explicitement de l'aide à Cécile sur cette difficulté. Cécile n'identifiait pas ce besoin durant le temps de classe, l'opportunité de don auprès de Paul était alors ignorée par Cécile.

De l'autre côté, Cécile ne percevait pas ce besoin et donnait à Paul une aide dans la réalisation de son travail d'élève. Paul à son tour, ne pouvait pas recevoir le don de Cécile, car pour pouvoir le recevoir il devait avoir déjà une activité d'élève, ce dont il ne parvenait pas seul.

Les formes de dons échangés ne convenaient ni à l'un ni à l'autre et ne permettaient pas d'aboutir à des cycles complets. Sophie ne se reconnaissait pas comme une enseignante réussissant à le faire progresser, elle se sentait inutile et sans solution auprès de lui, se

décourageait et lâchait parfois prise, se retrouvant « hors-jeu » de son métier d'enseignante auprès de Paul. Cette forme de don ne permettait donc pas à Cécile d'être continuellement persévérante auprès de lui. L'obligation de donner s'arrêtait lorsque Paul n'avait pas une activité d'élève créant alors des ruptures dans la continuité des cycles de don. De même, elle ne permettait pas non plus à Paul d'être persévérant, car il ne pouvait pas recevoir les dons de Cécile n'étant pas dans la même sphère de sociabilité qu'elle.

3.1.6. La persévérance des professeurs des écoles et des élèves DS dans la sociabilité secondaire

La sociabilité secondaire ne permettait pas de rendre les professeurs des écoles ainsi que leurs élèves DS persévérants, comme nous venons de le voir avec l'analyse de la relation entre Cécile et Paul. Les élèves DS étaient par définition des élèves qui avaient des difficultés à avoir une activité conforme à celle attendue par leur enseignant. Or, dans la sociabilité secondaire, les dons ouverts par l'enseignant n'étaient que des dons qui ne pouvaient être reçus que par des enfants remplissant leur rôle d'élève, c'est-à-dire dont l'activité était conforme à celle attendue par l'enseignant.

Cette forme de don ordinaire pourrait-on dire, c'est-à-dire constitutive du métier, permettait aux professeurs des écoles d'être persévérants avec les élèves remplissant leur rôle d'élève.

En effet, ceux-ci pouvaient recevoir les dons de l'enseignant permettant à celui-ci de se reconnaître comme un enseignant aidant auprès d'eux, engageant ainsi sa persévérance et la continuité des dons.

Mais cette forme de don n'était pas suffisante pour permettre la persévérance des professeurs des écoles envers les élèves DS.

La synthèse ci-dessous permet de montrer les ruptures dans les cycles de don lorsque cette forme de don est exercée avec des élèves DS.

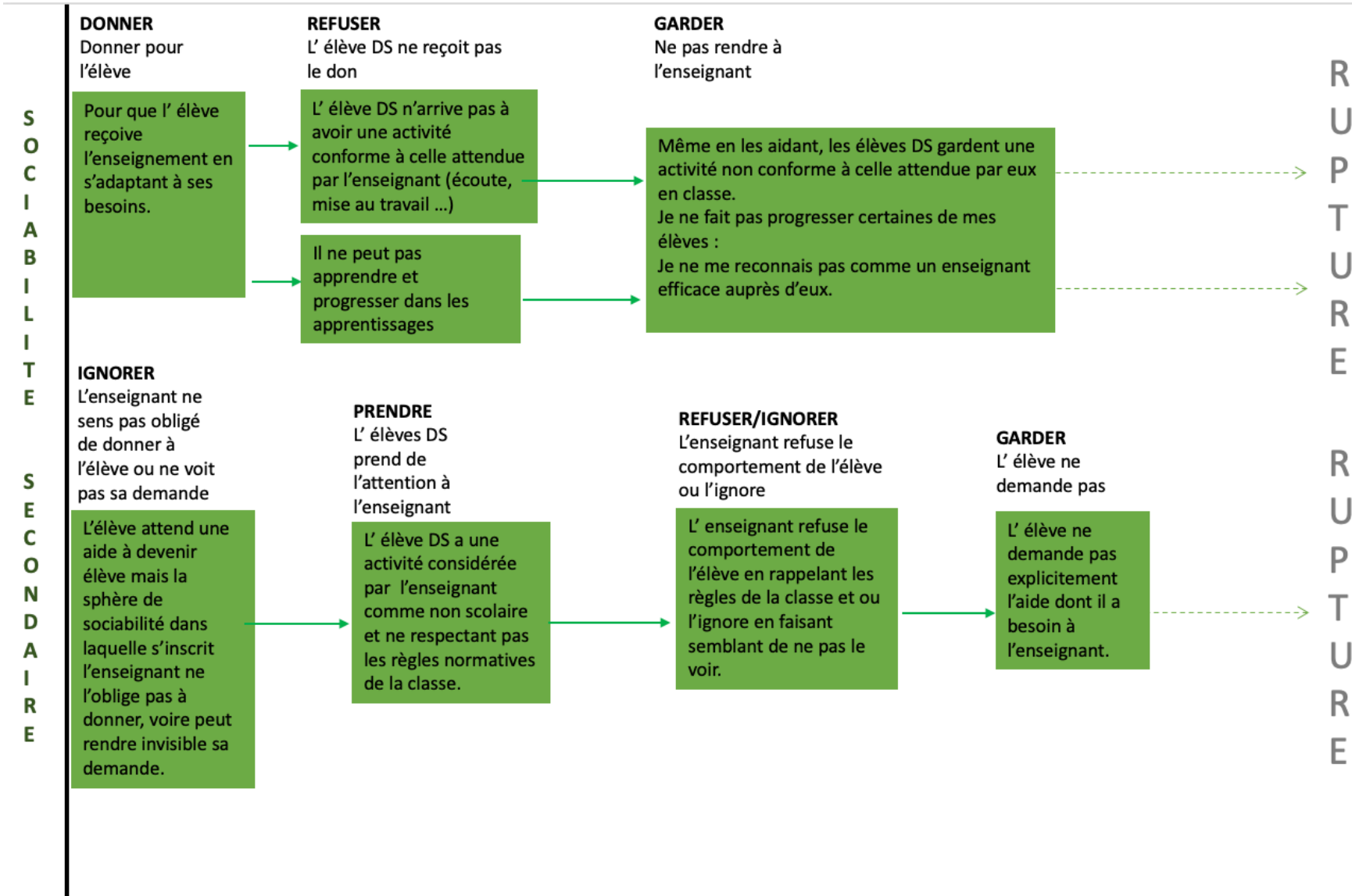


Figure 54. Synthèse des cycles de don échangés avec les élèves DS dans la sociabilité secondaire

3.2 Dons d’Autorité et de Bienfaisance et cycles de don

3.2.1. Sophie et Nolan

Nolan était un élève qui avait du mal à se mettre au travail lorsqu’il devait réaliser une tâche sans la supervision de Sophie. Il avait des difficultés scolaires depuis plusieurs années et avait fait l’objet de discussions entre enseignants. Sophie connaissait donc les difficultés de Nolan à la fois dans sa mise au travail et dans l’exécution de celui-ci, avant même qu’il n’ait été scolarisé dans sa classe. Elle savait que Nolan avait besoin d’un accompagnement personnalisé de sa part pour progresser en tant qu’enfant à devenir élève, et en tant qu’élève dans la réalisation de la tâche. La relation entre Sophie et Nolan s’était donc construite sur une continuité de cycles de don échangés entre eux. Sophie donnait alternativement du temps à Nolan-enfant pour l’aider à adopter une activité « d’élève » conforme à ses attentes ; et donnait du temps à Nolan-élève pour l’aider dans la compréhension de la tâche à réaliser.

L’extrait 25 suivant de l’Entretien 2 permet de comprendre comment cette relation s’est construite :

Extrait 25 de l’Entretien 2 de Sophie :

Oui même c'est antérieur à l'année parce que là, en fin d'année dernière déjà c'est un élève heu qui a fait l'objet de discussion entre nous au niveau des collègues parce que depuis la maternelle c'est un enfant qui avait du mal à écouter les histoires, à se poser, qui pouvait rester même en classe heu sur une activité sans, sans perturber, mais sans être vraiment actif, voilà, ou pas investi dans ses apprentissages. Donc heu déjà j'entendais parler de lui dans ces termes-là. Le collègue qui l'avait l'année dernière s'étonnait du fait qu'il soit arrivé à lire parce que pareil pas trop d'implication dans les apprentissages. Donc c'est vrai que le fait de l'accueillir dans ma classe en ce1 cette année je me suis dit qu'il allait certainement falloir une attention particulière pour cet enfant parce que justement il était heu voilà il avait heu des difficultés ou en tout cas un rapport à l'école qui était pas complètement construit dans sa, son, sa fonction d'élève elle était, elle était encore en devenir et il fallait œuvrer pour que pour qu'il avance et qu'il progresse dans les apprentissages (...) donc (...) rapidement il a fallu que voilà, qu'avec lui je sois un peu plus accompagnante et heu et comme le/l'envie, l'engouement pour les apprentissages était pas innée, la motivation était pas intrinsèque, il fallait vraiment heu de mon côté développer ça pour qu'il puisse pas baisser les bras et avoir envie de venir à l'école et de continuer.

Les discussions entre enseignants ont permis à Sophie d’appréhender les difficultés de Nolan et de penser un accompagnement spécifique, « une attention particulière » qu’elle jugeait nécessaire pour lui. Nolan n’était pas considéré comme persévérant auprès de ses anciens enseignants du fait

d'une inadéquation entre l'activité qu'il pouvait avoir en classe et les attentes que ces derniers en avaient.

Lors de ces discussions, Sophie a donc pu identifier un besoin chez Nolan. Ce besoin identifié a permis l'émergence d'une opportunité donatrice. En saisissant cette opportunité, Sophie a ouvert un cycle de don d'engagement, un *opening gift*, envers lui. Celui-ci a modifié la relation entre Sophie et Nolan. Elle était engagée dans une relation plus accompagnante envers lui qui l'engageait à l'aider au-delà de sa fonction d'élève.

Nolan a accepté de recevoir l'engagement et l'accompagnement proposés par Sophie dans la sociabilité primaire. Ces derniers ont modifié la perception de l'école de Nolan qui s'est engagé alors avec plaisir à faire ses devoirs et à venir à l'école (Extrait 26) :

Extrait 26 de l'Entretien 2 de Sophie :

Donc j'avoue que ça, et la maman me l'a dit, parce que là on s'est croisé au mois de de novembre, fin début décembre même, elle m'a dit que voilà maintenant il avait même à la maison plaisir à faire ses devoirs et que c'était plus laborieux, donc je pense que le fait de l'avoir accompagné ça aussi fait une bascule et un transfert chez lui, c'est qu'il a, il a compris à quoi pouvait servir l'école et ça lui était, ça lui était bénéfique à tous les niveaux.

La réception par Nolan, de l'accompagnement proposé par Sophie, les a engagés l'un envers l'autre et a « verrouillé » leur relation dans une double forme de sociabilité :

- primaire dans laquelle Sophie accompagnait Nolan à avoir une activité d'élève conforme à ses attentes.
- secondaire dans laquelle elle l'accompagnait dans la réalisation de son travail (Extrait 27) :

Extrait 27 de l'Entretien 2 de Sophie :

CH : Et cet accompagnement-là, ça se manifeste comment ? Qu'est-ce que tu appelles l'accompagner ?

SO : Ben voilà c'est, c'est par des gestes heu plus particuliers, voilà un contact physique, une sollicitation, une interpellation particulière, je le nomme, je le nomme directement pour le recentrer, heu je passe à côté de lui plus fréquemment, je m'accroupis à côté de son bureau, voilà une, une approche plus duelle plus fréquente et plus heu voilà plus, plus... ouais moins à distance. Me retrouver avec une heu, avec un lien qui soit heu qui soit des fois, physique aussi hein voilà parce que, parce que je vais le toucher, parce que je vais heu lui sortir son stylo, je vais lui enlever ce qui pourra être, faire l'objet de perturbation, ce genre de gestes-là qui font que, je l'aide à 'fin, je l'accompagne dans sa planification de son attitude d'élève finalement parce que lui il vient à l'école la plupart

du temps et il se pose sur sa chaise et il attend, voilà. Donc c'est vrai que, il faut heu pour qu'il agisse, régulièrement heu lui le relancer dans, dans heu utilise ceci, utilise cela qu'est-ce que tu dois faire là, et qu'est-ce que tu pourrais faire pour réussir, et si tu relisais, et si tu prenais ta règle pour souligner, et si enlevait ça parce que t'/on en a plus besoin, voilà.

Ainsi, Sophie accompagnait Nolan dans sa mise au travail à partir d'une multitude de gestes physiques (« contact physique », « passe(r) à côté de lui plus fréquemment ») et d'attentions spécifiques auprès de lui (« une sollicitation, une interpellation particulière, je le nomme, je le nomme directement pour le recentrer »). Ces attentions portées spécifiquement à Nolan avaient pour finalité son accompagnement à devenir élève « je l'accompagne dans sa planification de son attitude d'élève », pour qu'il soit capable de travailler en autonomie.

Les dons ouverts par Sophie étaient adressés à l'enfant Nolan pour l'aider à devenir élève.

L'ensemble de ces dons d'accompagnement s'inscrivait dans la relation ouverte par l'*opening gift* de Sophie, qui l'obligeait à aider Nolan à devenir élève. L'accompagnement dans la sociabilité primaire pour aider Nolan à devenir élève permettant ensuite dans un deuxième temps de pouvoir donner une aide à Nolan-élève dans la sociabilité secondaire par un accompagnement dans la réalisation de la tâche à effectuer.

Afin de comprendre plus en détail en quoi l'alternance des formes de dons a permis la persévérance de Sophie, nous analyserons dans un premier temps et dans le détail comment étaient échangés les cycles de don entre Sophie et Nolan durant cette partie de la matinée de classe du 24/11/2017.

3.2.2. Cycles 1 et 2 : Les petits objets de Nolan

Le temps accordait par Sophie à chacun des groupes d'élèves était limité. Lorsque Sophie était avec un groupe, l'autre était sans sa supervision. Ce temps était donc précieux et limité. Sophie était avec le groupe de CE1 et sachant qu'elle devait ensuite enseigner au groupe de CE2 et que les élèves de CE1 seraient sans sa supervision, elle souhaitait leur donner un maximum d'indications nécessaires à la réussite de leur futur travail autonome. Nolan ne recevait pas ce don adressé aux élèves par Sophie. Son activité n'était pas celle qu'elle attendait de lui. Nolan était en train de jouer avec des petits objets. En n'ayant pas une activité d'élève, c'est-à-dire conforme aux attentes de Sophie, il ne pouvait alors pas recevoir les conseils qu'elle leur donnait.

Voyant qu'il ne réalisait pas l'activité qu'elle avait demandée, qu'il jouait avec ses petits objets, Sophie a alors essayé d'aider Nolan à recentrer son attention sur le travail en le sollicitant verbalement et en lui enlevant ce qui pouvait le distraire (Extrait 28) :

Extrait 28 de l'EAC1V1V1 de Sophie :

En fait je vois (montre avec le doigt vers l'écran) qu'il ne se met pas en activité, donc là quand je/je dis sortais votre porte-vues ben lui il est toujours affairé avec ce qu'il est en train (fait un rond avec son index dirigé vers Nolan sur l'écran) de, de s'occuper, avec de/ses, ses stylos ou avec des objets qu'il a sur sa table, donc je le recentre pour bien lui rappeler individuellement, à lui de nouveau, qu'il a son porte-vues à ranger, parce qu'il va avoir à/ou à sortir là c'était, pardon, à sortir, et que il doit/il a une activité à faire en autonomie quand je vais travailler avec les ce2, donc le remettre dans une activité ou lui il va devoir la réaliser seul et moi je ne vais plus être avec lui pour le guider parce que je vais partir avec les ce2.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP2 permet d'illustrer ces raisons évoquées :

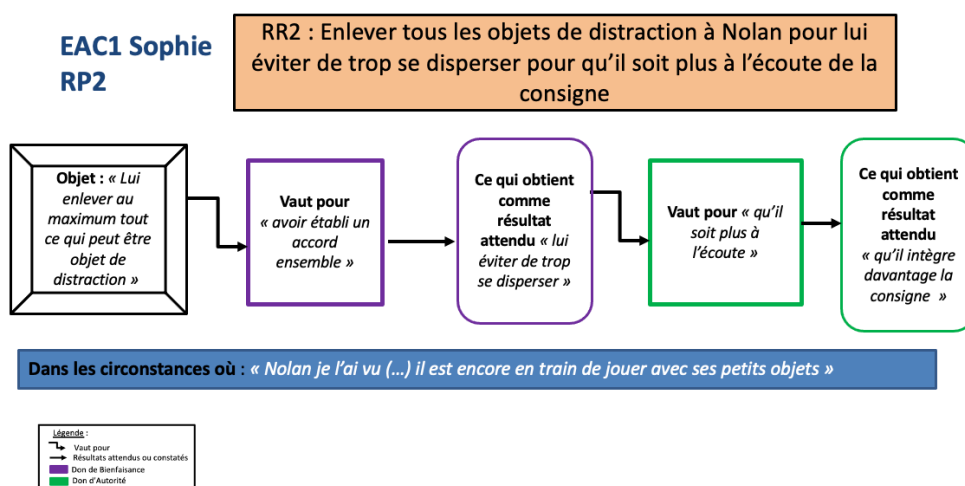


Figure 55 Représentation par arborescence RP2 de Sophie

Ce don de temps adressé à Nolan s'est fait ainsi au détriment de celui dont elle disposait pour donner les indications au groupe de CE1 dans son ensemble. Sophie était confrontée à un dilemme : (1) soit elle pouvait continuer de donner les indications nécessaires à leur réussite au groupe de CE1 en laissant Nolan s'amuser avec ses objets ; (2) soit elle pouvait donner à Nolan un temps spécifiquement adressé à lui pour l'aider à avoir une activité d'élève, mais en laissant temporairement en attente l'avancement souhaité avec le groupe d'élèves de CE1. Dans cette situation, le mobile de « l'intérêt pour Nolan » a provisoirement pris le pas sur « l'intérêt pour le groupe d'élèves » dans ses

actions de persévérance. Cet équilibre temporaire a permis un changement dans le mode de sociabilité dans lequel elle accompagnait Nolan et l'ouverture d'un nouveau cycle de don. En donnant à l'enfant-Nolan, Sophie pouvait alors l'accompagner à devenir élève, pour qu'il puisse ensuite recevoir le don initial adressé à l'élève-Nolan. En faisant cela, Sophie s'est engagée dans la sociabilité primaire pour aider d'abord l'enfant. Nolan a reçu cette aide dans l'accompagnement de son devenir élève, il est arrivé à se recentrer et a pu alors recevoir ensuite le don initial de Sophie concernant les informations nécessaires à la réalisation de la future tâche à accomplir.

L'analyse de ces Cycles 1 et 2 peut être synthétisée sous la Figure 56 suivante :

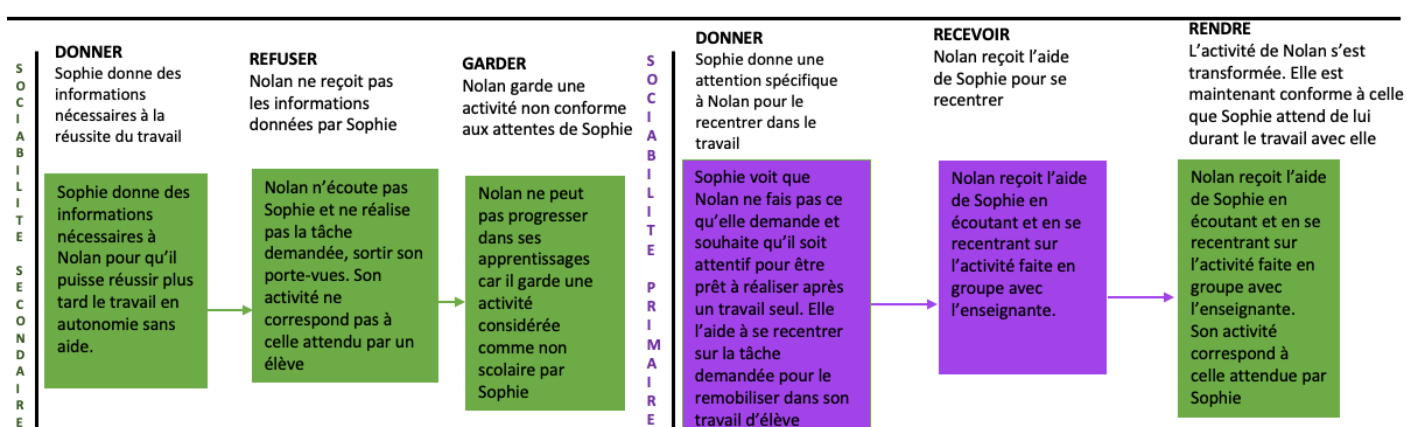


Figure 56. Analyse des cycles de don 1 et 2 de Sophie durant la matinée du 24/11/2017

3.2.3. Cycles 3 et 4 : La main sur la tête de Nolan

Nolan n'avait pas été actif durant tout le temps du cours dialogué parce qu'il jouait avec ses petits objets. Il n'avait sans doute pas pu recevoir les informations nécessaires à la réalisation du travail qu'il devait maintenant réaliser seul. Connaissant ses difficultés, Sophie a identifié un besoin chez lui. Elle savait que pour aider Nolan elle devait alors avoir une attention plus particulière envers lui (Extrait 29) :

Extrait 29 de l'Entretien 2 de Sophie :

(...) Il a fallu que voilà, qu'avec lui je sois un peu plus accompagnante et heu et comme le/l'envie, l'engouement pour les apprentissages étaient pas innés, la motivation était pas intrinsèque, il fallait vraiment heu de mon côté développer ça pour qu'il puisse pas baisser les bras et avoir envie de venir à l'école et de continuer.

Ce besoin identifié a permis l'ouverture d'une opportunité donatrice. Le don d'engagement qui liait Sophie à Nolan dans une double relation l'obligeait alors à l'accompagner en tant qu'enfant et en tant qu'élève.

Pour aider Nolan, Sophie devait donc lui donner du temps pour s'assurer qu'il avait bien compris la consigne du travail à réaliser, mais aussi lui donner du temps pour qu'il soit en confiance dans le fait qu'il était capable de le réaliser (Extrait 30) :

Extrait 30 de l'EAC1V1 de Sophie :

(...) Ouais c'est heuu, c'est un geste un peu rassurant pour lui, pour lui dire heu, voilà tuuuu/je compte sur toi jeeee/ça y est la consigne a été redonnée, je t'ai mis normalement les conditions de travail qui devraient être favorable pour que tu y arrives donc voilà, je garde une petite main pour qu'il sache que voilà, ce conf/ce lien qu'on a créé un peu tous les deux qu'il/dont il a besoin, je ressens, je, je voilà je lui/ je concrétise un peu par moment par voilà un petit geste (met sa main droite sur son bras gauche pour mimer le geste) qui permet d'être/de, se rassurer en se disant voilà je vais pas, je vais pas lâcher, y' a toujours un petit fils qui est tendu, invisible, mais y' a quand même un petit fil qui est là.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP4 permet d'illustrer ces raisons évoquées :

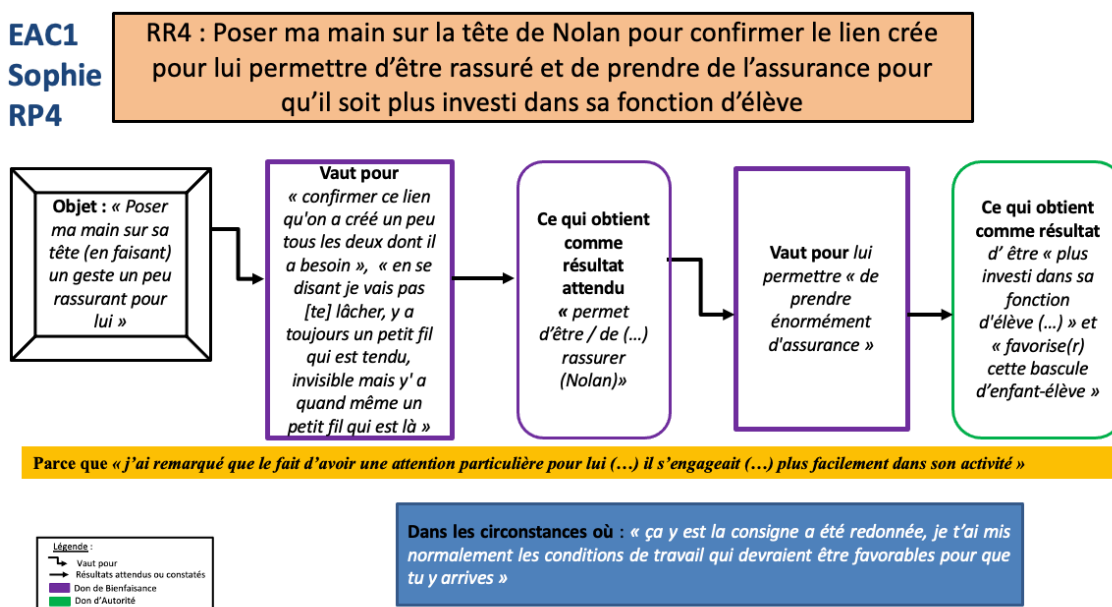


Figure 57 Représentation par arborescence RP4 de Sophie

L'engagement de Sophie dans sa relation avec Nolan était donc double. L'engagement dans la sociabilité secondaire l'obligeait à aider Nolan dans son travail en s'assurant qu'il avait bien compris le travail à réaliser durant son absence auprès de lui. L'engagement dans la sociabilité primaire l'engageait à donner à l'enfant Nolan une aide à pouvoir avoir une activité d'élève lors de son absence auprès de lui par des « geste(s) un peu rassurant(s) pour lui ». Nolan a reçu l'aide de Sophie dans la *sociabilité primaire*, il a apprécié l'aide qu'elle lui a apportée, et il a éprouvé du plaisir à venir à l'école. Son ressenti vis-à-vis de l'école a évolué et c'est transformé, il appréciait dorénavant de venir à l'école. Sophie pouvait se reconnaître comme une adulte aidante auprès de lui.

Pourtant, dès qu'elle n'était plus auprès de lui, Nolan n'arrivait pas pour autant à devenir élève et ne recevait pas l'aide donnée par Sophie sur la réalisation du travail à faire. Malgré ce temps passé auprès de lui pour lui donner ce qu'elle pensait être les meilleures conditions possibles pour qu'il puisse ensuite réaliser sa tâche, Nolan ne mettait pas à profil le temps donné par Sophie pour l'aider, et gardait une activité non conforme à ses attentes, en ne s'engageant pas dans le travail. (Extrait 31) :

Extrait 31 de l'EAC1V2 de Sophie :

Non, non. Non (hochement de tête négatif) pour moi concrètement non. Il a été attiré par heu par la, par l'image, voilà, mais heu il a pas, il s'est pas engagé dans l'activité. Voilà il a déjà les yeux posés on va dire sur le support qui va lui servir d'activité, mais je le sens mal engagé pour heu, déjà il a pas pris d'outil, la petite Julie, elle a déjà son crayon et lui il la rien dans les mains donc heu ça s'engage mal (rire).

L'analyse de ces Cycles 3 et 4 peut être donc synthétisée sous la Figure 58 suivante :

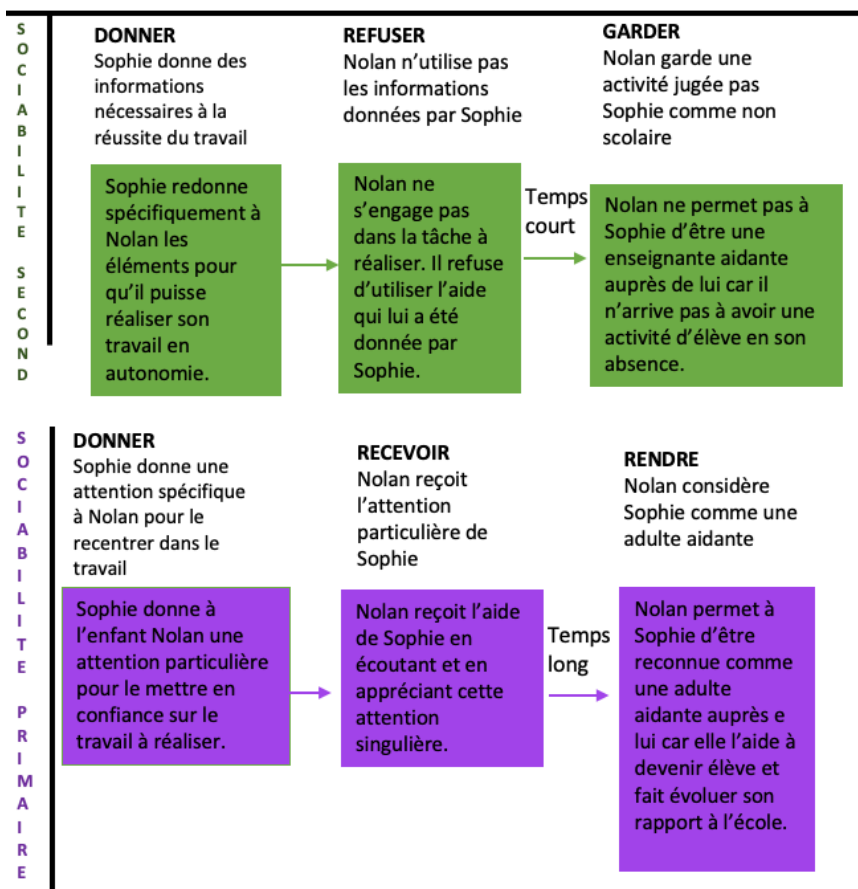


Figure 58. Analyse des cycles de don 3 et 4 de Sophie durant la matinée du 24/11/2017

3.2.4. Cycle 5 : Nolan se rehausse sur sa chaise

Sophie était avec le groupe de CE2, le groupe de CE1 travaillait maintenant sans supervision de sa part. En regardant en direction du groupe de CE1, Sophie a vu Nolan se rehausser sur sa chaise sans outil lui permettant de réaliser le travail. Elle a alors interrompu la leçon qu'elle était en train de faire avec le groupe de CE2 pour interpeler verbalement Nolan (Extrait 32) :

Extrait 32 de l'EAC1V1 de Sophie :

Là j'ai vu qu'il était, qu'il était pas du tout encore en activité alors que ça faisait déjà (regarde sur la vidéo le temps déroulé) deux minutes que j'étais partie avec les CE2, 'fin même peut' être un tout petit peu plus que deux minutes et heu, en fait le fait qu'il se rehausse un peu sur sa chaise, du coup j'ai vu/j 'l'ai mieux vu qu'en fait il 'y était pas avec le crayon dans la bouche donc j'ai, j'ai de nouveau remobilisé son attention pour essayer de faire en sorte que, que ben voilà, qu'il sente que ben même si je n'étais pas avec lui j'ai quand même un œil sur lui et que là je voyais qu'il n'était pas encore en train de rentrée dans son activité, donc essayer de le relancer.(...) Donc je l'ai nommé "Nolan" et je l'ai valorisé de manière à ce que il se sente pas heu disons stressé, à l'idée de, du travail qu'il a à réaliser que j'avais confiance en au fait qu'il puisse, qu'il puisse y' a, qu'il puisse arriver,

donc voilà. Le fait de, de, d'agir sur heu l'attention heu sur la tâche et la valorisation j'avais l'impr/ le sentiment qu'avec ses deux éléments il allait pouvoir heu rebasculer dans l'activité.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP6 permet d'illustrer ces raisons évoquées :

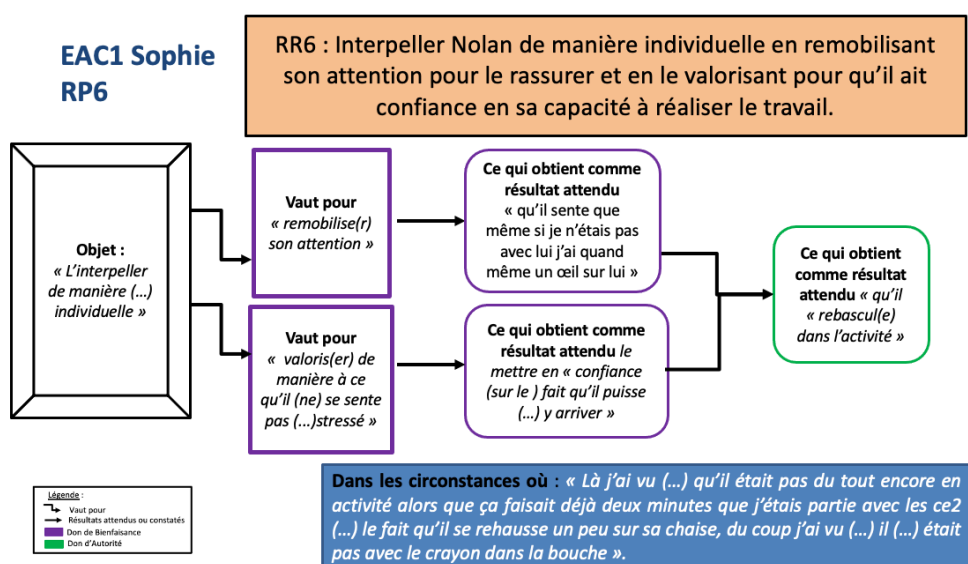


Figure 59 Représentation par arborescence RP6 de Sophie

Sophie a vu Nolan se rehausser sur sa chaise sans outil dans la main lui permettant de réaliser le travail. Dans ces circonstances, elle a identifié un besoin de sa part, une opportunité donatrice s'est ouverte alors pour Sophie. Le don d'engagement qui cimentait leur relation dans la sociabilité primaire et secondaire a fait émerger la règle de don de Bienfaisance. L'émergence de cette règle de don a engagé Sophie à donner du temps à Nolan pour l'aider à se concentrer sur le travail en le valorisant sur ces capacités à pouvoir le faire. Le don potentiel était alors réalisé par l'ouverture d'un cycle de don de la part de Sophie envers Nolan.

Pour autant, Nolan n'avait cette fois encore pas reçu l'aide de Sophie. Son activité n'était toujours pas conforme à celle qu'elle attendait de lui. Durant la classe, Sophie n'avait pas vu que Nolan n'avait toujours pas commencé à réaliser sa tâche. Elle l'a alors constaté en visionnant l'activité réalisée par Nolan après son interpellation auprès de lui, lors de son EAC1V2 (Extrait 33) :

Extrait 33 de l'EAC1V2 de Sophie :

Nolan il voit, il regarde bien précisément tous les autres enfants de son groupe, il les voit en activité (pointe du doigt sur l'écran), mais c'est pas pour autant que/qu'il s'y engage, au contraire là il joue avec son crayon, il a changé de crayon, après avoir mangé le premier, il mange le second quoi (rire du chercheur).(...) Donc heu c'est/ça interpelle parce que du coup c'est vrai que moi après, prise dans l'activité à côté, j'ai j'ai pas du tout heu j'ai pas du tout fait attention à, à son attitude, heu 'fin ou à son absence d'activité là.

L'activité de Nolan n'a pas changé. Sophie ne pouvait pas considérer son action auprès de lui comme efficace dans ces circonstances. Le cycle était donc inachevé.

L'analyse de ce Cycle 5 peut être donc synthétisée sous la Figure 60 suivante :

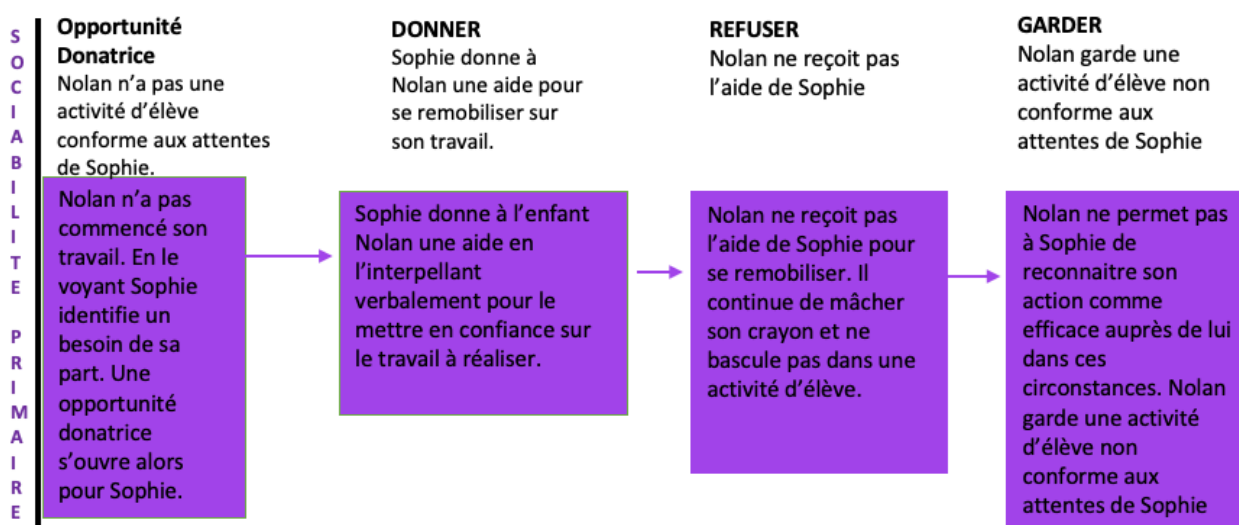


Figure 60. Analyse du cycle de don 5 de Sophie durant la matinée du 24/11/2017

3.2.5. Cycle 6 : Le flagrant délit d'inactivité de Nolan

Sophie était toujours avec le groupe de CE2. Un élève de CE1 l'a interpellée pour lui demander un renseignement sur la compréhension de la consigne du deuxième exercice qu'il devait réaliser. En décrochant d'avec le groupe de CE2 pour répondre à un élève de CE1, Sophie a porté son regard vers Nolan. Elle a alors vu qu'il n'était toujours pas en activité. Elle l'a alors interpellé de nouveau verbalement (Extrait 34) :

Extrait 34 de l'EAC1V1 de Sophie :

Ouais là je l'interpelle à nouveau pour, pour le mettre, ben en fait, en situation de flagrant délit (rire) de, d'inactivité totale, et que je souhaiterais que voilà, qu'il, qu'il se mette à chercher donc du coup finalement là je lui, je lui redonne l'action qu'il doit faire en fait, sur sa consigne là, c'est chercher, donc princi/il doit être dans une situation de "recherche", il doit chercher dans son texte et heu je le vois rien faire donc, puis moi je suis déjà sur le deuxième exercice, parce que je pense que le premier il l'a déjà réalisé, donc comme Mathis m'interpelle sur l'exercice 2, le second exercice que j'avais demandé de/obligatoire, celui-là je pensais que voilà, n'ayant pas vu en amont, sur tout ce/le manque d'activité qu'il a fait avant, bé je l'engage à chercher dans son texte les mots heu.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP7 permet d'illustrer ces raisons évoquées :

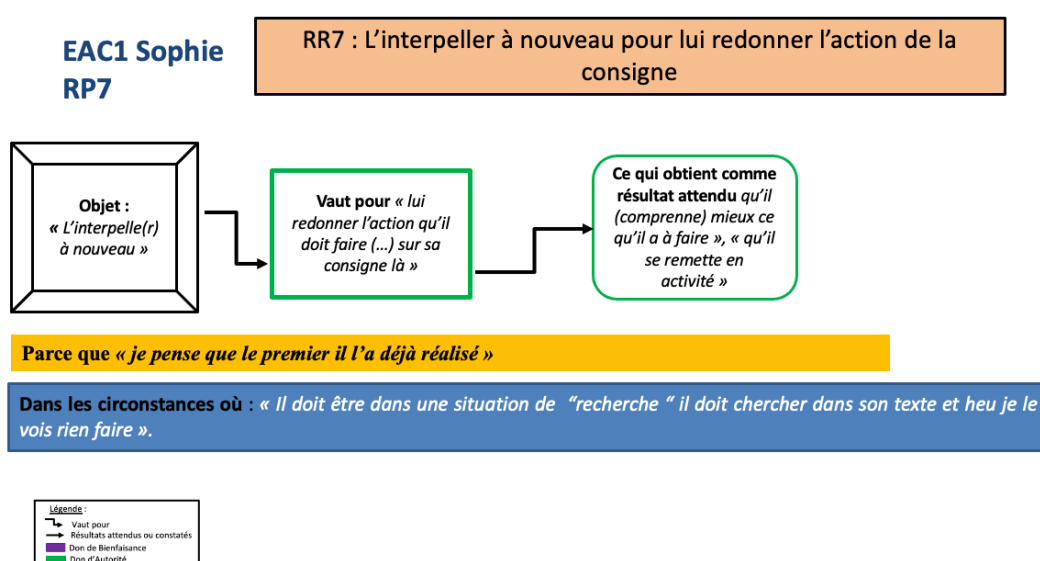


Figure 61 Représentation par arborescence RP7 de Sophie

L'interpellation de Mathis a permis à Sophie de voir que Nolan n'était pas en train de faire les exercices demandés au moment où elle le regardait. Sophie pensait qu'avec le don précédent Nolan avait réalisé le premier exercice qu'il devait faire. Elle pensait donc qu'il avait réussi à se mettre au travail, et qu'il devait maintenant réaliser le deuxième exercice comme Mathis. Le fait qu'il n'était pas à ce moment-là en train de réaliser ce travail signifiait pour Sophie qu'il avait besoin d'un accompagnement pour lui redire la consigne du travail qu'il devait faire. Dans ces circonstances, elle a identifié à nouveau un besoin de sa part, une opportunité donatrice s'était alors à nouveau ouverte pour Sophie. Le don d'engagement qui cimentait la relation entre eux dans la sociabilité primaire et secondaire a fait émerger la règle de don d'Autorité. L'émergence de cette règle de don a engagé Sophie à donner du temps à Nolan pour l'aider à se concentrer sur le travail en lui redonnant l'action qu'il devait réaliser : chercher dans le texte. Le don potentiel était alors réalisé par l'ouverture d'un

cycle de don de la part de Sophie envers Nolan. Pour autant, Nolan n'avait, cette fois encore, pas reçu l'aide de Sophie et a gardé une activité non conforme à celle qu'elle attendait. Sophie l'a constaté lorsqu'elle a regardé l'activité de Nolan après cette interpellation lors de son EAC1V2 (Extrait 35) :

Extrait 35 de l'EAC1V2 de Sophie :

Il fait rien. Il est là/il mâchouille et puis il est là avec son bout de crayon dans la (bouche). C'est très, très frustrant en fait de pas voir tout ça quand on est prise avec l'autre groupe, mais bon.

L'activité de Nolan n'a pas changé. Sophie ne pouvait pas considérer son action auprès lui comme efficace dans ces circonstances, cette fois encore. Le cycle était donc de nouveau inachevé.

L'analyse de ce Cycle 6 peut être donc synthétisée sous la Figure 62 suivante :

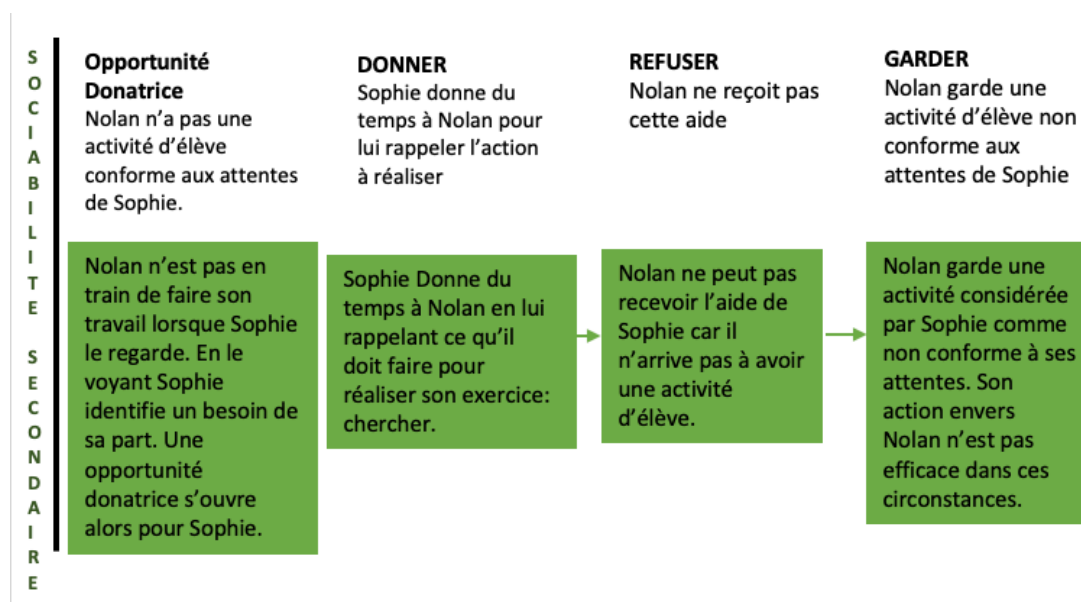


Figure 62. Analyse du cycle de don 6 de Sophie durant la matinée du 24/11/2017

3.2.6. La persévérance de Sophie et Nolan

Lorsque Sophie était avec le groupe de CE1 et qu'elle aidait Nolan en étant proche de lui, alors le double engagement dans deux sphères de sociabilité a permis le suivi de règles de don de Bienfaisance et d'Autorité et une circulation continue des cycles de don complets entre eux. En effet, *l'opening gift* qui engageait Sophie dans une double sociabilité avec Nolan, l'encourageait à aider

Nolan dans sa mise au travail et dans son « devenir élève ». La réception de ce don par Nolan lui permettait de s'engager dans le travail et d'avoir une activité d'élève comme attendu par Sophie. En ayant une activité d'élève, Nolan pouvait alors recevoir le don d'Autorité donné par Sophie et lui permettre en retour d'être reconnue comme une enseignante aidante auprès de lui dans ces circonstances. En s'engageant dans une double sociabilité, Sophie était obligée de donner à Nolan une aide en tant qu'élève, mais aussi en tant qu'enfant lorsqu'il ne parvenait pas à avoir une activité d'élève conforme à ses attentes. Il y avait donc une continuité des cycles de don échangés entre Nolan et Sophie permettant à Sophie d'être persévérante auprès de lui.

La Figure 63 ci-dessous permet de synthétiser la relation qui les unit lorsque Sophie était avec le groupe de Nolan et qu'elle l'accompagnait à devenir élève ou à réaliser le travail demandé :

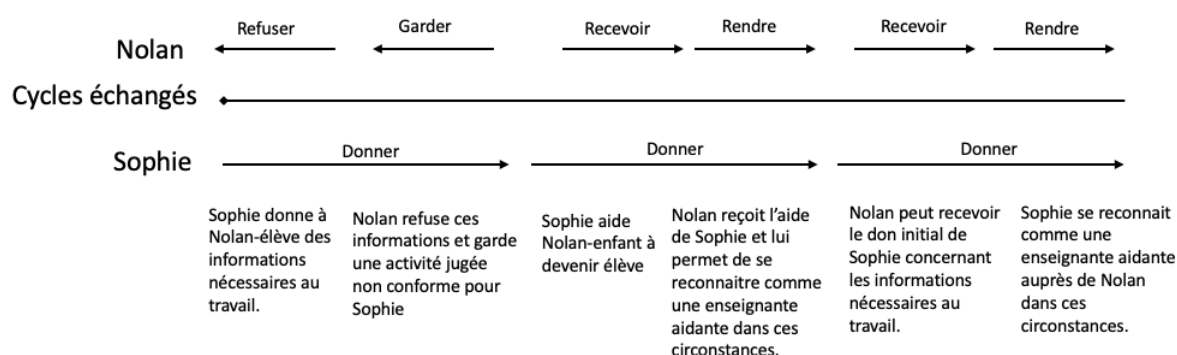


Figure 63 Analyse de la relation entre Nolan et Sophie durant le cours dialogué avec les CE1

Lorsque Sophie était avec le groupe de CE2 et que le groupe de CE1 devait réaliser un travail individuel écrit sans sa supervision, *l'opening gift* qui engageait Sophie dans une double sociabilité avec Nolan l'obligeait toujours à l'aider au moins à distance. Ainsi en voyant son absence d'activité, Sophie identifiait un besoin chez Nolan, lui ouvrant une opportunité donatrice auprès de lui. Dans cette situation, le mobile de « l'intérêt pour Nolan » prenait alors provisoirement le pas sur « l'intérêt pour le groupe d'élèves de CE2 » dans ses actions de persévérance. Dans cet équilibre temporaire, la règle de don de Bienfaisance ou celle d'Autorité émergeait alors, engageant Sophie à continuer à donner du temps à Nolan pour l'aider. Dans ces circonstances, Sophie basculait donc dans une organisation anti-utilitaire de son temps, où elle continuait de donner du temps pour aider Nolan à se mettre au travail et dans la réalisation du travail. Mais cette aide ne correspondait pas nécessairement aux attentes de Nolan qui ne la recevait pas comme telle. La continuité à ouvrir des cycles de don

chez Sophie lui permettait donc d'être persévérante envers Nolan, mais ne permettait pas pour autant celle de Nolan du fait de son absence de réception des dons ouverts par Sophie.

La Figure 64 ci-dessous permet de synthétiser la relation qui les unit lorsque Sophie était avec le groupe de CE2 et qu'elle l'accompagnait à devenir élève ou à réaliser le travail demandé verbalement et à distance :

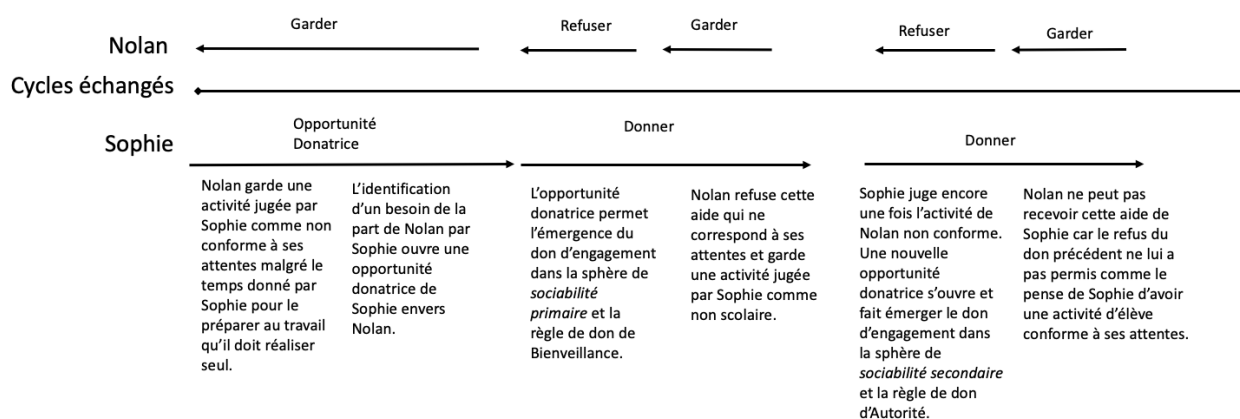


Figure 64. Analyse de la relation entre Nolan et Sophie durant le travail écrit individuel des CE1 sans supervision de l'enseignante

3.2.7. Fabien et Tom

De même que pour Sophie et Nolan, la relation entre Fabien et Tom s'était construite sur une continuité de cycles de don échangés entre eux, où Fabien donnait alternativement à Tom du temps pour l'aider en tant qu'enfant à adopter une activité d'élève ou en tant qu'élève à comprendre la tâche à effectuer.

Lorsque Tom s'est retrouvé dans sa classe, Fabien a identifié son activité comme non conforme à celle qu'il attendait de la part d'un élève. Tom était un enfant « *speed* », c'est-à-dire qui avait du mal à se concentrer sur la tâche qu'il devait effectuer, et à être calme pour réaliser son travail. Il avait aussi des difficultés scolaires notamment dans le travail de lecture/écriture. L'activité de Tom et ses difficultés scolaires ont permis à Fabien d'identifier un besoin d'accompagnement spécifique pour qu'il puisse progresser dans ses apprentissages.

L'Extrait 36 suivant permet de comprendre comment cette relation s'est construite :

Extrait 36 de l'Entretien 2 de Fabien :

Donc quand il est arrivé en CP, c'était un enfant quand même qui, qui est assez *speed*, qui a de, de l'énergie quoi. Donc heu, au départ c'était heu, fallait le focaliser quoi, fallait le centrer et, et le calmer. Donc au départ c'était quand même, heu j'ai su très vite que ça allait être difficile quoi. D'abord il avait quand même des difficultés au niveau de la connaissance des lettres, *et cetera*. Et puis heu niveau comportement, c'était un enfant, *speed*, mais heu intéressé quoi, voilà.

Fabien a identifié les besoins et difficultés de Tom à réaliser le travail demandé. Cette opportunité donatrice a permis l'ouverture d'un don d'engagement chez Fabien envers Tom. Cet *opening gift* a ouvert et engagé une relation dans laquelle Fabien devait être plus accompagnant avec Tom qu'il ne le serait pour un autre enfant de la classe ayant un comportement plus conforme aux règles normatives de la classe. Elle l'engageait à donner à Tom au-delà de sa fonction d'élève.

Tom a accepté de recevoir l'engagement proposé par Fabien en acceptant de participer à ce qu'il lui proposait. La réception par Tom de l'accompagnement proposé par Fabien les a alors engagés l'un envers l'autre et a « verrouillé » leur engagement dans une relation « privilégiée » leur permettant de créer un lien « un peu plus spécial » (Extrait 37) :

Extrait 37 de l'Entretien 2 de Fabien :

Donc heu à partir de là, comme il était intéressé, il se raccrochait quand même à ce que moi je voulais faire participer au collectif, *et cetera*, donc heu il participait quand même beaucoup, il restait pas dans son coin à rien faire vouloir faire quoi. Donc heu c'est vrai que ça a facilité le fait que heu... que... on rentre dans une relation un peu plus heu ouais peut être privilégiée quoi ou je sais pas comment dire quoi, mais heu je pense qu'il a compris au fil du temps que j'étais un peu pour l'aider, heu voilà quoi. Je pense qu'il a compris que j'allais pas le laisser dans son coin, et que on pouvait faire des trucs par moment ensemble, pas tout le temps, mais que par moment on pouvait heu tu vois, créer un lien un peu plus spécial.

Cette relation « privilégiée » entre Fabien et Tom, a engagé leur relation dans une double forme de sociabilité :

- Primaire dans laquelle Fabien accompagnait Tom à avoir une activité d'élève conforme à ses attentes.
- Secondaire dans laquelle il l'accompagnait dans la réalisation de son travail.

Ce double accompagnement s'est fait au travers d'une multitude de gestes et d'attentions spécifiques de la part de Fabien adressée à Tom (Extrait 38) :

Extrait 38 de l'Entretien 2 de Fabien :

(...) Ce lien comment il s'est fait, ben il s'est fait, il s'est fait un petit peu déjà par un travail un peu différent pour lui parce qu'il en était pas exactement au même niv, au même heu, au même stade que les autres. Donc il a vu que je faisais quand même des trucs quand même vraiment un peu que pour lui (...) J'allais aussi le voir plus lui sur certain, sur certaines choses (...) c'est vrai que je suis passé par des gestes, heu un peu motivants, c'est-à-dire heu, on se tape la main un peu comme heu font des copains dans la cour quand ils marquent un but ou un truc comme ça quoi. Quand il faisait quelque chose de très bien heu c'était, voilà on montrait ensemble, on montrait que c'était bien fait quoi, et heu ça le motiver et puis il voyait qu'il pouvait faire des trucs bien. Et ces gestes-là heu bon le fait aussi de le recentrer (...). Y'avait des gestes de, de se recentrer sur le travail où moi je passais derrière et je le posais et je tirais la chaise, où je lui faisais mettre ses pieds par terre, *et cetera* ou alors je lui prenais sa trousse pour qu'il écrive pas ou pour essayer de le centrer, puis y'avait d'autres gestes qui étaient plus dans la motivation du truc et dans lui montrer, pour lui montrer que, que là il avait bien fait, il avait réussi à faire ce que je voulais et qu'à deux on pouvait y arriver quoi.

L'opening gift ouvert par Fabien et « verrouillé » par la réception de Tom, a permis un accompagnement dans un double registre de sociabilité. Secondaire, dans lequel Fabien a aidé Tom sur ses difficultés scolaires par un travail et un accompagnement spécifique. Primaire, dans lequel il a accompagné Tom à avoir une activité d'élève. Cet accompagnement se manifestait notamment par des gestes adressés à Tom pour le féliciter sur la réalisation de son travail, le valoriser et le motiver à poursuivre ainsi son activité.

3.2.8. La persévérance de Fabien et Tom

Les données analysées des cycles de don synthétisés ont été filmées le 08/02/2018 dans la matinée. Fabien était engagé dans une relation avec Tom dans un double registre de sociabilité primaire et secondaire. Fabien connaissait les difficultés scolaires de Tom, mais aussi le fait qu'il avait besoin d'un accompagnement spécifique pour proposer un travail qualitatif.

Tom s'est engagé avec Fabien dans ce double registre de sociabilité. Il s'est intéressé au travail proposé par Fabien et ne l'a pas refusé. Toutefois, Tom n'a pas reçu les conseils donnés par Fabien, il n'a pas écouté lorsque Fabien expliquait le travail à réaliser et qu'il mettait en garde les élèves face aux difficultés qu'ils pouvaient éventuellement rencontrer. N'ayant pas reçu ce don, Tom avait alors

commencé à réaliser sa tâche sans tenir compte des recommandations de Fabien. Son activité n'était alors pas conforme à celle que Fabien attendait de lui. Fabien jugeait son travail comme bâclé et ne correspondant pas à celui qui était demandé. En voyant que Tom ne parvenait pas à réaliser ce travail correctement, Fabien a identifié à plusieurs reprises un besoin d'aide chez lui. Les opportunités donatrices qui s'ouvraient alors à Fabien ont permis l'émergence du don d'engagement dans la double sphère de sociabilité primaire et secondaire et l'émergence selon les circonstances, soit de la règle de don de Bienfaisance soit de la règle de don d'Autorité. Malgré ses efforts, Tom n'est pas parvenu pas à recevoir l'aide de Fabien. La Figure 65 ci-dessous permet de synthétiser les cycles de don échangés entre eux :

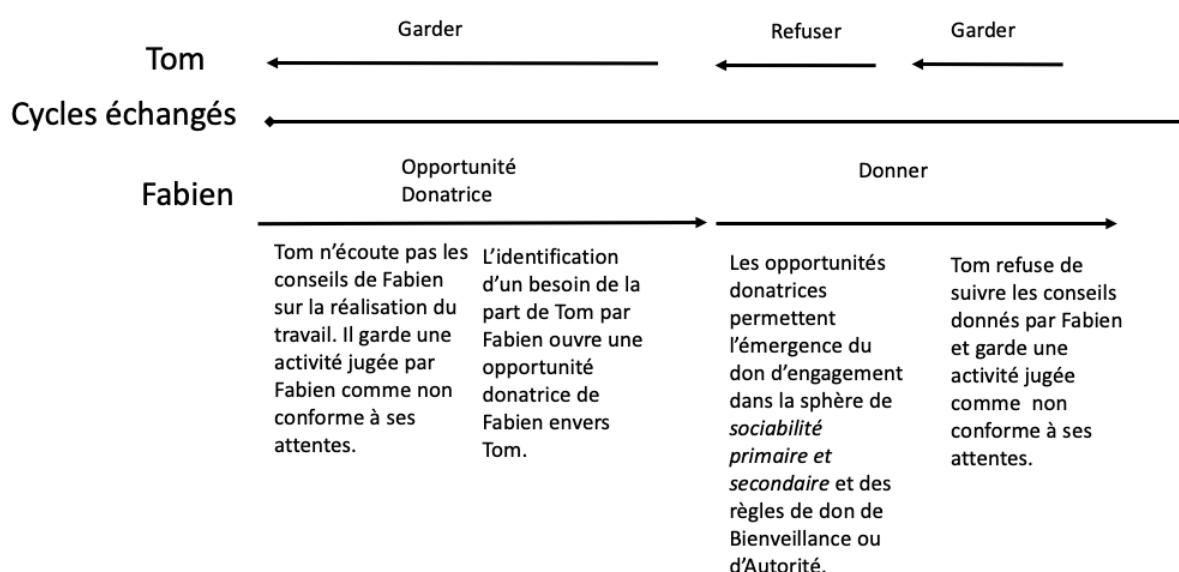


Figure 65 Analyse de la relation entre Tom et Fabien

3.2.9. La persévérance des professeurs des écoles et des élèves DS dans une double sociabilité primaire et secondaire.

Dans des circonstances d'enseignement où les enseignants identifient un besoin de leur part chez leurs élèves, une opportunité donatrice s'ouvre à eux. L'engagement qui les unit alors aux élèves, dans une double relation dans la sociabilité primaire et secondaire via un *opening gift* permet l'émergence *in situ* d'un suivi de deux règles de don d'Autorité et de Bienfaisance.

Cette alternance des formes de don permet un accompagnement des « enfants » à devenir élèves et des « élèves » dans la réalisation de leur travail, encourageant une continuité des dons adressés aux élèves DS. La continuité d'ouverture de cycle de don de la part des enseignants cimente leur persévérance auprès des élèves DS.

Néanmoins, cette persévérance à continuer à donner du temps aux élèves DS chez les professeurs des écoles ne permet pas pour autant une continuité de la réception des dons par les élèves, n'engageant pas nécessairement leur persévérance à eux.

La synthèse ci-dessous permet de montrer la continuité des cycles de don à partir de cette double forme de don exercée avec des élèves DS.

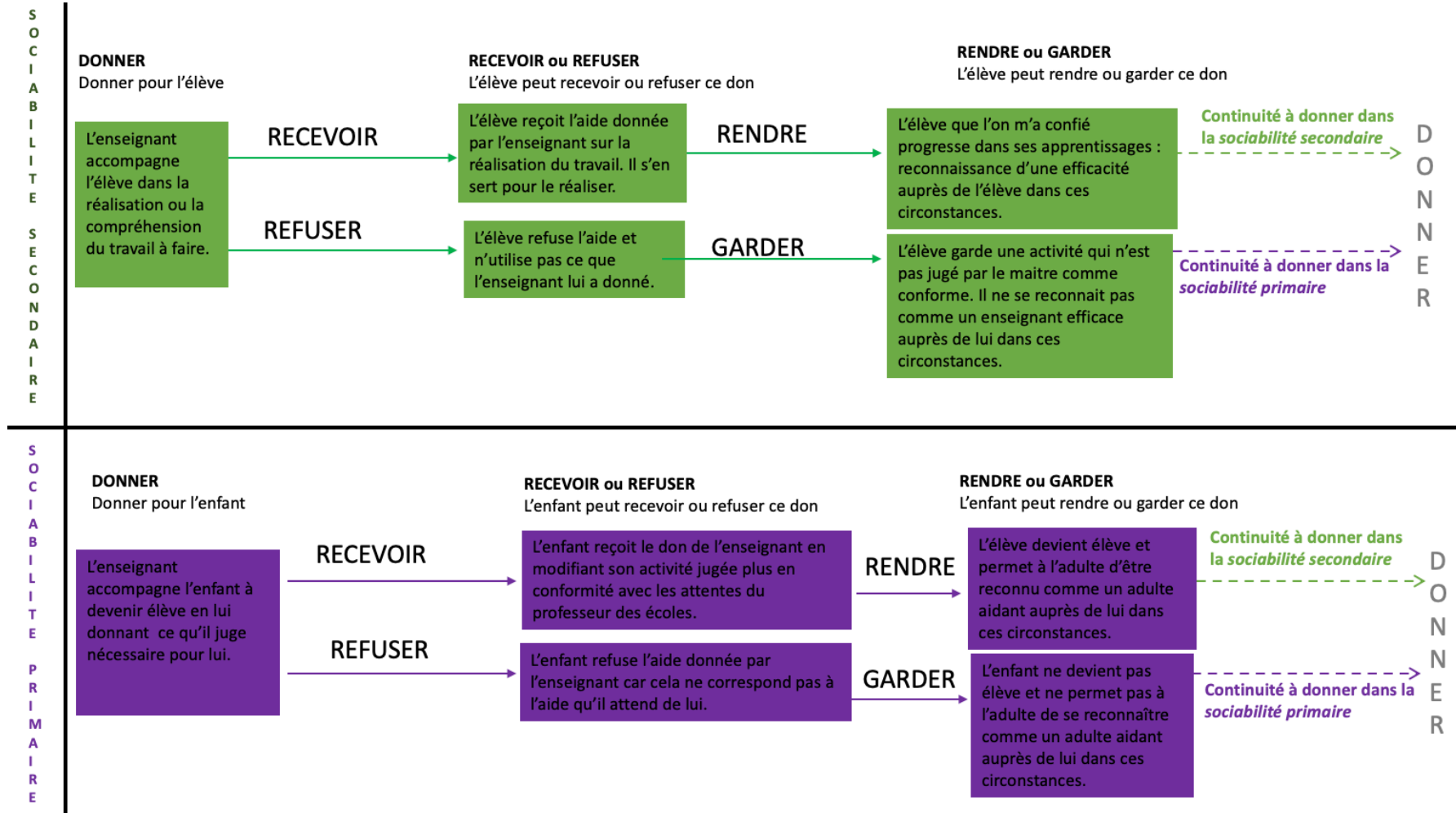


Figure 66. Synthèse des cycles de don échangés avec les élèves DS dans la sociabilité primaire et secondaire

3.3 Synthèse de la Section 3 du Chapitre 12

La signification de qu'est-ce qu'« être persévérant » auprès d'un élève DS a un impact sur le type de relation qui unit les enseignants et les élèves. En effet, l'émergence de la règle de don d'Autorité engage l'obligation de donner des enseignants uniquement dans la sphère de sociabilité secondaire, obligeant ces derniers à donner aux « élèves », mais opérant des ruptures dès lors que ceux-ci sortent de leur « statut d'élève ». Les élèves DS, ayant des difficultés à le devenir, sont alors dans l'incapacité de recevoir les dons des enseignants. Parallèlement, les opportunités donatrices qui s'ouvrent pour aider les « élèves-enfants » à devenir élève ne sont pas identifiées par les enseignants. Leur relation s'inscrit donc dans une aporie alternant des dons potentiels ignorés et des dons refusés. Ces ruptures dans la continuité des cycles de don conduisent alors les professeurs des écoles et leurs élèves à ne pas pouvoir être persévérants de manière continue.

En revanche, l'émergence des règles de dons d'Autorité et de Bienfaisance engage l'obligation de donner des enseignants à la fois dans la sphère de sociabilité primaire et secondaire. L'obligation de donner aux élèves est donc double : elle oblige les professeurs des écoles à donner aux enfants un accompagnement à devenir élèves et aux élèves une aide dans la réalisation de leur tâche. Les opportunités donatrices identifiées par les enseignants sont alors plus nombreuses. Le mobile de « l'intérêt pour l'enfant » vient compléter le mobile de « l'intérêt pour l'élève » dans ses actions de persévérance auprès de lui, engageant une persévérance continue des enseignants auprès des élèves.

Ces résultats permettent de compléter la modélisation présentée dans la synthèse de la section 2 à partir de la Figure 59 ci-dessous :

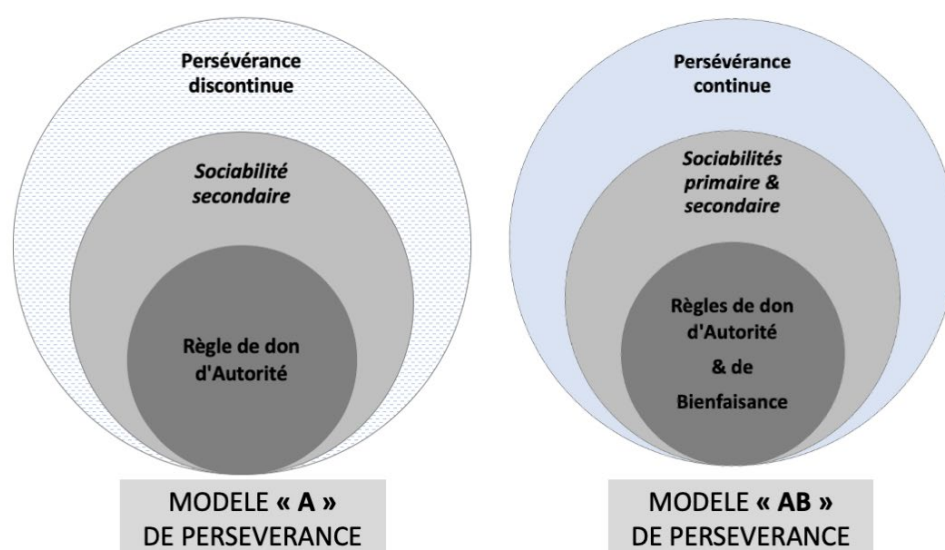


Figure 67 Modèles de persévérance auprès des enfants en décrochage scolaire

4. Synthèse des résultats du Chapitre 12

Ce Chapitre 12 avait pour objectif la compréhension des phénomènes de persévérance conçue comme un registre particulier de l'activité enseignante.

La persévérance des professeurs des écoles émerge d'un équilibre trouvé entre plusieurs mobiles d'actions possibles. Ceux-ci sont toujours enchevêtrés, irréductibles et indissociables les uns des autres. La multiplicité des mobiles contenus dans les actions de persévérance a pu parfois être une source de difficultés, voire de dilemme pour les enseignants.

Ce dilemme poussait parfois les enseignants à avoir une organisation utilitaire de leur temps de travail et les engageait à rentabiliser la distribution des dons de temps faits aux élèves. Donner du temps oui, mais sous certaines conditions d'efficacité en retour.

Deux formes de persévérance auprès des élèves décrocheurs ont été mises en évidence. La première, modèle A, est fondée sur un registre de sociabilité secondaire. Elle est gouvernée par une règle de don d'Autorité et engage une persévérance discontinue des enseignants. La seconde, modèle AB, est fondée elle, sur un double registre de sociabilité primaire et secondaire. Elle est gouvernée par deux règles de dons, d'Autorité et de Bienfaisance, qui engagent une persévérance continue des enseignants.

Le don d'Autorité ne permettait pas aux professeurs des écoles de recevoir un retour systématique de la part des élèves DS, puisqu'ils n'étaient pas en mesure de recevoir ce don ouvert par les enseignants. Cette situation engageait donc les enseignants à donner de leur temps à d'autres élèves afin de ne pas avoir le sentiment d'en « perdre ». Le cadre professionnel dans lequel s'exerçaient ces dons de temps incitait donc les enseignants à avoir une gestion utilitaire de ceux-ci, recherchant une certaine rentabilité minimale même dans une organisation anti-utilitaire du temps donné. Perdre du temps sur le collectif classe et les contenus d'enseignement oui, à condition que le don accordé à l'élève soit reçu et rendu par lui par sa mise au travail. Ce qui est important dans cette configuration, c'est de donner pour que les élèves puissent recevoir. Mais dès lors que cette condition de réception du don n'était plus respectée, les cycles de don échangés entre les enseignants et les élèves DS se construisaient à partir de ruptures empêchant une persévérance continue des professeurs des écoles auprès d'eux et des élèves dans leur travail.

L'engagement dans une double relation dans la sociabilité primaire et secondaire *via* un *opening gift* permettait l'émergence *in situ* d'un suivi de deux règles de don : d'Autorité et de Bienfaisance. Lorsque les professeurs des écoles identifiaient un besoin chez les élèves, des opportunités donatrices s'ouvraient. Le don d'engagement les obligeait alors à donner du temps à l'élève malgré les contraintes d'enseignement dans lesquelles ils exerçaient. Les enseignants basculaient alors dans une

organisation anti-utilitaire de leur temps qui leur permettait de continuer de donner du temps aux élèves DS dans les deux sphères de sociabilité, en suivant l'une ou l'autre des règles de don.

Cette alternance des formes de don permettait un accompagnement de l'enfant à devenir élève et un accompagnement de l'élève dans la réalisation de son travail, permettant une continuité des dons adressés aux élèves DS. Le don de Bienfaisance permettait le dépassement des contraintes utilitaires, car il obligeait les professeurs des écoles à donner du temps à l'élève malgré l'absence de contre-don de sa part.

Le suivi de don de Bienfaisance engageait les professeurs des écoles à pouvoir donner et recevoir en retour, quelles que soient les difficultés rencontrées des élèves à qui ils donnaient. L'important était ici bien de pouvoir continuer à donner et non de recevoir en retour, libérant les enseignants d'une obligation de recevoir pour justifier leurs dons de temps. Les professeurs des écoles accompagnaient et donnaient du temps non seulement à l'élève, mais aussi à l'enfant dans sa globalité, obligeant les enseignants à continuer à donner malgré l'absence de réception ou de contre don des élèves engageant la persévérance en continu des professeurs des écoles.

Néanmoins, cette persévérance à donner chez les professeurs des écoles ne permettait pas pour autant une continuité de la réception des dons par l'élève n'engageant pas nécessairement la persévérance de celui-ci.

Chapitre 13

Résultats du dispositif d'Espace de Dons Encouragés (EDE)

L'objectif de ce Chapitre 13 est de présenter les résultats issus du dispositif d'Espace de Dons Encouragés. La présentation de ces résultats se décline en 3 sections.

La première section présente les résultats transformatifs liés à la modification des Jeux De Langage de la Persévérance des enseignants (JDLP) à l'issue de la demande explicite d'aide de leurs élèves. Deux résultats principaux émergent de ces analyses.

- 1) La demande explicite des élèves, entendue par les enseignants, permet une modification des JDLP de ces derniers et les engage eux et leurs élèves dans une relation nouvelle.
- 2) Les cycles de don initiés à partir de cette demande permettent une amélioration de la persévérance des enseignants et des élèves.

La deuxième section présente les résultats technologiques concernant l'artefact de formation. Trois résultats technologiques émergent de cette analyse et seront développés à partir de l'étude de cas de Sophie et Nolan.

- 1) Lorsque Sophie voit son activité sous l'angle de Nolan, elle est capable de fonder un jugement de l'activité de ce dernier. Ce jugement émerge à partir du jugement et des attentes produits en amont de sa propre activité. Ces circonstances lui permettent de modifier son système d'interprétation initiale de l'activité de son élève.
- 2) Certaines conditions encouragent la modification du jeu de langage de la persévérance de Sophie. Ces circonstances sont principalement : (1) le dispositif d'Entretien d'Auto-Confrontation Pause (EACP) mené avec elle et Nolan, et (2) le visionnage de celui-ci.
- 3) Le visionnage de l'activité de Nolan durant l'EAC2V2 alimente le jugement de Sophie concernant la persévérance de Nolan, et engage également un jugement de sa propre activité.

Enfin, **la troisième section** est une synthèse des résultats présentés dans ce Chapitre 13.

1. Un dispositif d'EDE qui améliore la persévérance des professeurs des écoles.

L'objectif de cette section est de présenter les résultats transformatifs concernant le dispositif EDE. Ces résultats montrent que l'EDE améliore la persévérance des enseignants et de leur élève DS.

Cette section montre en quoi la demande explicite d'aide des élèves modifie la signification des JDLP des enseignants. Cette modification engage également une modification dans la nature de la relation existante entre les enseignants et les élèves. Cette relation nouvelle encourage alors à son tour une modification et une continuité des cycles de don échangés entre les enseignants et les élèves, améliorant ainsi leur persévérance réciproque.

1.1 Un dispositif qui engage une modification de la signification du JDLP des enseignants et consubstantiellement de leur façon de donner.

Cette sous-section présente les résultats transformatifs obtenus liés à la modification du jeu de langage de la persévérance des enseignants (JDLP) à l'issue de l'EDE à partir de la demande explicite d'aide de leur élève.

Après avoir mis en place le dispositif transformatif d'Espace de Dons Encouragés, nous avons une semaine plus tard, remis en place le dispositif dans les classes de Sophie, Fabien et Cécile. Durant ce temps, les différents acteurs avaient tous élaboré des modifications dans leur façon d'aider Nolan, Tom et Paul. Comme lors des premiers enregistrements vidéo, le même dispositif a été déployé et a permis d'analyser les jeux de langage et les maillons intermédiaires des différents acteurs lors de ces situations de classe.

Les résultats synchroniques montraient une modification des raisons et de la façon de donner des différents acteurs. L'artefact technologique déployé une deuxième fois a en effet permis d'encourager le suivi de règles de cette signification nouvelle *in situ*, entraînant une modification dans la façon de donner des enseignants.

L'ensemble des récits réduits construits à partir des règles téléologiques du jeu de langage de la persévérance de Cécile a permis de mettre en exergue de nouvelles raisons et une façon nouvelle de donner à Paul du temps supplémentaire. Le Tableau 10 permet de voir l'ensemble des récits réduits du jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul.

Tableau 10 Récits Réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Cécile envers Paul

N°RP	Récits réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Cécile envers Paul
RP8	Demander à Paul de reformuler la consigne pour m'assurer qu'il l'ait bien comprise.
RP9	Travailler avec Paul et d'autres élèves en difficulté, en groupe, pour gagner du temps et pour mettre Paul en confiance pour qu'ils puissent s'aider entre eux.
RP10	Attendre que Paul donne une réponse pour comprendre son raisonnement.
RP11	Demander aux autres élèves de valider la réponse de Paul pour qu'ils s'échangent des recettes entre eux.
RP12	Faire exprès de partir pour voir s'ils ont besoin de moi pour continuer le travail.
RP13	Revenir vers eux pour les relancer dans le travail.
RP14	Être présente mais en retrait pour les rassurer et les laisser autonomes pour qu'ils continuent de discuter entre eux du travail.

Les raisons évoquées par Cécile pouvaient être regroupées au sein de quatre maillons intermédiaires en fonction de leur signification (Tableau 11) :

- Maillon intermédiaire 1 : celles dont la finalité était de s'assurer qu'il ait bien compris le travail à faire (RP8).
- Maillon intermédiaire 2 : celles dont la finalité était d'apporter à Paul un aide sur le travail à réaliser (RP10)
- Maillon intermédiaire 3 : celles dont la finalité était de mettre en confiance et de rassurer Paul (RP9, RP14)
- Maillon intermédiaire 4 : celles dont la finalité était de faire s'entraider les élèves entre eux (RP9, RP11, RP14)
- Maillon intermédiaire 5 : celles dont la finalité était de relancer les élèves dans le travail (RP13)

Tableau 11 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits 2 de Cécile

Maillons intermédiaires	N°RP	Récits réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Cécile envers Paul
M1. S'ASSURER DE LA COMPREHENSION DU TRAVAIL	RP8	Demander à Paul de reformuler la consigne pour m'assurer qu'il l'ait bien comprise.
M2. AIDER AUTRAVAIL	RP10	Attendre que Paul donne une réponse pour comprendre son raisonnement.
M3. METTRE EN CONFIANCE, RASSURER	RP9	Travailler avec Paul et d'autres élèves en difficulté en groupe pour gagner du temps et pour mettre Paul en confiance pour qu'ils puissent s'aider entre eux.
	RP14	Être présente mais en retrait pour les rassurer et les laisser autonomes pour qu'ils continuent de discuter entre eux du travail.
M4. FAIRE S'ENTRAIDER LES ELEVES ENTRE EUX	RP9	Travailler avec Paul et d'autres élèves en difficulté, en groupe, pour gagner du temps et pour mettre Paul en confiance pour qu'ils puissent s'aider entre eux.
	RP11	Demander aux autres élèves de valider la réponse de Paul pour qu'ils s'échangent des recettes entre eux.
	RP14	Être présente mais en retrait pour les rassurer et les laisser autonomes pour qu'ils continuent de discuter entre eux du travail.
M5. RELANCER LES ELEVES DANS LE TRAVAIL	RP13	Revenir vers eux pour les relancer dans le travail

Être persévérante envers Paul signifiait donc pour Cécile après l'EDE :

- s'assurer de la compréhension de son travail (Maillon 1)
- l'aider à réaliser le travail (Maillon 2).
- mettre en confiance et rassurer Paul (Maillon 3).
- faire s'entraider les élèves entre eux (Maillon 4).
- relancer les élèves dans le travail (Maillon 5).

Afin d'illustrer au mieux la transformation du jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul et de mettre en évidence l'importance de chacun des maillons intermédiaires dans ce jeu de langage, nous avons procédé à une vue synoptique de ce changement qui permet de mettre en comparaison les récits réduits avant et après EDE du jeu de langage de la persévérance de Cécile (Figures 68 et 69).

Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Cécile par maillons intermédiaires (1)

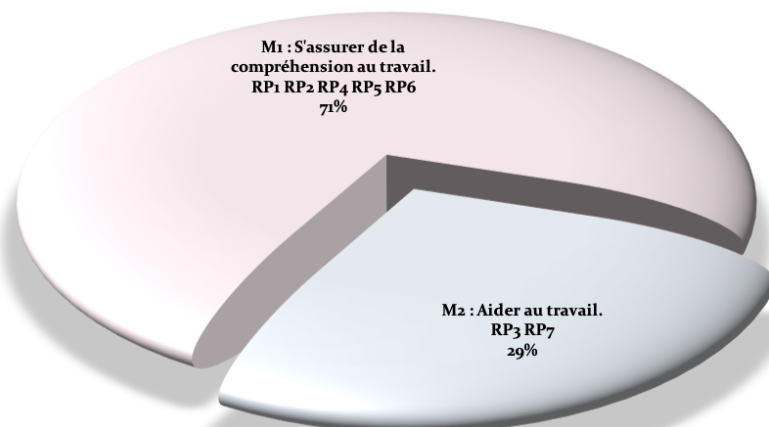


Figure 68 Vue synoptique du JDLP de Cécile par maillons intermédiaires (1)

Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Cécile par maillons intermédiaires (2)

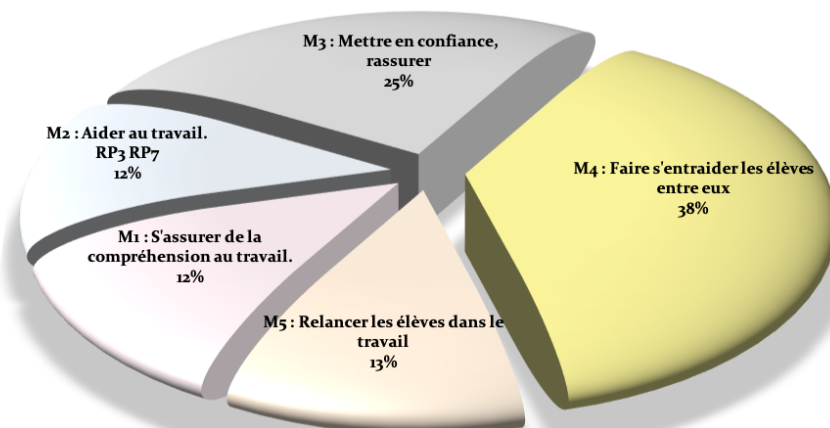


Figure 69 Vue synoptique du JDLP de Cécile par maillons intermédiaires (2)

La signification pour Cécile de ce qu'était « être une enseignante persévérante envers Paul » a donc été transformée. La place accordée avant le dispositif aux MI.1 et 2 a été réduite, et ne représente plus la majorité des raisons évoquées par Cécile concernant l'aide donnée à Paul. Ce changement de signification encouragé par la mise en place du dispositif de recherche a permis une modification de la façon d'apporter une aide à Paul. Pour Cécile, aider Paul ce n'est plus seulement l'aider par sa

présence, mais c'est aussi mettre en place des conditions dans lesquelles une aide entre pairs est devenue possible.

Pour Sophie et Fabien, le dispositif d'EDE a permis également une modification de leur jeu de langage. Les raisons évoquées et la façon d'aider leur élève ont pour eux aussi été modifiées.

Les récits réduits de leur jeu de langage de la persévérance ont permis la réalisation des Tableaux 12 et 13 suivants :

Tableau 12 Récits Réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Sophie envers Nolan

N°RP	Récits réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Sophie envers Nolan
RP8	Faire un retour sur la demande de Nolan pour qu'il se sente reconnu et valorisé pour qu'il soit plus à l'écoute de la consigne.
RP9	Lui présenter la feuille pour lui montrer qu'elle diminue ses efforts en faisant avec lui l'état des lieux des étapes pour qu'il comprenne que ce sont des étapes à réaliser seul.
RP10	Le guider en l'encourageant et en pointant son travail régulièrement par sa présence pour le maintenir en activité pour qu'il soit valorisé et fier de ce qu'il a fait et qu'il réalise l'exercice.
RP11	Lui expliquer le découpage par étape pour répondre à sa demande d'aide et de relation duelle pour le mettre en confiance pour le mettre au travail et qu'il réalise les étapes.
RP12	Revenir voir Nolan sans sa sollicitation pour tenir son engagement auprès de lui pour l'engager dans le travail et l'aider à avancer dans son exercice pour qu'il soit plus en réussite.
RP13	Guider encore Nolan en lui montrant qu'il avait réalisé une autre étape pour le mettre en confiance et qu'il réalise l'exercice.
RP14	Reposer sa main sur Nolan pour lui dire qu'elle n'est pas loin et avoir une relation plus duelle en l'exprimant aussi par des gestes pour lui apporter du réconfort et de la confiance.
RP15	Faire un geste affectif envers Nolan pour avoir une bonne relation avec lui pour qu'il y trouve de l'assurance et du confort pour qu'il soit détendu et concentré et qu'il arrive à travailler sur sa tâche.
RP16	Revenir vers Nolan, qui ne travaille pas, pour avoir un contact, une parole rassurante pour le remettre dans la tâche et qu'il retourne sur la grille et réalise le travail.
RP17	Dire « super » à Nolan pour le valoriser et valider son travail pour l'encourager et qu'il surligne ou continue son exercice.
RP18	Dire à Nolan de surligner sa grille pour le renvoyer dessus pour qu'il continue de l'utiliser et que ça l'engage à poursuivre

Tableau 13 Récits Réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Fabien envers Tom

N°RP	Récits réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Fabien envers Tom
RP14	Aider Tom à trouver ce qui lui manque, pour que le matériel ne le perturbe pas et qu'il puisse démarrer rapidement l'activité.
RP15	Enlever le matériel qui peut perturber Tom pour l'aider à se concentrer pour qu'il raccroche à l'activité et qu'il ne soit pas perturbé pas des éléments autres.
RP16	Se mettre à la hauteur de Tom en insistant pour qu'il me regarde quand je parle, pour qu'il ne soit pas perturbé pas des choses annexes, qu'il m'écoute et qu'on soit d'accord sur le point de départ.
RP17	Lui expliquer à lui que j'ai coupé cette phrase, de façon duelle pour être dans un moment privilégié avec lui, pour qu'il comprenne bien ce que j'attends et m'assurer qu'il l'ait compris
RP18	Montrer le tampon à Tom pour essayer de le motiver pour l'enrôler dans le travail fractionné
RP19	Dire à Tom que c'est une majuscule pour lui indiquer et qu'il le sache
RP20	Féliciter Tom en lui disant que le début est bien pour le motiver.
RP21	Passer derrière Tom pour le sécuriser et pouvoir valider son travail
RP22	Redire à Tom que le début de la majuscule est parfait pour le motiver et qu'il ose la refaire
RP23	M'écarter un peu de Tom pour rattraper le collectif et le laisser commencer seul le deuxième morceau.
RP24	Chercher à ce que soit Tom qui se valide pour donner du sens à la tâche et qu'il se projette dans le travail les autres jours.
RP25	Dire à Tom de séparer deux lettres, pour être honnête avec lui en ne laissant pas passer des trucs faux, et pour qu'il le refasse en recherchant un travail bien fait de sa part.
RP26	Essayer de finir rapidement sans se fatiguer dans la tâche pour terminer le troisième exercice et arriver au bout pour ne pas avoir de déception à la fin
RP27	Retourner derrière Tom en essayant qu'il arrive au bout et valider son travail pour qu'il termine au drapeau d'arrivée.
RP28	Dire à Tom qu'il a raison en étant à l'écoute de ce qu'il dit pour avoir un rapport honnête avec lui.
RP29	Dire à Tom qu'il manque un petit truc pour ne pas lui mentir et se mentir pour le tirer et qu'il participe à ce que son travail soit parfait.
RP30	Dire à Tom que c'est bien joué pour lui montrer le travail comme un jeu et qu'il se dise qu'il a fait du bon boulot, qu'il a réussi.
RP31	Se taper dans la main avec Tom pour le gratifier et le féliciter pour qu'il reste motivé pour une autre fois.

De même que pour Cécile, les raisons évoquées par Sophie ont pu être regroupées au sein de quatre maillons intermédiaires en fonction de leur signification (Tableau 14) :

- Maillon intermédiaire 1 : celles dont la finalité était de recentrer Nolan sur la réalisation de sa tâche à effectuer.
- Maillon intermédiaire 2 : celles dont la finalité était de rassurer Nolan et de lui donner confiance en lui et en Sophie.
- Maillon intermédiaire 3 : le maillon intermédiaire 3, « redonner la consigne », qui était présent lors de l'EAC1, n'était plus présent dans l'EAC2.

- Maillon intermédiaire 4 : celles dont la finalité était d'encourager et valoriser Nolan dans la réalisation de son travail et de ses capacités à le faire.
- Maillon intermédiaire 5 : celles dont la finalité était d'accompagner Nolan dans la réalisation de sa tâche, normalement réalisée sans sa supervision.

Tableau 14 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Sophie 2

Maillons Intermédiaires	N°RP	Récit réduit du jeu de langage de la persévérance de Sophie envers Nolan
M1. RECENSTRER	RP18	Dire à Nolan de surligner sa grille pour le renvoyer dessus pour qu'il continue de l'utiliser et que ça l'engage à poursuivre.
M2. RASSURER, DONNER CONFIANCE	RP11	Lui expliquer le découpage par étape pour répondre à sa demande d'aide et de relation duelle pour le mettre en confiance pour le mettre au travail et qu'il réalise les étapes.
	RP13	Guider encore Nolan en lui montrant qu'il avait réalisé une autre étape pour le mettre en confiance et qu'il réalise l'exercice.
	RP14	Reposer sa main sur Nolan pour lui dire qu'elle n'est pas loin et avoir une relation plus duelle en l'exprimant aussi par des gestes pour lui apporter du réconfort et de la confiance.
	RP15	Faire un geste affectif envers Nolan pour avoir une bonne relation avec lui pour qu'il y trouve de l'assurance et du confort pour qu'il soit détendu et concentré et qu'il arrive à travailler sur sa tâche.
M4. VALORISER, ENCOURAGER NOLAN	RP8	Faire un retour sur la demande de Nolan pour qu'il se sente reconnu et valorisé pour qu'il soit plus à l'écoute de la consigne.
	RP10	Le guider en l'encourageant et en pointant son travail régulièrement par sa présence pour le maintenir en activité pour qu'il soit valorisé et fier de ce qu'il a fait et qu'il réalise l'exercice.
	RP17	Dire « super » à Nolan pour le valoriser et valider son travail pour l'encourager et qu'il surligne ou continue son exercice.
M5. ACCOMPAGNER NOLAN DANS SON TRAVAIL	RP9	Lui présenter la feuille pour lui montrer qu'elle diminue ses efforts en faisant avec lui l'état des lieux des étapes pour qu'il comprenne que ce sont des étapes à réaliser seul.
	RP10	Le guider en l'encourageant et en pointant son travail régulièrement par sa présence pour le maintenir en activité pour qu'il soit valorisé et fier de ce qu'il a fait et qu'il réalise l'exercice.
	RP12	Revenir voir Nolan sans sa sollicitation pour tenir son engagement auprès de lui pour l'engager dans le travail et l'aider à avancer dans son exercice pour qu'il soit plus en réussite.
	RP16	Revenir vers Nolan, qui ne travaille pas, pour avoir un contact, une parole rassurante pour le remettre dans la tâche et qu'il retourne sur la grille et réalise le travail.

La vue synoptique des maillons intermédiaires avant et après la demande de Nolan a permis d'illustrer ce changement (Figures 70 et 71) :

Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Sophie par maillons intermédiaires (1)

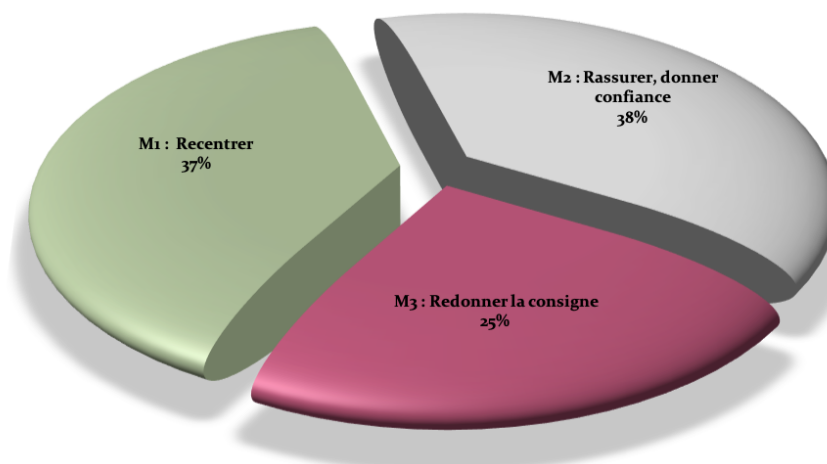


Figure 70 Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Sophie par maillons intermédiaires (1)

Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Sophie par maillons intermédiaires (2)

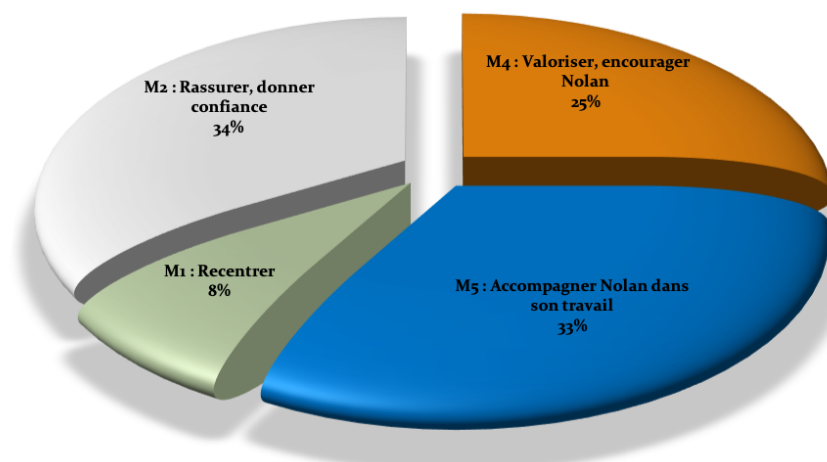


Figure 71 Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Sophie par maillons intermédiaires (2)

La persévérance de Sophie auprès de Nolan s'est transformée. La finalité des actions d'aide de Sophie ne consistait plus à anticiper les difficultés qu'aurait pu avoir Nolan en amont puis à tenter de le recentrer sur son travail ponctuellement ou à lui redonner la consigne durant l'activité autonome. La finalité des actions d'aide de Sophie envers Nolan consistait en une aide continue donnée à Nolan

même durant son activité autonome. Cette transformation était visible notamment par l'apparition d'un nouveau maillon intermédiaire (Maillon 5) qui marquait une transformation dans l'activité de Sophie et qui représentait une grande partie de son activité d'aide d'auprès de Nolan.

Être persévérante auprès de Nolan signifiait donc après l'EDE pour Sophie :

- recentrer Nolan sur sa tâche
- le rassurer et lui donner confiance en lui
- encourager et valoriser Nolan
- accompagner Nolan durant son travail autonome

De même que pour Sophie et Cécile, les raisons évoquées par Fabien ont pu être regroupées au sein de six maillons intermédiaires en fonction de leur signification (Tableau 15).

- Maillon intermédiaire 1 : celles dont la finalité était de canaliser, temporiser et recentrer Tom sur le travail
- Maillon intermédiaire 2 : le maillon intermédiaire 2, « amorcer, réactiver », qui était présent lors de l'EAC1, n'était plus présent dans l'EAC2.
- Maillon intermédiaire 3 : celles dont la finalité était d'aider Tom à réaliser sa tâche ou à la valider
- Maillon intermédiaire 4 : celles dont la finalité était de motiver Tom à réaliser son travail
- Maillon intermédiaire 5 : celles dont la finalité était de sécuriser Tom
- Maillon intermédiaire 6 : celles dont la finalité était de créer avec Tom une relation de confiance
- Maillon intermédiaire 7 : celles dont la finalité était de s'assurer qu'il ait compris le travail à réaliser.

Tableau 15 Regroupement par maillons intermédiaires des récits réduits de Fabien 2

Maillons Intermédiaires	N° RP	Récits réduits du jeu de langage 2 de la persévérance de Fabien envers Tom
M1. CANALISER, TEMPORISER, RECENTRER	14	Aider Tom à trouver ce qui lui manque, pour que le matériel ne le perturbe pas et qu'il puisse démarrer rapidement l'activité.
	15	Enlever le matériel qui peut perturber Tom pour l'aider à se concentrer pour qu'il raccroche à l'activité et qu'il ne soit pas perturbé pas des éléments autres.
	16	Se mettre à la hauteur de Tom en insistant pour qu'il me regarde quand je parle, pour qu'il ne soit pas perturbé pas des choses annexes, qu'il m'écoute et qu'on soit d'accord sur le point de départ.
M3. AIDER AU TRAVAIL/VALIDER	19	Dire à Tom que c'est une majuscule pour lui indiquer et qu'il le sache
	21	Passer derrière Tom pour le sécuriser et pouvoir valider son travail
	23	M'écarter un peu de Tom pour rattraper le collectif et le laisser commencer seul le deuxième morceau.
	25	Dire à Tom de séparer deux lettres, pour être honnête avec lui en ne laissant pas passer des trucs faux, et pour qu'il le refasse en recherchant un travail bien fait de sa part.
	26	Essayer de finir rapidement sans se fatiguer dans la tâche pour terminer le troisième exercice et arriver au bout pour ne pas avoir de déception à la fin
	27	Retourner derrière Tom en essayant qu'il arrive au bout et valider son travail pour qu'il termine au drapeau d'arrivée.
	29	Dire à Tom qu'il manque un petit truc pour ne pas lui mentir et se mentir pour le tirer et qu'il participe à ce que son travail soit parfait.
M4. MOTIVATION	30	Dire à Tom que c'est bien joué pour lui montrer le travail comme un jeu et qu'il se dise qu'il a fait du bon boulot, qu'il a réussi.
	18	Montrer le tampon à Tom pour essayer de le motiver pour l'enrôler dans le travail fractionné
	20	Féliciter Tom en lui disant que le début est bien pour le motiver.
	22	Redire à Tom que le début de la majuscule est parfait pour le motiver et qu'il ose la refaire
	24	Chercher à ce que soit Tom qui se valide pour donner du sens à la tâche et qu'il se projette dans le travail les autres jours.
	26	Essayer de finir rapidement sans se fatiguer dans la tâche pour terminer le troisième exercice et arriver au bout pour ne pas avoir de déception à la fin
M5. SECURISER	31	Se taper dans la main avec Tom pour le gratifier et le féliciter pour qu'il reste motivé pour une autre fois.
M5. SECURISER	21	Passer derrière Tom pour le sécuriser et pouvoir valider son travail
M6. RELATIONNEL	17	Lui expliquer à lui que j'ai coupé cette phrase, de façon duelle pour être dans un moment privilégié avec lui , pour qu'il comprenne bien ce que j'attends et m'assurer qu'il l'ait compris
	25	Dire à Tom de séparer deux lettres, pour être honnête avec lui en ne laissant pas passer des trucs faux, et pour qu'il le refasse en recherchant un travail bien fait de sa part.
	28	Dire à Tom qu'il a raison en étant à l'écoute de ce qu'il dit pour avoir un rapport honnête avec lui.
	29	Dire à Tom qu'il manque un petit truc pour ne pas lui mentir et se mentir pour le tirer et qu'il participe à ce que son travail soit parfait.
M7. S'ASSURER QU'IL AIT COMPRIS	17	Lui expliquer à lui que j'ai coupé cette phrase, de façon duelle pour être dans un moment privilégié avec lui, pour qu'il comprenne bien ce que j'attends et m'assurer qu'il l'ait compris

La vue synoptique des maillons intermédiaires avant et après la demande de Tom a permis d'illustrer ce changement (Figures 72 et 73) :

Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Fabien par maillons intermédiaires (1)

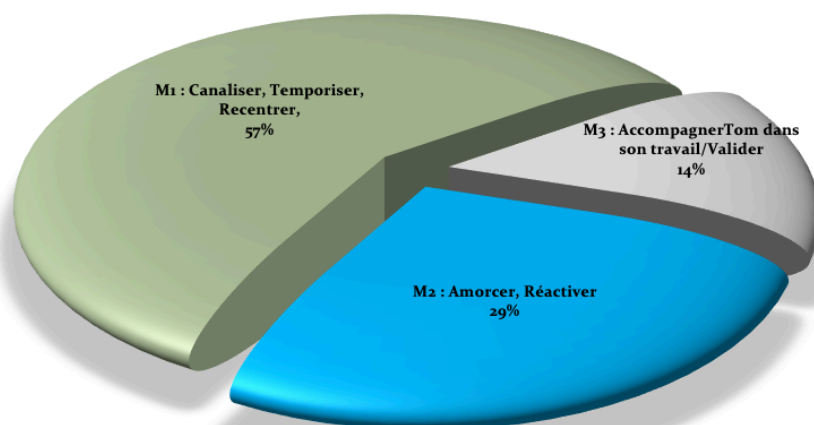


Figure 72 Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Fabien par maillons intermédiaires (1)

Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Fabien par maillons intermédiaires (2)

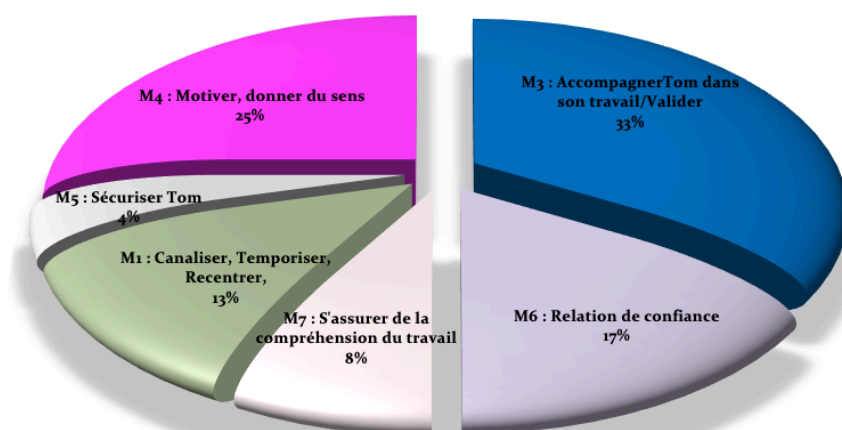


Figure 73 Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Fabien par maillons intermédiaires (2)

La persévérance de Fabien auprès de Tom s'est transformée. La finalité des actions d'aide de Fabien ne consistait plus à amorcer ou à réactiver Tom dans son travail (MI2), mais à l'accompagner

dans celui-ci (MI3) grâce à une relation de confiance (MI6) et en le motivant dans la réalisation de la tâche (MI4). L'aide apportée par Fabien avant l'EDE était cristallisée autour d'allers-retours réguliers auprès de Tom pour le « recentrer » et « amorcer, réactiver » Tom sur la tâche à effectuer. Après l'EDE, l'aide apportée par Fabien s'était transformée en un Co-travail mené avec lui autour d'un travail fractionné dans lequel ils formaient ensemble une équipe grâce à une « *relation de confiance* » tout en le motivant pour réussir à aller au bout de la réalisation de la tâche ensemble.

La finalité des actions d'aide de Fabien envers Tom consistait en une aide continue et accompagnée par lui. Cette transformation apparaissait notamment par la suppression d'un maillon intermédiaire (MI2) et l'apparition de nouveaux maillons intermédiaires (Maillons 3 et 6) qui marquaient une transformation dans l'activité de Fabien et qui représentaient une grande partie de son activité d'aide d'auprès de Tom.

Être persévérant auprès de Tom signifie donc après l'EDE pour Fabien :

- canaliser, temporiser, recentrer Tom
- accompagner Tom dans son travail et le valider
- motiver Tom et donner du sens aux activités
- sécuriser Tom
- créer une relation de confiance avec lui
- s'assurer de la compréhension du travail

Pour l'ensemble des enseignants, les règles de fonctionnement ordinaires ont été modifiées à partir des besoins exprimés explicitement par les élèves. Ces modifications ont permis une transformation dans la façon de donner du temps aux élèves à partir de deux priorités :

- donner du temps aux élèves DS à partir de leur demande explicite, afin d'améliorer la réception des cycles de don de la part des élèves
- donner du temps aux élèves DS à partir d'une modification des règles normatives de la classe favorisant une gestion anti-utilitaire du temps compatible avec une gestion utilitaire du temps.

1.2 Un nouveau suivi des règles de don qui modifie la nature de la relation entre Cécile et Paul.

Le besoin explicité par Paul lors de l'EACP1 a permis l'apparition d'une nouvelle règle de don dans le JDLP de Cécile envers Paul, la règle de don de Bienfaisance.

1.2.1. Un nouveau suivi de règle de don de Bienfaisance par Cécile

Les règles de dons contenues dans le JDLP de Cécile ont aussi été transformées. En effet, pour Cécile, aider Paul ne signifiait plus seulement l'aider en tant qu'élève en suivant des règles de don d'Autorité (Maillons 1 et 2), mais cela signifiait aussi l'aider à devenir élève en le mettant en confiance, en le rassurant (MI3) en faisant s'entraider les élèves entre eux (MI4) et en l'aidant à se relancer dans le travail (MI5).

Les Figures 74 à 78 permettent d'avoir une vue synoptique des règles de dons contenues dans le JDLP de Cécile par maillons intermédiaires :

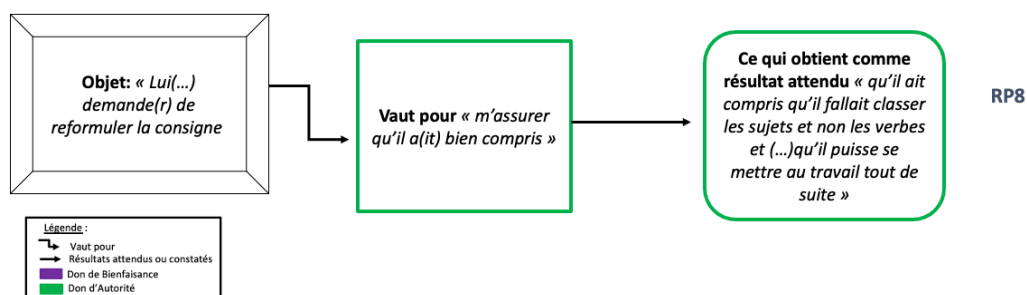


Figure 74 Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.1 de Cécile (EAC2)

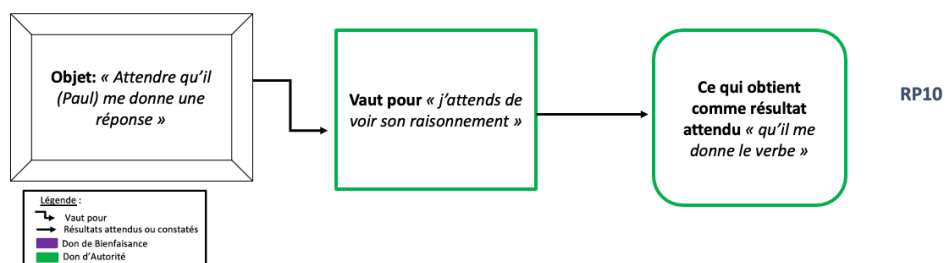


Figure 75 Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.2 de Cécile (EAC2)

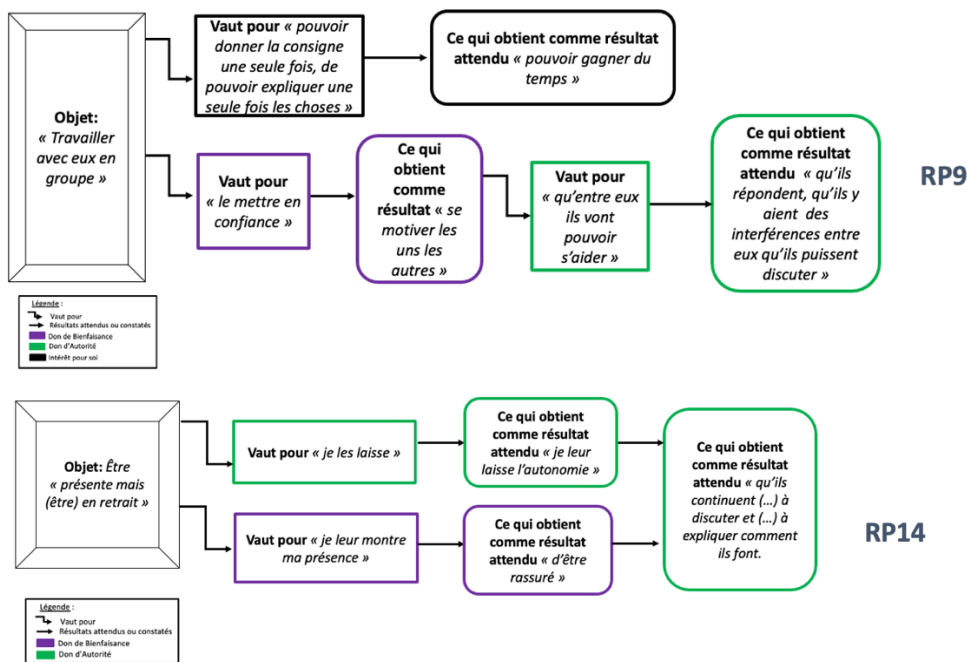


Figure 76 Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.3 de Cécile (EAC2)

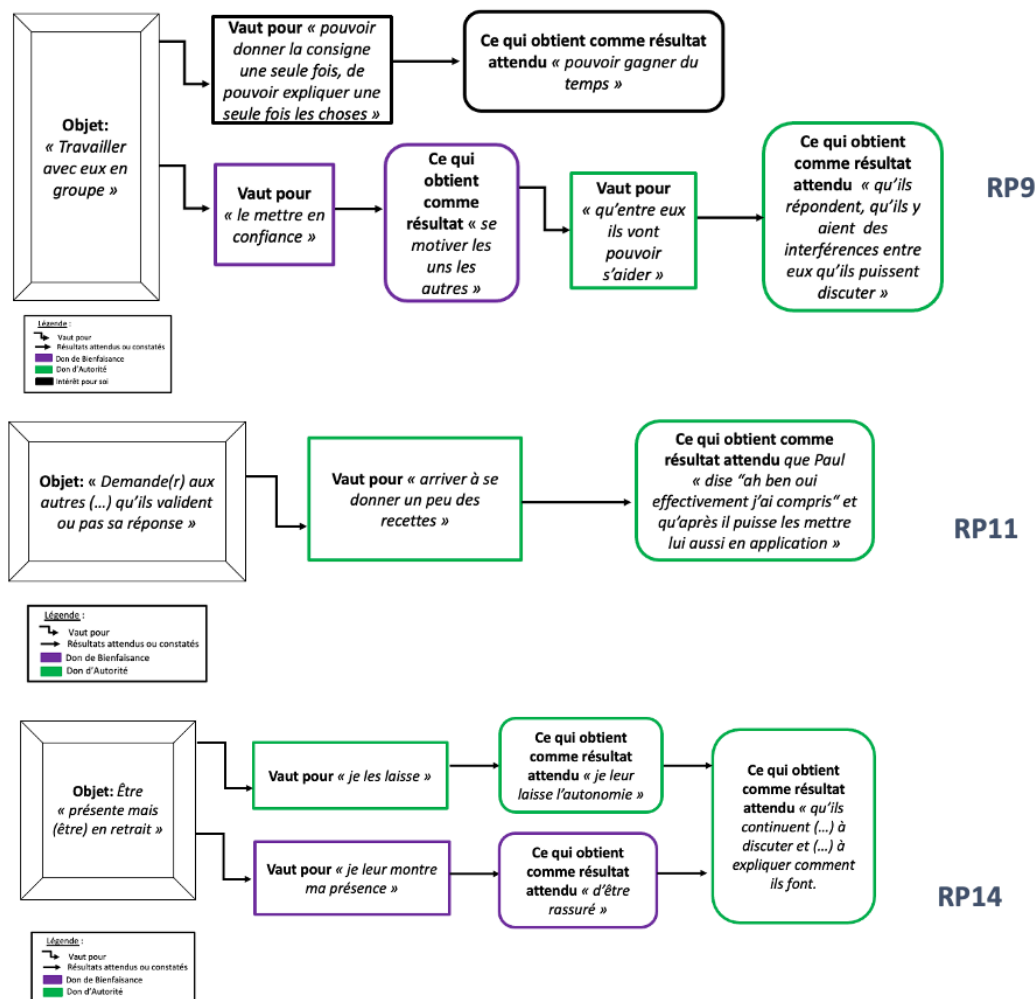


Figure 77 Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.4 de Cécile (EAC2)

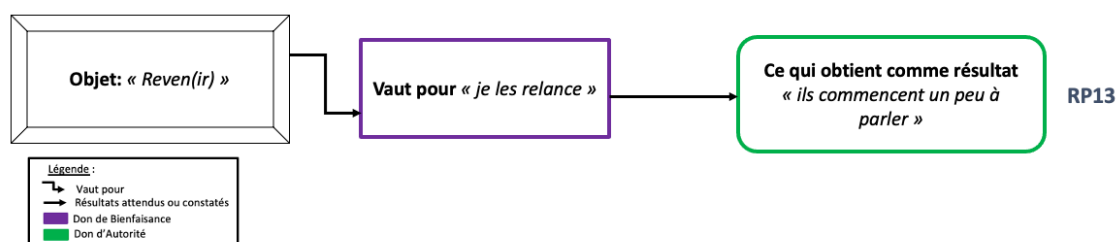


Figure 78 Vue synoptique par maillons intermédiaires MI.5 de Cécile (EAC2)

La demande faite par Paul, lors de l'EACP, a servi d'enseignement ostensif à Cécile pour apprendre à signifier comme lui ce que « l'aider » voulait dire. Dans des circonstances de classe similaires, cet enseignement a servi également de « mètre étalon » à Cécile, qui a pu modifier sa façon d'aider Paul. Cécile suivait maintenant deux règles de don, d'Autorité et de Bienfaisance. Ce double suivi des règles de don a transformé son jeu de langage de la persévérance. Le suivi de règle de don de Bienfaisance l'obligeait à accompagner Paul plus seulement en tant qu'élève, mais aussi en tant qu'enfant, pour l'aider à « devenir élève ».

Cette transformation du jeu de langage de Cécile a modifié la relation existante entre elle et Paul, et leur persévérance réciproque.

1.2.2. La demande explicite de Paul ouvre une opportunité donatrice qui modifie la nature des relations entre Cécile et Paul.

L'auto-confrontation Pause offre des circonstances à Paul de pouvoir demander explicitement de l'aide à Cécile. En effet, lors de cette étape du dispositif, Cécile incite Paul à lui apprendre à signifier comme lui, ce que « l'aider » veut dire. Les circonstances du dispositif EDE ont modifié les règles ordinaires en usage, et encouragé Paul à faire une demande explicite d'aide envers Cécile. Ces circonstances ont ainsi ouvert une opportunité donatrice chez Paul. Paul s'est saisi de cette opportunité pour donner à Cécile les informations concernant l'aide qu'il attendait de sa part. Les opportunités manquées lors de la vidéo 1, car non vues *in situ*, apparaissent alors à Cécile, grâce à cette demande explicite.

La demande explicite de Paul a alors ouvert une opportunité donatrice chez Cécile (Extrait 39) :

Extrait 39 de l'EACP1 de Paul :

PAUL(PA) : Ben je lève, des fois je lève le doigt, des fois je le lève pas. Des fois je bloque.
 CHERCHEUR(CH) : D'accord. Donc quand tu bloques, qu'est-ce qui t'aide le plus, qu'est-ce qui t'aiderait le plus ?

PA : De l'aide.

CH : De l'aide de qui ?

PA : De la maitresse, ou de quelqu'un d'autre.

CH : D'accord. Et qu'est-ce que ça veut dire pour toi, que la maitresse elle vienne t'aider ?

PA : Ben, que la maitresse, ça sert à nous aider

CH : Et concrètement, qu'est-ce que ça, qu'elle vienne avec toi ? Qu'elle t'aide de loin ?

Qu'est-ce que tu aimerais ?

PA : Qu'on travaille ensemble.

CH : Qu'on travaille ensemble. Donc qu'elle fasse l'exercice avec toi, tu veux dire ?

PA : Oui.

La relation existante avant l'EDE entre Cécile et Paul s'était construite sur un suivi de don d'Autorité qui engageait Cécile à aider Paul lorsqu'il adoptait une activité d'élève en s'inscrivant dans la sociabilité secondaire. Mais Paul avait des difficultés à avoir une activité conforme à celle attendue par Cécile. Et bien qu'il rencontrait des difficultés, il ne les exprimait pas à Cécile, qui ne les détectait pas durant l'activité de classe.

En permettant à Paul d'exprimer explicitement à Cécile ses difficultés et la façon dont il aimerait qu'elle l'aide, l'EDE a encouragé l'ouverture d'une opportunité donatrice chez Cécile. Cécile évoquait ce que signifiait pour elle, cette demande explicite de Paul :

Extrait 40 de l'EAC2V3 de Cécile :

Oui ben je me rends compte qu'il me donne des, oui des solutions et qu'en gros il me dit « j'ai besoin que tu m'aides quoi », c'est comme si, c'était pas un aveu, mais presque. Enfin, voilà il se, je me rends compte que oui, là, il me dit « j'ai besoin d'aide quoi » donc heu 'fin il le dit ouvertement, mais en même temps il dit aussi qu'y a des fois il lève le doigt, il lève pas le doigt, dès fois il bloque heu voilà.

Cécile évoquait la difficulté qu'elle rencontrait avec Paul. En effet, bien qu'il en ait besoin, ce dernier ne lui demandait pas toujours de l'aide : « y a des fois (...) il lève pas le doigt, dès fois il bloque ». En modifiant les circonstances ordinaires, l'EDE a encouragé Paul à exprimer explicitement à Cécile ce dont il avait besoin. Le dispositif a donc permis l'ouverture d'une opportunité donatrice chez Paul de donner à Cécile les informations dont elle avait besoin pour pouvoir l'aider plus efficacement. En acceptant de donner ces informations à Cécile, Paul a donc ouvert un nouveau cycle de don avec elle. La réception par Cécile du don ouvert par Paul a permis l'émergence de circonstances dans lesquelles, une nouvelle opportunité donatrice s'ouvrait à son tour pour Cécile. En effet, en faisant une demande explicite de ces besoins et attentes, Paul a permis l'ouverture d'une opportunité donatrice chez Cécile de pouvoir l'aider : « oui, là, il me dit "j'ai besoin d'aide quoi" ». En s'intéressant à la demande de

Paul, et en cherchant à comprendre comment y répondre, Cécile a alors reçu le don ouvert par Paul (Extrait 41) :

Extrait 41 de l'EAC2V3 de Cécile :

Et ben là, il me donne des solutions, enfin des solutions, oui ce qu'il attend de moi en fait. En gros, c'est « oui j'attends de toi que tu viennes m'aider, qu'on travaille ensemble ». Donc c'est pour ça qu'après je lui redemandais, enfin, j'essaie de lui faire reformuler pour savoir effectivement... Parce quand il dit « oui heu je veux qu'on travaille ensemble », mais qu'est-ce que tu entends par ensemble, c'est pour ça, c'est pour ça qu'après je lui ai demandé...

L'opportunité donatrice ouverte par la réception du don de Paul a permis un contre-don de la part de Cécile, qui l'a engagée dans une nouvelle relation avec Paul, dans la sociabilité primaire et secondaire. En effet, en exprimant son besoin d'accompagnement à Cécile, Paul attendait d'elle qu'elle vienne également l'aider à se mettre au travail en plus de ses difficultés vis-à-vis de la réalisation des tâches à effectuer. Cécile a évoqué ce changement dans l'Extrait 42 suivant :

Extrait 42 de l'Entretien 2 de Cécile :

Je pense que continuellement il faut tout le temps, tout le temps, tout le temps le motiver quoi. (...) Ben le motiver oui heu pour qu'il se mette tout le temps au travail quoi, c'est comme si, ouais c'était un peu le truc de démarrage quoi, c'était bon allez on y va, hop je te mets au travail et puis après, c'est voilà pour le lancer, voilà.

L'opening gift potentiel ouvert par le don de Paul, et actualisé par la réception de Cécile, a engagé Cécile à donner plus de temps à Paul, grâce à l'identification de ses besoins dans certaines circonstances qu'elle ignorait auparavant. Ses besoins identifiés permettaient ainsi à Cécile d'avoir une attention un peu plus particulière envers lui pour l'accompagner dans son travail. En acceptant de donner à Paul ce qu'il attendait, Cécile a terminé le cycle ouvert par Paul, et a ouvert une relation d'engagement fondée sur un double registre de sociabilité primaire et secondaire (Extrait 43) :

Extrait 43 de l'Entretien 2 de Cécile :

Ben après c'est vrai que ben du coup je le suis plus, voilà heu maintenant j'ai plus tendance à aller vers lui, à chaque fois je fais attention à ce qu'il ait bien compris, je passe je regarde si voilà, si effectivement il se met au travail. Ben après on a voilà on a refait le fait de se mettre ensemble avec les filles, voilà de, de retravailler en groupe et heu et puis oui, à chaque fois il a les bonnes réponses, enfin donc du coup je l'encourage quoi je lui dis : « oui c'est bien Paul, ah ben je suis fière de toi, je suis contente », enfin je suis vachement

dans l'encouragement avec lui quoi. Donc heu voilà, donc du coup il est content et ça le met en valeur.

Paul a accepté à son tour de s'engager dans ce contre-don ouvert par Cécile. Son rapport à l'école et son activité d'élève ont alors commencé à se modifier. Cécile a exprimé ce changement constaté chez Paul dans l'Extrait 44 de l'Entretien 2 :

Extrait 44 de l'Entretien 2 de Cécile :

C'est vrai que le fait de s'être intéressé à lui pendant voilà le, pendant enfin l'expérience quoi on va dire, du coup lui ça l'a mis en valeur, je pense, ça lui a fait du bien et je vois pendant les vacances, donc il était en stage de remise à niveau et il m'a dit, il me dit : « mais moi je viens à l'école parce que ça me plait de venir à l'école », et quand il m'a dit ça alors là j'ai été, mais heu 'fin agréablement surprise parce que je me suis dit ouais en fait, enfin voilà, là au moins j'ai gagné sur ça quoi, là heu il est content de venir à l'école, il veut apprendre enfin bon. Et heu donc y'avait un peu plus de travail à la maison donc là c'était bien.

Paul a accepté de recevoir l'engagement nouveau proposé par Cécile à partir de sa demande. Il a modifié sa perception de l'école grâce à cet accompagnement dans la sociabilité primaire et secondaire.

La relation existante ente Cécile et Paul s'est donc ainsi transformée. Le don d'engagement ouvert par Cécile, et accepté par Paul, a donc « verrouillé » leur relation dans un engagement nouveau dans la sociabilité primaire et secondaire.

La section suivante permettra de présenter les résultats concernant l'impact de cette relation nouvelle sur les cycles de don échangés entre eux et la persévérance de chacun.

1.3 Une façon nouvelle de donner qui impacte la persévérance des enseignants et des élèves.

Dans les sections précédentes, nous avons montré en quoi la transformation de la relation entre Cécile et Paul a eu un impact sur la façon dont Cécile aidait Paul.

Dans la sous-section suivante, nous montrerons l'impact de ces changements sur la persévérance de Cécile et de Paul.

Afin de comprendre plus en détail les changements opérés par l'EDE sur les cycles échangés entre Cécile et Paul, nous avons analysé, dans la sous-section suivante, les cycles de don échangés durant la partie de matinée du 30/03/2018. Les cycles de don sont présentés dans l'ordre chronologique. Trois cycles de don échangés avec Paul ont été analysés, un durant l'activité collective et trois durant l'activité de groupe.

1.3.1. Cycle 6 : Paul n'arrête pas de bouger

Après avoir fait un cours dialogué avec ses élèves pour rappeler une notion en français, Cécile leur a expliqué la tâche qu'ils allaient devoir réaliser. Lors de cette explication, elle s'est rendue alors compte que Paul n'arrêtait pas de bouger, et a décidé de lui demander de reformuler la consigne qu'elle venait d'énoncer (Extrait 45) :

Extrait 45 de l'EAC2V1 de Cécile :

CE : (...) Je vois qu'il n'est pas du tout attentif et qu'il (...) est la tête en bas en train de chercher son crayon, qu'il arrête pas de bouger, donc je me rends compte qu'il est pas attentif. (...) Ben là donc je me rends compte qu'effectivement comme il arrête pas de bouger, je suis à peu près sûre qu'il a, ou il a dû capter des mots, mais pas tout (...) voilà quand je lui demande : « qu'est-ce qu'il faut mettre dans les colonnes ? », ben il me répond : « le verbe » alors que c'est le sujet donc effectivement le problème c'est que étant inattentif comme ça en arrêtant pas de bouger et ben il entend des mots, après c'est des bribes de mots quoi, donc je pense qu'après il doit les assembler et il a un semblant de consigne. Mais effectivement je pense que si j'étais pas intervenue et ben lui il serait parti à me classer des verbes quoi.

CH : Donc du coup qu'est-ce que ça signifie pour toi de le faire reformuler ?

CE : À m'assurer qu'il ait bien compris, de pouvoir, enfin de, d'éviter, voilà qu'il soit pas en échec en fait... parce que là il serait pas en... enfin je serais pas intervenue je pense qu'il aurait classé les verbes et du coup il se serait retrouvé en échec parce qu'il aurait pas classé ce qu'il fallait.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP8 permet d'illustrer ces raisons évoquées :

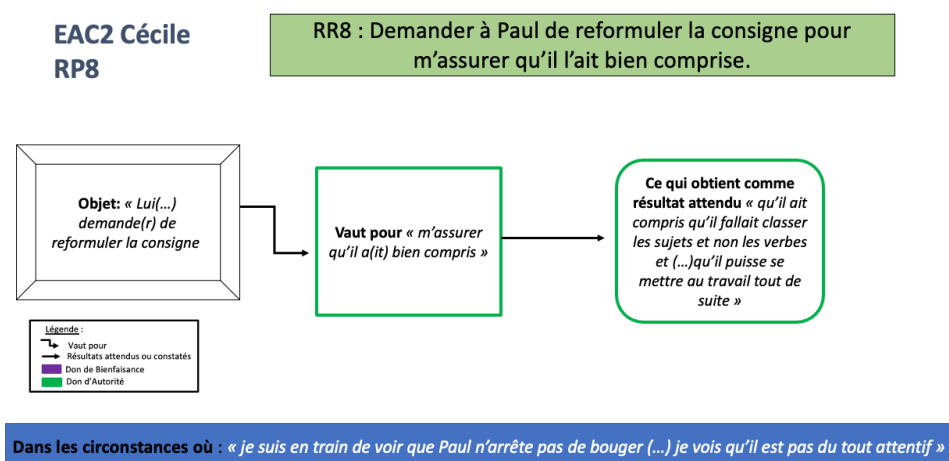


Figure 79 Représentation par arborescence RP8 Cécile

L'activité de Paul au moment où Cécile le regardait, le fait qu'il était en train de bouger, lui a permis de voir qu'il n'avait probablement pas une écoute qu'elle jugeait suffisante pour pouvoir comprendre le travail à effectuer. Le fait qu'il n'était pas à ce moment-là en train de l'écouter comme elle l'attendait signifiait pour Cécile qu'il avait besoin de reformuler la consigne avec elle pour comprendre le travail à effectuer. Dans ces circonstances, elle a identifié un besoin de sa part, une opportunité donatrice s'est alors ouverte à elle. Le don d'engagement qui cimentait nouvellement la relation entre elle et Paul, dans la sociabilité primaire et secondaire, a fait émerger la règle de don d'Autorité. L'émergence de cette règle a alors obligé Cécile à donner du temps à Paul pour l'aider à comprendre la consigne en la lui faisant reformuler. Le don potentiel a alors été actualisé par Cécile grâce à l'ouverture d'un cycle de don de sa part envers Paul.

En répondant à la sollicitation de Cécile, Paul a accepté de recevoir le don ouvert par elle. Il a alors arrêté de bouger pour chercher son crayon, et a repris une activité telle que l'attendait Cécile.

L'analyse de ce cycle peut être synthétisée sous la Figure 80 suivante :

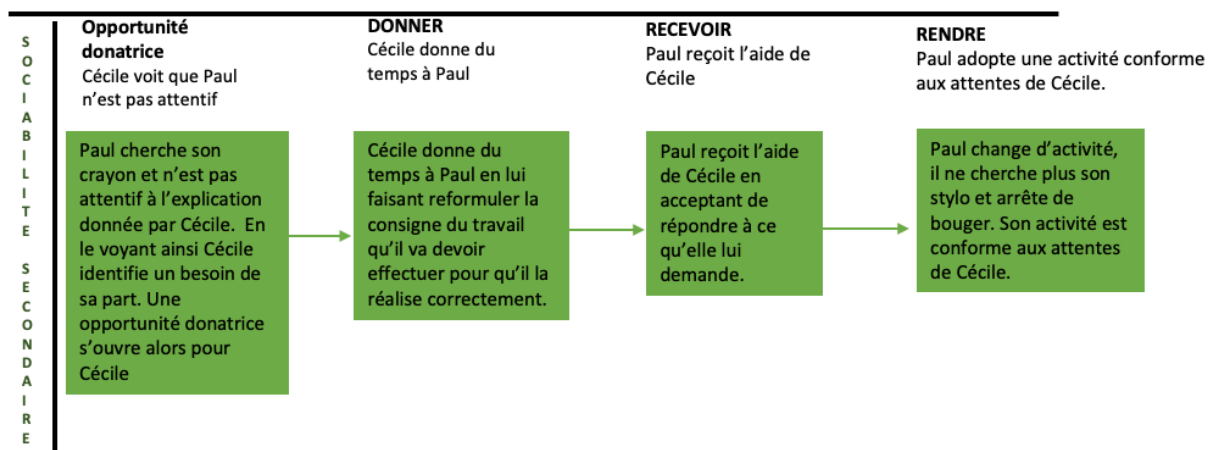


Figure 80 Analyse du cycle de don 1 de Cécile durant la matinée du 30/03/2018

1.3.2. Cycle 7 : Travailler en groupe

Les cycles de don suivants correspondaient aux cycles de don ouverts durant l'activité en groupe. Durant ce temps, Tom et trois de ses camarades devaient réaliser ensemble un travail écrit de réinvestissement de la notion rappelée au préalable par Cécile collectivement. Afin de répondre à la demande explicitée par Paul, d'un besoin plus important d'accompagnement de sa part, Cécile a modifié sa façon d'aider Paul. Elle a regroupé ensemble cinq élèves ayant des difficultés (dont Paul) pour pouvoir rester plus longtemps avec eux, au lieu d'aider chacun individuellement, mais moins longtemps. Cécile a évoqué une partie des raisons de ce dispositif dans l'Extrait 45 de l'EAC2V1 suivant :

Extrait 45 de l'EAC2V1 de Cécile :

Alors là je l'ai, donc je décide de travailler avec eux, donc je leur dis de prendre leurs affaires pour qu'on puisse se mettre sur une table tous les cinq du coup parce que cette semaine ce que j'ai fait c'est que je prenais mon tabouret et je me mettais à travailler soit face à Paul, je me suis rendue compte aussi que Noémie, Asmae ou Athéna avait aussi des difficultés, donc en fait je passe plus mon temps moi à déplacer mon tabouret et à me déplacer voilà, les uns après les autres (...) donc du coup là je décide de les mettre tous ensemble à une même table de façon à pouvoir donner la consigne une seule fois, de pouvoir expliquer une seule fois les choses et puis aussi surtout je me dis que entre eux ils vont pouvoir s'aider, ils vont pouvoir reformuler les choses, puis je m'attends oui à savoir 'fin effectivement s'ils vont pouvoir s'aider, quelles explications ils vont donner, donc voir le comportement qu'ils vont avoir. Et surtout c'est voilà, c'est surtout pour gagner du temps aussi voilà et puis aussi faire en sorte qu'ils se sentent moins isolés (...) Voilà je parle surtout pour Paul, parce que Paul voilà des fois, quand je suis face, enfin juste en relation duelle avec lui, il va pas oser heu trop me répondre, s'il ne sait pas il

osera pas me répondre, alors que, en groupe j'espère que voilà il va pouvoir me répondre un peu plus.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP9 permet d'illustrer les raisons évoquées :

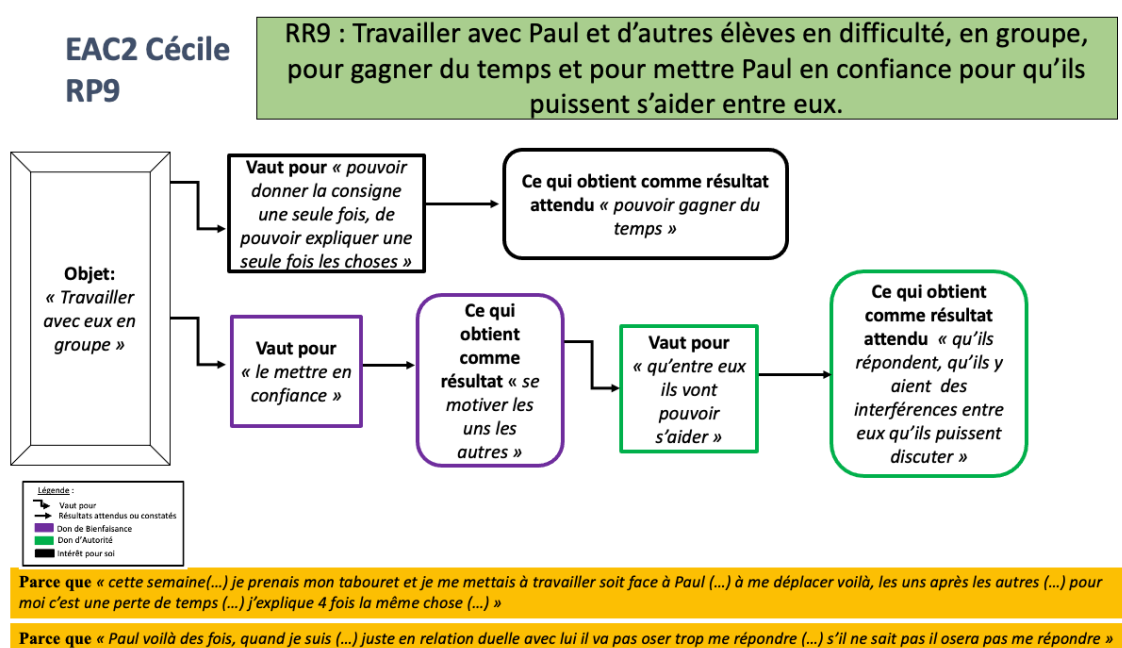


Figure 81 Représentation par arborescence RP9 Cécile

La demande de Paul lors de l'EACP1 a encouragé Cécile à modifier son organisation du groupe-classe et les règles normatives mises en place. En effet lors de l'EACP1, Paul avait exprimé son besoin d'aide de la part de la maitresse ou bien de la part de quelqu'un d'autre (Extrait 46) :

Extrait 46 de l'EACP1 de Paul :

CH : D'accord. Donc quand tu bloques, qu'est-ce qui t'aide le plus, qu'est-ce qui t'aiderait le plus ?

PA : De l'aide.

CH : De l'aide de qui ?

PA : De la maitresse, ou de quelqu'un d'autre.

Le fait de regrouper plusieurs élèves dans un même endroit pour pouvoir travailler ensemble permettait ainsi à Cécile d'avoir plus de temps à leur donner. En effet, au lieu de devoir fractionner

l'aide à donner à chacun, Cécile pouvait donner un temps plus long au petit groupe, répondant ainsi à la demande de Paul. En modifiant les règles normatives en usage dans sa classe, Cécile a modifié l'organisation utilitaire de son temps, favorisant une meilleure compatibilité avec celle anti-utilitaire. Le temps à partager entre une multitude d'élèves pouvait ainsi être réparti différemment. Cécile donnait plus de temps aux élèves qui en avaient le plus besoin, sans léser les autres élèves, car elle pouvait « donner la consigne une seule fois (...) expliquer une seule fois les choses » et ainsi « gagner du temps ».

De plus, en mettant en place des conditions d'entraides entre pairs, Cécile espérait pouvoir donner des conditions plus favorables à la mise au travail de Paul. Sachant qu'en relation duelle, Paul avait du mal à s'exprimer, elle espérait encourager sa mise au travail par cette nouvelle forme d'organisation.

Le don de Cécile, ouvert à partir de la demande de Paul, était donc double. D'une part elle lui donnait plus de temps en regroupant plusieurs élèves ensemble, lui permettant ainsi d'être présente plus longtemps auprès de lui. D'autre part, elle a favorisé un travail d'entraide en pairs pour encourager sa mise au travail et se substituer à son aide lorsqu'elle devait partir auprès d'autres élèves (Extrait 47) :

Extrait 47 de l'EAC2V1 de Cécile :

Mais heu en fait là le but enfin je trouve que le but de l'exercice c'est pas après d'avoir tout juste et d'avoir donné les réponses, moi ce qui m'intéresse beaucoup quand ils travaillent comme ça c'est de voir le cheminement, c'est qu'entre eux ils arrivent à se dire ben heu, d'arriver à se donner un peu des recettes quoi (...). Donc en fait c'est ça qui m'intéresse c'est que ces élèves qui sont en difficulté, c'est que, ils arrivent, à ce que les autres leur donnent des recettes, enfin des solutions de, qu'ils expliquent pourquoi, comment ils font pour que, eux après ils puissent le mettre en place. (...) Que ben que, admettons Paul il dise « ah ben oui effectivement j'ai compris » et que, après il puisse les mettre lui aussi en applications. (...) Je m'attends à ce qu'ils répondent, qu'il y ait des interférences entre eux qu'ils puissent discuter et surtout aussi (...) se motiver les uns les autres quoi qu'il y ait une entre aides entre eux et aussi se motiver.

Paul répondait aux questions et sollicitations de Cécile lors de sa présence auprès du groupe « là, je vois qu'il tâtonne quoi, il essaie, il essaie », mais elle a constaté aussi que lors de son absence auprès de lui, celui-ci avait une activité conforme à ses attentes en s'investissant dans la tâche qu'il avait à réaliser avec ses camarades (Extrait 48) :

Extrait 48 de l'EAC1V2 de Cécile :

Ce qu'il y a de bien, c'est qu'il est en activité, comparé à la dernière fois où heu, 'fin c'est le jour et la nuit quoi parce que la dernière fois c'était là, c'était bon il faisait semblant, il était avec son stylo il regardait le, le ciel, enfin tout ce qu'il y avait autour (rire). Il avait son stylo dans les mains et c'est tout... Mais là, il est vraiment en activité. Il est là, et en plus il est comme ça (mime la position de Paul) enfin bon il est, oui on a l'impression, oui qu'il est vraiment, il travaille quoi, il veut chercher, il veut essayer de trouver le truc... Ah oui non c'est ... (fait un bruit avec sa bouche), j'suis épatée.

En acceptant de s'investir dans la tâche à réaliser et en ayant une activité conforme à celle attendue par Cécile, Paul a reçu le don de Cécile, et a accepté de poursuivre le cycle en lui donnant un comportement d'élève tel qu'elle l'attendait.

L'opening gift ouvert par Cécile à partir de la demande de Paul est reçu et rendu par Paul qui a verrouillé ainsi leur relation nouvelle.

L'analyse de ce cycle 7 peut donc être synthétisée sous la Figure 82 suivante :

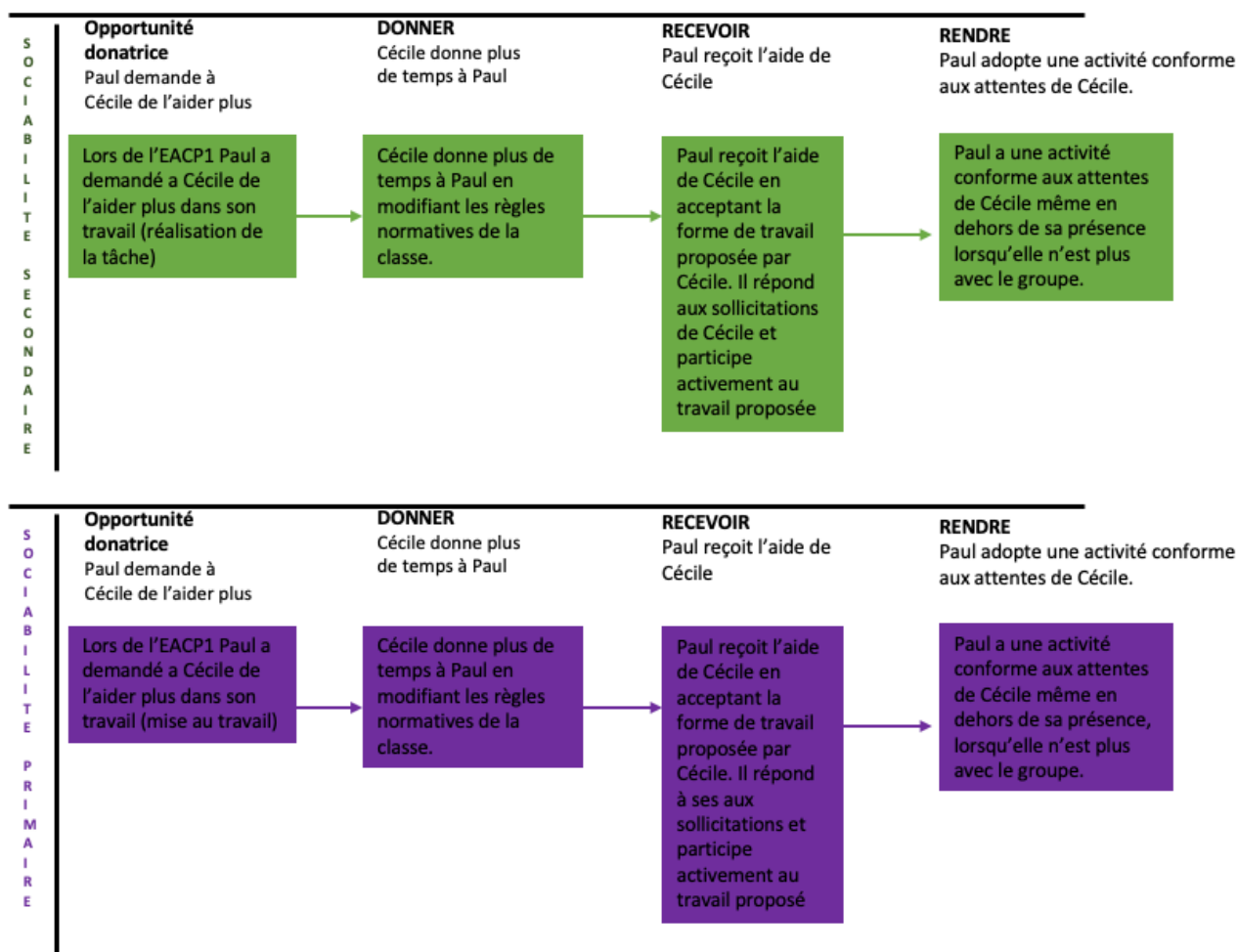


Figure 82 Analyse du cycle de don 2 de Cécile durant la matinée du 30/03/2018

1.3.3. Cycle 8 : Je vois qu'ils ne bougent pas

Après être partie voir d'autres élèves et voyant que le groupe dans lequel Paul travaillait semblait silencieux, Cécile est revenue vers eux. Elle en a évoqué les raisons dans l'Extrait 49 de l'EAC2V1 :

Extrait 49 de l'EAC2V1 de Cécile :

CE : Là oui je reviens car je vois, qu'ils bon... ils se bougent, enfin ils bougent pas justement, ils sont un peu silencieux, etc., donc je me dis, bon peut-être que voilà, peut-être qu'ils ont besoin que je les relance. Et donc, ils commencent un peu à parler, mais je leur demande, je leur dis « oui ça va, enfin ? » Et là ils se mettent à parler justement quand je reviens, c'est là qu'ils échangent, et ils sont pas d'accord (...) voilà ils se mettent à conjuguer le verbe et ils donnent justement une solution pour reconnaître un verbe. Et c'est pour ça que je, enfin là donc là, je suis présente, mais je suis en retrait quoi je, voilà je me suis pas assise, voilà je suis en retrait...

CH : Et se mettre en retrait qu'est-ce que ça signifie pour toi ? De se mettre en retrait ?
 CE : Et ben je les laisse, en même temps je leur montre ma présence, je leur dis bon je suis là OK, parce que je pense qu'à un moment donné enfin, ils ont besoin je sais pas, d'être rassuré ou de voir que je suis près d'eux, mais en même temps je leur laisse l'autonomie.

La vue par arborescence du raisonnement pratique de Cécile RP14 permet d'illustrer ces raisons évoquées :

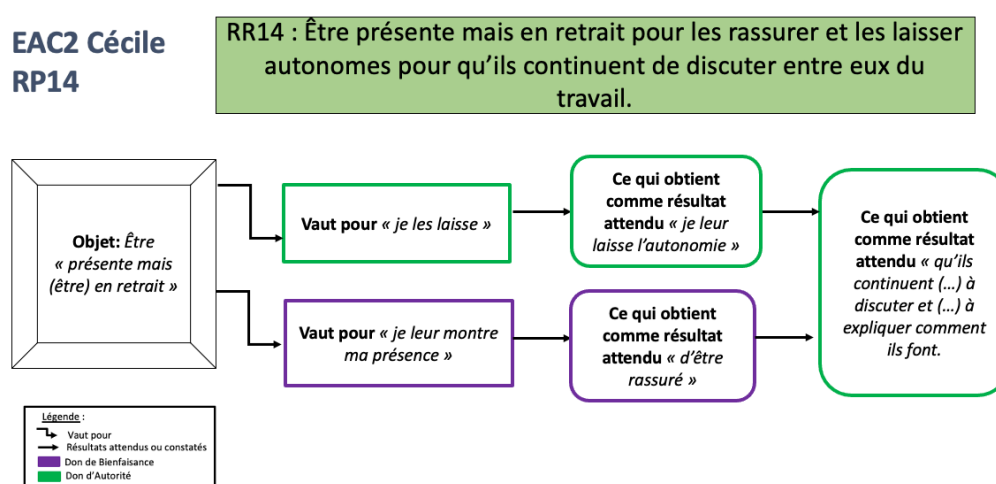


Figure 83 Représentation par arborescence RP14 Cécile

Les circonstances, dans lesquelles Cécile a vu que Paul et les autres élèves du groupe semblaient silencieux, et ne pas être en activité telle qu'elle l'attendait, ont permis à Cécile d'identifier un besoin de leur part. La relation nouvellement existante entre Cécile et Paul l'a alors obligée à donner à Paul l'aide dont il avait besoin pour l'accompagner dans sa mise au travail en se disant « bon peut-être que voilà, peut-être qu'ils ont besoin que je les relance ». L'émergence du don de Bienfaisance a obligé Cécile à aller auprès de Paul et des autres élèves afin de les accompagner dans leur mise au travail. Voyant que sa présence permettait d'encourager leur mise en activité, Cécile a alors décidé de rester auprès de Paul et de ses camarades afin qu'ils soient « rassuré(s) ou de voir que je suis près d'eux ». Contrairement à l'engagement qui la liait à Paul dans la sociabilité secondaire, dans laquelle Cécile allait donner du temps à Paul uniquement pour l'aider dans la réalisation de sa tâche ou dans la reformulation des consignes de travail à faire ; Cécile est venue accompagner Paul dans sa mise en activité, pour le rassurer. La signification nouvelle de ce que « aider Paul » signifiait pour Cécile a donc permis l'émergence du suivi de la règle de Bienfaisance, dans la sociabilité primaire, et un accompagnement différent auprès de Paul.

Le don de temps donné par Cécile a permis à Paul d'être plus actif dans les échanges avec ses camarades. Il participait aux discussions pour trouver les réponses aux questions de l'exercice.

Cécile a évoqué l'activité de Paul dans l'Extrait 50 suivant :

Extrait 50 de l'EAC2V1 de Cécile :

Ah oui là, c'est voilà, quand Paul il dit ça c'est, enfin là je suis contente parce que du coup, et puis il le dit naturellement « ben oui A.I.S, ben c'est avec tu ». Et là, oui je suis contente, parce que d'habitude il serait là, à rien dire ou à attendre heuu... je pense que si on avait pas fait l'exercice comme ça, il aurait été devant sa feuille comme la dernière fois, il aurait attendu que le temps passe et puis voilà. Alors que là, il est actif quoi, là il est actif, et puis il participe et puis effectivement et ben je me rends compte oui il sait plein de choses. Et ça lui permet aussi de les mettre en place de me dire, de me montrer aussi qu'il sait faire, enfin dire, des choses, qu'il est en capacité de faire les choses, de les savoir, heuuu... Non, non, c'est vrai, là je suis contente, quand il me dit « bah oui S c'est avec tu, A.I.S c'est avec tu, oui » c'est bien, c'est bien.

L'activité de Paul, telle qu'elle l'a décrite, signifiait pour Cécile que Paul était actif dans la réalisation de sa tâche telle qu'elle l'attendait, lui procurant ainsi une satisfaction « c'est bien, c'est bien ».

Le don de temps, durant lequel Cécile était présente auprès de Paul pour le rassurer, a permis la mise en place des circonstances favorisant la mise en confiance de Paul. En se mettant à discuter avec ses camarades du travail, et en réalisant la tâche demandée, Paul a reçu le don de Cécile, et a poursuivi le cycle entamé par elle. Paul a terminé le cycle en donnant à son tour à Cécile « une activité d'élève » conforme à ses attentes, dans la sociabilité secondaire.

L'analyse de ce cycle 8 peut donc être synthétisée sous la Figure 84 suivante :

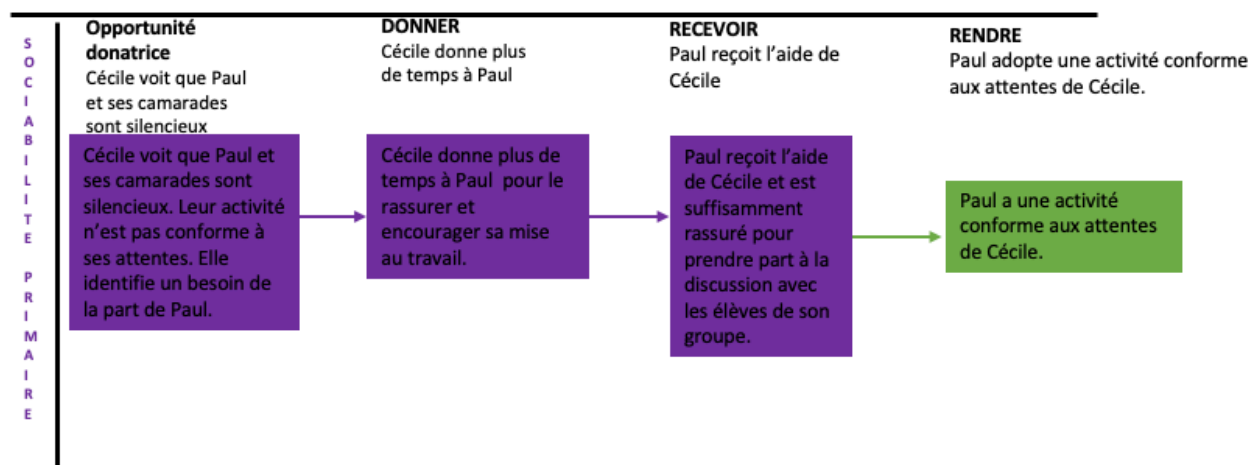


Figure 84 Analyse du cycle de don 3 de Cécile durant la matinée du 30/03/2018

1.3.4. Synthèse de la relation entre Cécile et Paul

L'ensemble de ces cycles de don, durant cette matinée, nous a permis de mieux comprendre comment la relation, dans laquelle s'inscrivaient Paul et Cécile, s'est transformée et a permis d'encourager leur persévérance réciproque.

En effet, en accompagnant Paul à la fois dans la sociabilité primaire et secondaire, en suivant les règles de dons d'Autorité et de Bienfaisance, Cécile a pu répondre aux attentes explicitées par Paul. Le don d'engagement, ouvert par la demande de Paul, a permis un engagement nouveau, double, de la part de Cécile envers lui. Cet engagement nouveau a fait émerger, dans certaines circonstances, des opportunités donatrices auprès de lui. La modification du JDLP de Cécile lui a permis de reconnaître ces opportunités donatrices qu'elle ignorait auparavant faute de pouvoir les identifier comme telles. L'engagement auprès de Paul, dans la double sphère de sociabilité, a alors permis d'actualiser ces opportunités donatrices en de véritables ouvertures de cycles de don. Les cycles de don ouverts correspondaient aux attentes explicitées par Paul. Correspondant aux besoins de Paul, ils ont pu, de ce fait, être identifiés par lui et être poursuivis, lui permettant de recevoir et rendre à son tour le cycle de don ouvert par Cécile. Cécile pouvait maintenant donner du temps à Paul indépendamment du fait qu'il ait ou non une activité conforme à ses attentes. Conséquemment, Paul pouvait recevoir les dons de Cécile qui correspondaient à ses besoins. La persévérance de Cécile et celle de Paul étaient donc continues et encouragées par leurs engagements communs l'un envers l'autre.

La Figure 85 ci-dessous permet de synthétiser la relation qui les unit :

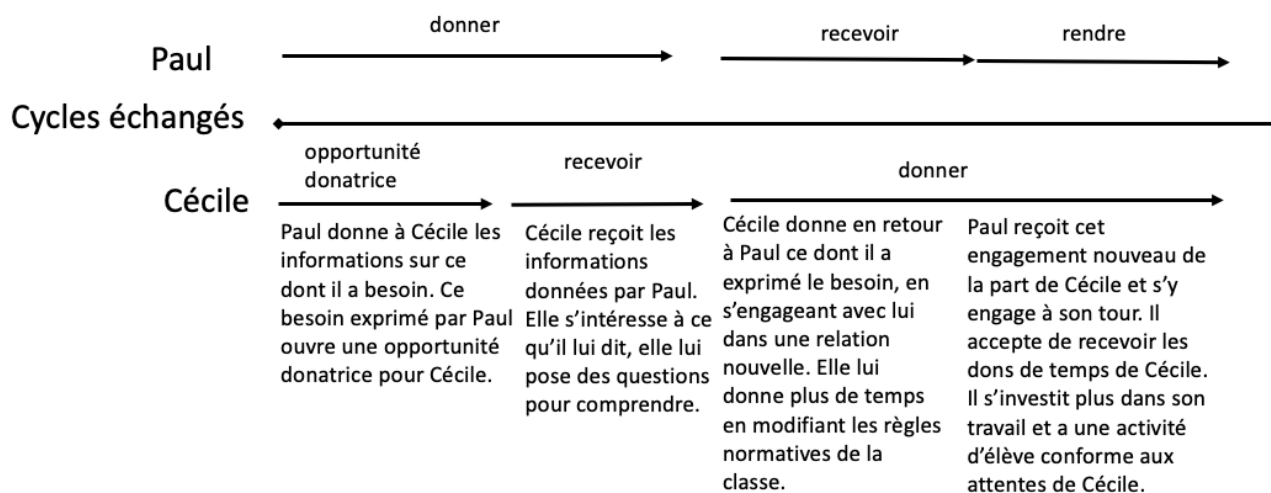


Figure 85. Synthèse des cycles de don échangés entre Paul et Cécile après l'EDE

La Figure 86 ci-dessous permet de synthétiser la modification des cycles de don engagée à partir du dispositif transformatif d'EDE :

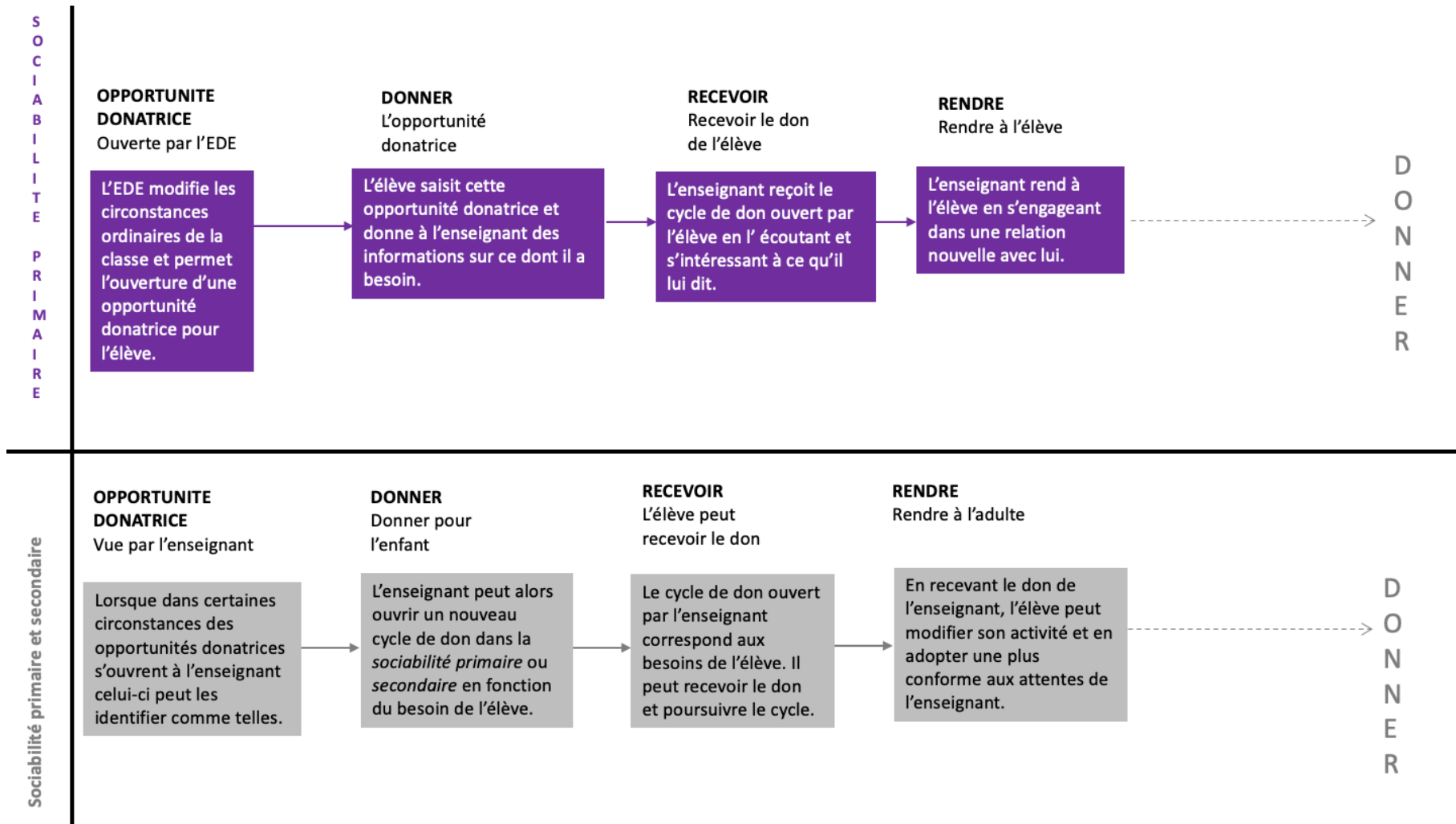


Figure 86. Synthèse des cycles de don engagés à partir du dispositif transformatif EDE

1.4 Synthèse de la Section 1 du Chapitre 13

L'Espace de Dons Encouragés offre des circonstances nouvelles, différentes d'ordinaire. Ces circonstances encouragent une opportunité donatrice de la part de l'élève, d'exprimer ce dont il a besoin, et de donner ainsi à l'enseignant des informations dont il n'a pas connaissance. L'élève reste alors libre de saisir cette opportunité donatrice en ouvrant ou non un cycle de don avec l'enseignant. Si l'élève l'accepte, il ouvre alors à son tour une opportunité donatrice à l'enseignant de pouvoir lui donner ce dont il a exprimé le besoin. L'enseignant est alors également libre de saisir ou non cette opportunité donatrice. Si celui-ci l'accepte et ouvre un nouveau cycle de don avec l'élève, ce dernier sera alors en capacité de le recevoir puisqu'il correspondra à sa demande. En recevant alors l'aide donnée par l'enseignant, il pourra lui rendre à son tour une activité d'élève conforme à ses attentes.

La modification du jeu de langage de la persévérance de l'enseignant engage ce dernier dans une relation nouvelle avec l'élève. Cette nouvelle relation lui permet de pouvoir donner à l'élève l'aide dont il a besoin. Les opportunités donatrices sont identifiées comme telles par l'enseignant qui est alors en capacité de pouvoir toujours aider l'élève, augmentant ainsi sa persévérance auprès de lui. À son tour l'élève peut recevoir les dons de l'enseignant puisqu'ils correspondent à ses attentes. En les recevant et en acceptant de rendre à son tour, il augmente ainsi sa persévérance au travail.

2. Analyses et résultats technologiques de l'artefact transformatif : Exemple à partir de l'analyse de cas de Sophie et Nolan

Dans la Section 1, nous avons exposé les résultats produits par l'Espace de Dons Encouragés (l'EDE) dans lequel on cherchait à encourager une transformation de la façon de donner des enseignants à partir d'une demande d'aide explicite des élèves.

L'objectif de cette section est de montrer en quoi l'artefact transformatif mis en place durant la recherche a permis de modifier le jeu de langage de l'enseignante à partir de la demande de son élève.

Trois résultats technologiques émergent de cette analyse et seront développés dans trois sous-sections.

- 1) L'enseignante est capable de modifier son système d'interprétation initial vis-à-vis de son activité à partir de : (i) le visionnage de sa propre activité commenté par elle et (ii) du jugement de l'activité de l'élève à partir du visionnage commenté de son activité vu sous l'angle de l'élève.
- 2) Certaines conditions encouragent la modification du jeu de langage de la persévérance de Sophie. Ces circonstances sont principalement : (1) le dispositif d'Entretien d'Auto-Confrontation Pause (EACP) mené avec elle et Nolan, et (2) le visionnage de celui-ci.
- 3) Le visionnage de l'activité de Nolan durant l'EAC2V2 alimente le jugement de Sophie concernant la persévérance de Nolan, et engage également un jugement de sa propre activité.

2.1 Le visionnage de l'activité de Nolan, durant l'EAC1V2, alimente le jugement de la persévérance de l'élève par Sophie, et en modifie son système d'interprétation initiale

Sophie a fondé la signification de chacune de ses propres expériences normatives situées vécues puis visionnées lors de l'EAC1V1 dans lesquelles elle a exprimé des résultats attendus sur la persévérance de Nolan à réaliser son travail.

L'objectif de cette section est de montrer en quoi les effets du visionnage de l'activité de l'élève ont un effet sur leur capacité à produire un jugement concernant la persévérance de celui-ci.

Cette section est structurée en 2 résultats :

Le premier résultat montre que le visionnage de l'activité de l'élève alimente la capacité des enseignants expérimentés à juger de la persévérance de l'élève au travail.

Le deuxième résultat montre que ce jugement modifie le système d'interprétation ordinaire de l'activité de l'élève par l'enseignant par l'introduction d'une vue sous un autre angle.

2.1.1. « On voit clairement qu'il n'est pas [en activité] »

Sophie était avec le groupe de CE2 et leur enseignait une nouvelle notion. Le groupe de CE1 auquel Nolan appartenait réalisait un travail attribué par l'enseignante sans sa supervision. Le travail à réaliser était une fiche à trous à compléter. Les élèves devaient trouver les mots manquants à partir de la lecture d'un texte qui se trouvait dans leur porte-vues. Ce texte a été lu au préalable avec l'enseignante, les mots du texte ont été expliqués collectivement. Ce travail s'inscrivait dans un rituel hebdomadaire à partir d'une histoire, dont un épisode était lu chaque semaine. Cela faisait quelques minutes que les CE1 avaient commencé ce travail en autonomie. Durant son activité avec les CE2, l'enseignante s'est aperçue que Nolan se rehaussait sur sa chaise et voyant qu'il n'avait pas ses outils à la main (crayon, gomme) l'a interpellé pour tenter de le mettre au travail. Cette interpellation faite par l'enseignante a été commentée au préalable par elle.

Les moments visionnés et commentés par Sophie étaient les moments d'activité de Nolan qui font suite à cela (Figure 87).

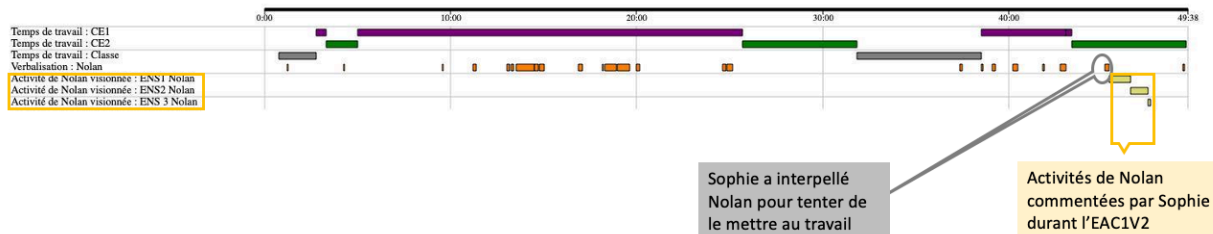












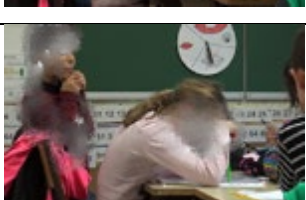
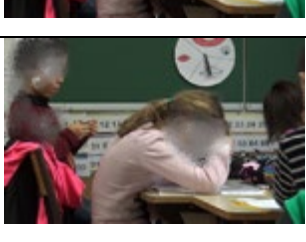


Figure 87 Repères temporels extraits du logiciel ©Transana concernant les activités de Nolan commentées par Sophie durant l'EAC1V2

Le Tableau 15 ci-dessous décrit l'expérience normative située vécue par Nolan (ENS1) visionnée et commentée lors de l'EAC1V2 par l'enseignante :

Tableau 16 : Description de la vidéo caméra élève visionnée par Sophie

Repères temporels de la caméra élève (CAM 2)	Comportement et communication de Nolan et des CE1	Illustrations
45'25	Nolan crache des bouts de crayon dans sa trousse. Julie, sa camarade assise à côté de lui, a un crayon dans la main droite et regarde sa feuille.	
45'29	Nolan cherche quelque chose dans sa trousse. Les autres enfants autour de lui sont tous penchés sur leur feuille.	
45'36	Nolan prend un crayon dans sa trousse.	
45'41	Nolan crache quelque chose dans sa trousse.	
45'47	Nolan se redresse, regarde sur le côté droit, et met son crayon dans sa bouche. Julie regarde son porte-vues.	
45'18	Nolan se tourne vers le groupe de CE2 et la maitresse. Son crayon est toujours dans sa bouche.	
45'59	Nolan regarde sur le côté droit son crayon toujours dans la bouche. Un camarade, Louis vient à côté d'une autre élève, Lina, semble-t-il pour l'aider.	
46'03	Nolan regarde vers Julie son crayon dans la bouche. Louis est toujours à côté de Lina. Il parle avec Lina.	

46'09	Nolan a une petite bouteille d'eau sur sa table. Il joue avec et la fait tomber sur son bureau.	
46'15	Nolan ramasse sa bouteille d'eau puis joue avec sur son bureau, son crayon dans la bouche. Louis est reparti à sa place.	
46'23	Nolan se redresse sur sa chaise, puis regarde en direction de Julie. Les autres élèves ont la tête baissée sur le travail à faire.	
46'26	Nolan mâche son crayon toujours en direction de Julie. Julie a la tête appuyée sur sa main, elle est penchée sur sa feuille. Louis est assis à sa place, la tête appuyée sur sa main, il semble lire le texte sur sa feuille.	
46'30	Nolan force sur son crayon avec ses dents et en casse un bout. Julie a sa tête appuyée sur sa main, elle a un crayon dans sa main droite, ses yeux sont dirigés vers sa feuille. Louis est toujours dans la même position.	
46'34	Nolan mâche son bout de crayon, casse et regarde le bout restant. Lina a son stylo bleu dans la main et écrit sur sa feuille. Julie regarde sa feuille, elle semble lire ce qui est écrit. Louis est toujours dans la même position.	

Visionnant l'activité de Nolan, Sophie a déployé sa capacité à la signifier. Cela lui a permis d'exercer un contrôle de la conformité des résultats attendus explicités lors du suivi de règles de ses propres ENS.

Dans l'Extrait 51 suivant Sophie a commenté l'activité qu'elle venait de visionner :

Extrait 51 de l'EAC1V2 de Sophie :

SO : À là on voit clairement qu'il est pas/il voit autour que tout le monde s'agite, il voit que Louis est allé relire certainement quelque chose à Lina, c'est assez curieux que ce soit Louis qui y soit allé et pas Nathan qui est à côté d'elle, mais bon après ça je sais pas, comme il est responsable de la table ce jour-là, il s'est senti peut être la responsabilité aussi d'aller l'aider, d'aller reformuler donc ça c'est ; mais par contre Nolan il voit, il regarde bien précisément tous les autres enfants de son groupe, il les voit en activité (pointe du doigt sur l'écran), mais c'est pas pour autant que/qu'il s'y engage, au contraire là il joue avec son crayon, il a changé de crayon, après avoir mangé le premier, il mange le second quoi.

Dans un premier temps, Sophie a donné une signification aux expériences normatives situées vécues par Nolan en s'engageant dans une activité d'explication ostensive au chercheur. Cette explication lui a permis de fonder la signification qu'elle attribuait aux ENS vécues par Nolan. Elle a dressé alors ostensivement un « lien de signification » à partir de trois composantes expérientielles.

- (i) Une composante lui permettant d'étiqueter l'expérience normative située vécue par Nolan. L'objet identifié de la règle dans cette ENS correspondait à l'inactivité de Nolan : « À là on voit clairement qu'il est pas (en activité) » ; « c'est pas pour autant que/qu'il s'y engage ».
- (ii) Une composante lui permettant d'apporter un étayage de signification à l'objet étiqueté. L'étayage de signification de cet objet était attribué au fait que pour Sophie, bien qu'il « regarde bien précisément tous les autres enfants de son groupe (et qu') il les voit en activité » il ne s'engageait pas pour autant dans l'activité, mais qu'« au contraire là il joue avec son crayon ».
- (iii) Une composante pour y associer les résultats constatés. Dans cette ENS, les résultats constatés par Sophie étaient donc qu'il « soit si peu actif et (...) complètement démobilisé (...) par ses outils ».

Il était donc possible de formaliser la règle suivie par Sophie pour fonder ce « lien de signification » dans une vue par arborescence dans la Figure 88 :

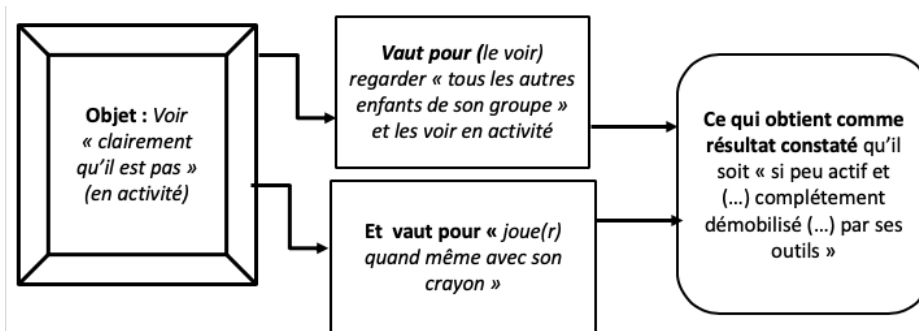


Figure 88: Vue par arborescence du RP concernant le jugement de l'ENS1 de Nolan par Sophie

Sophie a jugé ainsi que Nolan n'était « clairement (...) pas en activité » puisque au lieu de réaliser la tâche proposée par elle, il « jou(ait) avec son crayon ». Ce jugement lui a permis de caractériser l'activité de Nolan : « si peu actif et (...) complètement démobilisé par ses outils ».

Le Tableau 16 suivant synthétise l'ensemble des expériences normatives situées vécues par Nolan (ENS1, ENS2 et ENS3) et commentées par Sophie :

Tableau 17 Synthèse des ENS vécues par Nolan et commentées par Sophie

Repères	Objet	Jugement attribué par Sophie sur l'activité de Nolan	Étayage de signification permettant de juger de l'activité de Nolan
ENS Nolan 1	La mise au travail, en activité de Nolan	Voir « clairement qu'il n'est pas » en activité Qu'il soit « si peu actif et (...) complètement démobilisé (...) par ses outils »	Vaut pour (le voir) regarder « tous les autres de son groupe » et les voir en activité. Vaut pour « joue (r) quand même avec son crayon »
ENS Nolan 2		« Être complètement à côté de son activité » « Il est complètement inactif » « Il pas chiant, il est pas dérangeant, il perturbe pas la classe, mais (..) il produit absolument rien »	Vaut pour aider sa voisine « il lui a relu » et « ça ne le recentre pas sur ce qu'il a à faire ». Vaut pour avoir « une complicité qui se fait entre tous les deux » et « être avec elle pour partager quelque chose »
ENS Nolan 3		« Il fait rien »	Vaut pour « il mâchouille et puis il est là avec son bout de crayon dans la (bouche) »

Pour chacune des ENS de Nolan visionnées, Sophie jugeait de la non-persévérance de Nolan à réaliser sa tâche voyant « *clairement qu'il n'est pas* » en activité (ENS 2), qu'il était « *complètement à côté de son activité* » (ENS 3) et qu'« *il ne fait rien* » (ENS 4).

Ce premier résultat a montré la capacité de Sophie à juger de l'activité de Nolan pendant le visionnage de celle-ci. Ce jugement lui a permis de constater la non-persévérance de Nolan à réaliser la tâche proposée durant le temps dit d'autonomie.

2.1.2. Le jugement de la non-persévérance de Nolan par Sophie modifie son système d'interprétation de l'activité de l'élève.

Après avoir commenté l'ENS1 de Nolan, Sophie a exprimé un jugement portant sur l'activité de Nolan, vis-à-vis de ses attentes invalidées lors du visionnage. Ce jugement a produit un effet sur Sophie. L'Extrait 52 ci-dessous illustre son propos.

Extrait 52 de l'EAC1V2 de Sophie :

SO : C'est surprenant quoi, de le voir en fait si peu, si peu actif, et en fait complètement démobilité par ses, par ses outils quoi, par ce qu'il a dans les mains. Donc heu c'est/ça interpelle parce que du coup c'est vrai que moi après, prise dans l'activité à côté, j'ai pas du tout heu... j'ai pas du tout fait attention à, à son attitude, heu 'fin ou à son absence d'activité là.

Sophie évoquait le fait qu'elle était surprise en voyant Nolan « démobilité » par ses outils. S'attendant à ce que Nolan soit plus actif, elle constatait qu'il était désinvesti de la tâche à réaliser et utilisait ses outils usuels d'écoliers comme du matériel de jeu. Elle a alors porté un jugement sur l'activité de Nolan vis-à-vis de ses attentes invalidées. Ce décalage entre les résultats attendus de son action et les résultats constatés a alors produit sur elle un effet de surprise. Elle a évoqué le fait que lorsqu'elle était avec le groupe de CE2, elle ne se rendait pas compte de l'attitude de Nolan seul. Elle a souligné le fait qu'elle n'avait pas « du tout fait attention à son attitude (...) ou à son absence d'activité là ». Ce jugement a pu être produit par Sophie grâce au visionnage de l'activité de Nolan auquel elle n'avait pas accès ordinairement. Cet accès a introduit des circonstances particulières qui ont modifié l'interprétation ordinaire qu'elle pouvait avoir de l'activité de Nolan.

Nous avons procédé à la vue en arborescence de son raisonnement pratique et des effets produits sur elle dans la Figure 89.

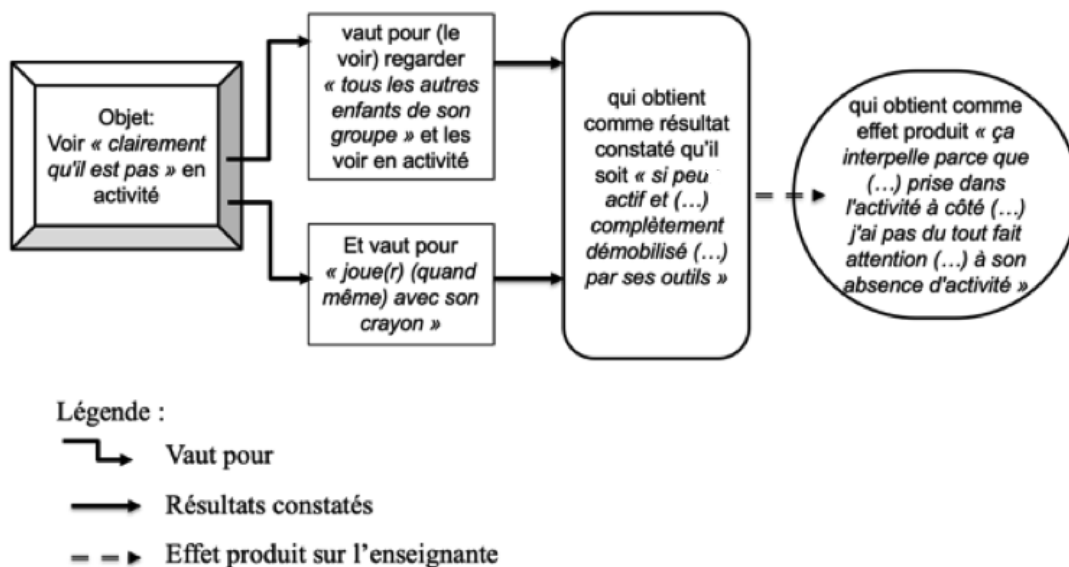


Figure 89 Vue par arborescence du RP concernant le jugement de l'ENS1 Nolan par Sophie et effet produit sur elle

Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble des expériences normatives situées de Nolan commentées par Sophie et des effets produits sur elle :

Tableau 18 Synthèse des ENS vécues par Nolan et commentées par Sophie et effets produits sur elle

Repères	Objet	Jugement attribué par Sophie sur l'activité de Nolan	Étayage de signification permettant de juger de l'activité de Nolan	Effets produits sur Sophie
ENS Nolan 1	La mise au travail, en	Voir « clairement qu'il n'est pas » en activité Qu'il soit « si peu actif et (...) complètement démobilisé (...) par ses outils »	Vaut pour (le voir) regarder « tous les autres de son groupe » et les voir en activité. Vaut pour « joue (r) quand même avec son crayon »	« Ça interpelle parce que (...) prise dans l'activité à côté (...) j'ai pas du tout fait attention (...) à son absence d'activité ».
ENS Nolan 2	activité de Nolan	« Être complètement à côté de son activité » « Il est complètement inactif » « Il pas chiant, il est pas dérangeant, il perturbe pas la classe, mais (..) il produit absolument rien »	Vaut pour aider sa voisine « il lui a relu » et « ça ne le recentre pas sur ce qu'il a à faire ». Vaut pour avoir « une complicité qui se fait entre tous les deux » et « être avec elle pour partager quelque chose »	« C'est un peu frustrant » « en tant qu'enseignant là ».
ENS Nolan 3		« Il fait rien »	Vaut pour « il mâchouille et puis il est là avec son bout de crayon dans la (bouche) »	« C'est très très frustrant (...) de ne pas voir ça quand on est prise avec l'autre groupe »

À partir du visionnage des ENS de Nolan, Sophie a jugé ce dernier non persévérant vis-à-vis des tâches qu'il devait réaliser. Après avoir jugé Nolan « inactif », Sophie a été « interpellée parce que (...) prise dans l'activité à côté (...) (elle n'a) pas du tout fait attention (...) à son absence d'activité » (ENS 2), ceci étant « un peu frustrant » « en tant qu'enseignant là » (ENS 3), voir « très très frustrant (...) de ne pas voir ça quand on est prise avec l'autre groupe ». En jugeant l'activité réelle de Nolan, Sophie a constaté une invalidation de ces attentes. En effet, Sophie a constaté que l'activité de Nolan se définissait principalement par « joue (r) (...) avec son crayon », et une inactivité à réaliser les tâches prescrites, en n'étant pas « engagé dans l'activité ». Elle a alors jugé son activité comme non conforme à ses attentes vis-à-vis de la réalisation de la tâche à produire. Ces attentes trahies étaient remplacées par un résultat constaté de l'activité visionnée et une signification nouvelle de celle-ci. Cette nouvelle signification a alors produit une insatisfaction chez Sophie.

2.2 L’auto-confrontation pause (EACP1) et le visionnage de l’auto-confrontation pause (EAC1V3) permettent la transformation du jeu de langage de la persévérance de Sophie

Lors de l’EACV2, Sophie a constaté une inadéquation de ces attentes qui a produit une insatisfaction chez elle. Sophie s’est engagée lors du visionnage de l’auto-confrontation pause (EACV3) à comprendre les raisons de la non-persévérance de Nolan. L’objectif de cette sous-section est de mettre en exergue en quoi l’auto-confrontation pause vécue puis visionnée par Sophie a permis une transformation de son jeu de langage de la persévérance.

Cette section est structurée en 2 résultats.

Le premier résultat est que l’auto-confrontation pause délimite des circonstances dans lesquelles Nolan fait un enseignement ostensif de ce que signifie pour lui « l’aide de Sophie ».

Le deuxième résultat est que le visionnage de l’auto-confrontation pause après l’EACV1 et l’EACV2 provoque des circonstances qui permettent la formulation d’un jugement nouveau *post actu* sur le jeu de langage de la persévérance.

2.2.1. Nolan avait-il compris la consigne du travail à faire ?

L’insatisfaction de Sophie occasionnée par un jugement nouveau sur la persévérance de Nolan, a incité Sophie à comprendre les raisons qui ont produit cela. Elle s’est assurée alors tout d’abord de la bonne compréhension des consignes par Nolan sur le travail à réaliser.

Sophie a visionné le début de l’auto-confrontation pause dans laquelle Nolan a commenté sa compréhension de la consigne donnée par Sophie dans la classe.

Le passage visionné par Nolan lors de l’auto-confrontation pause concernait le moment où Sophie donnait, dans la classe, la consigne du travail. La Figure 90 ci-dessous illustre ce moment :



Figure 90 Illustration du dispositif invitant Sophie à commenter la réponse de Nolan sur sa compréhension de la consigne donnée par Sophie en classe.

Nolan était alors invité par la chercheuse à expliquer ce qu'il avait compris de la consigne du travail à réaliser donnée par la maitresse dans l'Extrait 53 du *verbatim* suivant :

Extrait 53 de l'EACP1 de Nolan :

CHERCHEUSE (CH) : Est-ce que tu peux me dire du coup, là qu'est-ce que, qu'est-ce que vous deviez faire du coup, là comme travail, comme travail sur... ?

Qu'est-ce qu'elle vous dit la maitresse ?

NOLAN (NO) : Travailler sur le ... magicien des couleurs.

CH : Alors comment heu, qu'est-ce qu'il fallait faire sur le magicien de couleurs ?

NO : ...

CH : Qu'est-ce que tu avais compris heu ?

NO : ...

CH : Fallait lire quelque chose ?

NO : Il fallait lire le texte (Regarde la maitresse. Sophie lui sourit)

CH : Ouais, et qu'est-ce qu'il fallait faire comme travail du coup ?

NO : Écrire XX

CH : il faut écrire quoi ?

NO : les mots du magicien des couleurs

CH : le nom des magiciens c'est ça ?

NO : Les mots du magicien, le mot du magicien des couleurs.

CH : D'accord.

Sophie était alors conviée à apporter une signification sur la compréhension de cet étayage donné par Nolan lors de l'EAC1V3 (Extrait 54) :

Extrait 54 de l'EAC1V3 de Sophie :

CH : Donc là par rapport à ce qu'il donne comme réponse (pointe son doigt vers l'écran), qu'est-ce que tu penses de sa réponse ?

SO : Ben je pense oui, je pense quand même qu'il a compris heu il avait compris l'exercice/le la consigne du premier, du premier exercice. Puisqu'on l'avait corrigé sur le chapitre un, donc bon, il avait compris où est-ce qu'on devait placer, qu'on devait se servir des mots qu'il y avait dans le lexique, et qu'on devait les remettre dans/positionner dans le résumé que je leur/que j'avais fait en laissant exprès les quelques mots qu'on avait travaillés ensemble et là y 'en avaient quatre et. Le sentiment là quand je l'entends, c'est que, je me dis qu'il savait qu'il devait aller chercher les mots du lexique et après les mettre dans l'exercice qu'il avait heu qu'il avait à faire.

CH : C'est ce que tu te dis au moment où on le vit où là maintenant ?

SO : Heu, mais non, mais au moment où je/maintenant je pense que c'est ça et même à ce moment-là je pense aussi que c'était ce que

CH : Ce que tu pensais ouais

SO : Ce que je ressentais. Ouais je pense ;

À partir de la réponse verbalisée par Nolan lors de l'auto-confrontation pause, Sophie a jugé que Nolan avait compris la consigne du travail demandé qu'il « avait compris l'exercice/le la consigne du premier » puisque pour elle « il savait qu'il devait aller chercher les mots du lexique et après les mettre dans l'exercice ».

Le visionnage de l'auto-confrontation pause de Nolan a donc permis à Sophie de confirmer son jugement avec celui établi durant l'auto-confrontation pause, qu'« au moment où je/maintenant je pense que c'est ça et même à ce moment-là je pense aussi que c'était ce que (...) je ressentais. »

2.2.2. « Lui faire remarquer (...) qu'il avait toutes les raisons d'y arriver »

Sophie cherchait toujours à comprendre les raisons de l'inactivité de Nolan, après qu'elle est jugée de sa bonne compréhension de la consigne. Pour cela, Sophie a visionné le moment où, durant l'EACP, elle cherchait à confronter Nolan à son inactivité.

Dans cet extrait, Sophie interrogeait Nolan sur les mots qu'il devait placer dans son résumé : « Et ces petits mots alors, est-ce que tu es arrivé à les mettre dans ton, dans ton petit résumé ? ». La chercheuse l'invitait alors à signifier ce questionnement adressé à Nolan dans l'Extrait 55.

Extrait 55 de l'EAC1V3 de Sophie :

CH : Là ?

SO : Je dis ces mots-là donc je me rends bien compte que de ce qu'il de ce qu'il a compris de la consigne c'est qu'il sait très bien de quels mots il parle, de quels mots on parle (point son doigt vers l'ordinateur) donc heu alors après, la difficulté est de savoir c'est si lui il savait précisément où aller chercher ses mots donc c'est peut-être ça aussi qui lui a fait défaut parce qu'il avait du coup pas mal d'actions à mener pour aller rechercher ses mots(...) là voilà, j'essaie de le relancer sur le fait de "ben pourquoi tu les as pas complétés puisqu' apparemment, tu avais l'air de savoir de quoi il en retournait. Tu savais ce que tu devais que tu cherches ?".

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup de le questionner là-dessus ?

SO : Heu ben (...) je lui montre par là que j'ai le sentiment que lui la consigne, il l'avait comprise et donc heu ben que je m'attendais à ce que dans son exercice il y ait au moins quelques mots, si c'était pas les quatre, au moins un, deux, trois qui étaient positionnés.

CH : Et donc tu t'attends à quoi en lui disant ça ?

SO : Heu ben à c'qu'il me dise heu, "Ben oui, oui je je, j'aurai pu les mettre, oui j'en ai écrit que deux ou non ". Après c'est j'avais déjà récupéré la feuille donc j'avais bien vu qu'il ne les avait pas f, qu'il ne les avait pas écrits. Donc c'était aussi une manière de lui faire remarquer, d'ailleurs il met un peu sa tête en arrière, parce qu'il se sent un peu penaud du fait que voilà je lui je lui en lui disant ça je lui prouve qu'il avait toutes les raisons d'y arriver. Voilà alors après est-ce qu'il n'avait pas la méthode, est ce qu'il n'avait pas le, le l'ordre de, l'ordre des actions qu'il devait mener, les supports à utiliser. Voilà y' a peut-être tout ça qui entre aussi en jeu qu'il avait peut-être pas, qu'il arrive pas lui à planifier, hormis le fait qu'il ait compris.

À partir de la signification attribuée par Sophie lors de cet extrait de *verbatim*, nous avons pu procéder à la vue en arborescence de son raisonnement pratique, illustrée par la Figure 91

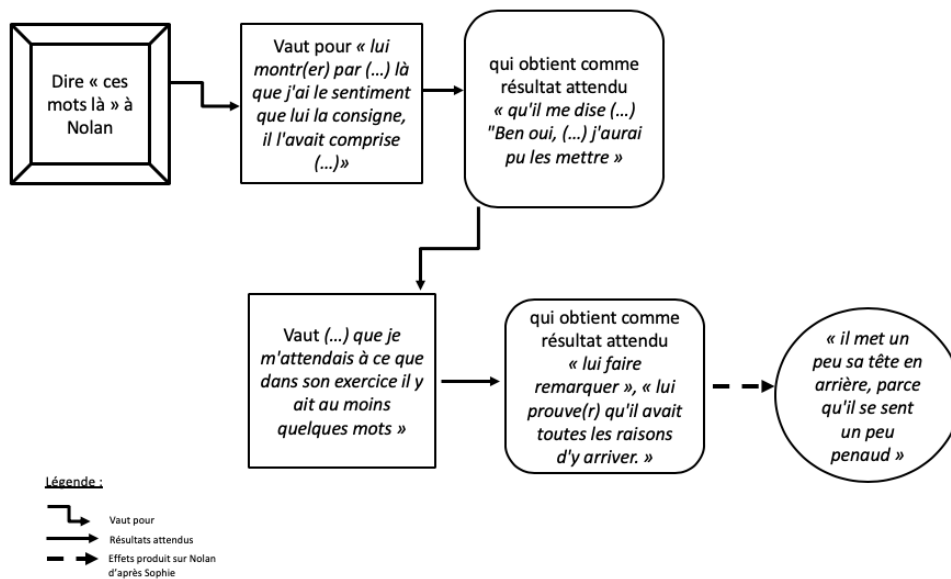


Figure 91 Vue en arborescence du raisonnement pratique de Sophie de l'Extrait 55

En disant « ces mots-là » à Nolan Sophie voulait partager avec lui son « (...) sentiment que lui la consigne, il l'avait comprise » et attendait qu'il lui confirme celui-ci en lui disant « Ben oui (j'ai bien compris la consigne) (...), j'aurais pu les mettre ».

Selon Sophie, Nolan mettait « un peu sa tête en arrière parce que qu'il se sent(ait) un peu penaud » lorsqu'elle lui a signifié qu'il ne s'était pas engagé dans la réalisation de sa tâche et malgré le fait qu'elle avait eu une attention particulière pour lui. À partir de cette constatation, Sophie a incité Nolan à l'instruire ce qu'il pourrait faire dans ces moments-là, pour se remettre à réaliser la tâche prescrite (Extrait 56) :

Extrait 56 de l'EACPI de Nolan :

SO : (S'adressant à Nolan) Nolan, quand tu as, quand tu es déconcentré comme ça, qu'est-ce que tu pourrais faire toi pour arriver à te reconcentrer ?

NO : (Mets la tête en arrière, puis se redresse) Le lotus !

SO : Par exemple, si tu veux d'accord.

NO : Oui !

SO : Et est-ce que tu l'as fait là ?

NO : Non

SO : Du coup regarde, tu as réussi à mettre un mot et tu es pas arrivé à compléter les autres mots du lexique, alors que tu les as très bien compris parce que ce matin tu as, tu as réussi à me dire ce que c'était un troubadour, une complainte...

En essayant de comprendre avec lui pourquoi il n'avait pas complété les autres mots, « quand tu es déconcentré comme ça, qu'est-ce que tu pourrais faire toi pour arriver à te reconcentrer ? » ; Sophie a mis en place les conditions permettant à Nolan de l'instruire sur ce qui l'aiderait à se reconcentrer sur le travail. Ces conditions permettent à Nolan de pouvoir lui donner les informations dont elle avait besoin pour l'aider à réaliser les tâches prescrites.

Lors de l'EAC1V3, Sophie était invitée, par la chercheuse, à donner la signification de ce questionnement, dans l'Extrait 57 :

Extrait 57 de l'EAC1V3 de Sophie :

CH : Là qu'est-ce que tu fais, à ce moment-là ?

SO : Ben en fait heu c'est vrai que sur heu, sur la réponse qu'il apporte au fait que, il veuille heu, il aurait pu se recentrer en faisant le lotus. En fait il donne une réponse qui est liée à ce que moi je lui avais fait comme proposition, même à toute la classe depuis le début d'année par rapport à ces exercices qu'on a fait de détente de, avec le corps donc il me répond, il répond ça heu par cet exercice-là, mais, sauf que je le lui dis bien qu'il ne l'a pas qu'il ne l'a pas réalisé finalement et donc après je le je lui montre que ben du coup il a dans sa réalisation d'activité finalement y a rien qui a été fait, il en a fait qu'un. Donc heu je le requestionne sur pourquoi il y est pas arrivé alors qu'il sav/qu'il pens/que je pensais qu'il avait compris et qu'il m'a montré le matin quand on a rebrassé les mots qu'il avait l'air d'avoir compris.

CH : Qu'est-ce que ça signifie pour toi donc de le requestionner là-dessus ?

SO : Ben pour m'assurer qu'en fait heu c'était pas un problème de compréhension des mots, ou ça, ça me permet à nouveau de lui de lui faire prendre conscience que le fait de n'avoir rien fait n'était pas justifié heu par le manque, par le manque de compréhension de sa part, parce qu'il a compris, donc il aurait dû réaliser et se mettre en activité et produire son exercice.

CH : Et qu'est-ce que tu attends du coup là quand tu dis ça ?

SO : Ben heu quand je lui dis ça, je m'attends à ce qu'il me, qu'il me dise ben qu'il m'évoque peut-être la vraie raison, "non j'ai joué, non j'ai pas eu envie de le faire" où heu "ben non j'attendais peut être que tu viennes le faire avec moi" où heu voilà. Je m'attendais, je m'attends plutôt à ce que il réponde ça.

À partir de la signification attribuée par Sophie lors de cet Extrait 57 nous avons pu procéder à la vue en arborescence de son raisonnement pratique illustrée par la Figure 92.

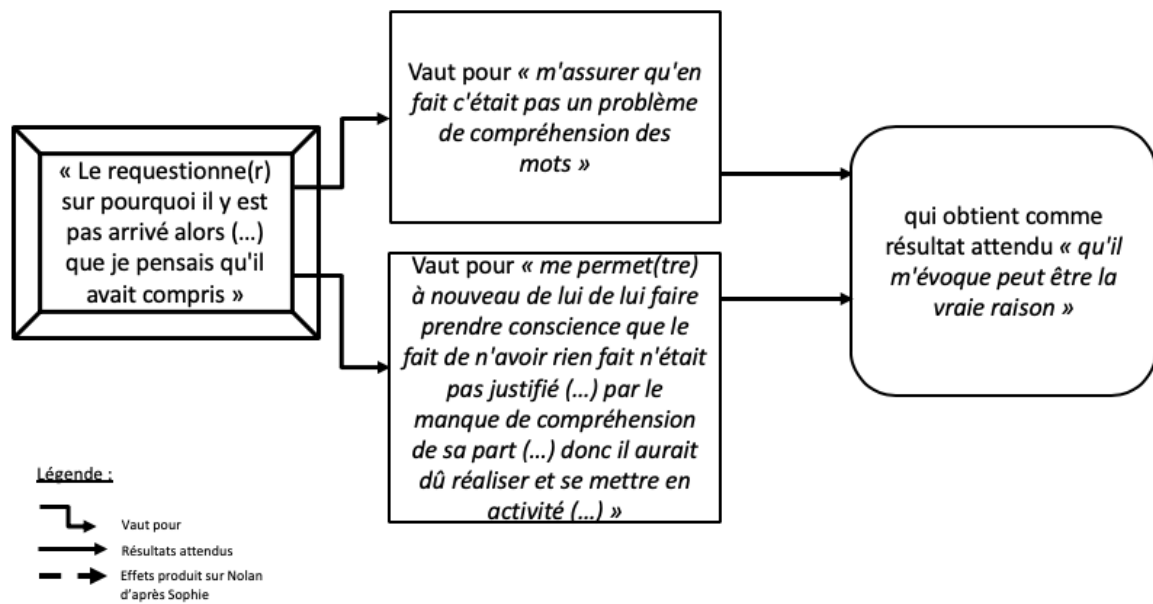


Figure 92 Vue en arborescence du raisonnement pratique de Sophie de l'Extrait 57

Sophie voulait encore une fois s'assurer que si Nolan n'avait pas réussi à faire son travail ce n'était pas dû à « un problème de compréhension des mots ». Elle attendait que Nolan le lui confirme en lui indiquant une autre raison que celle-là pour expliquer son inactivité, « qu'il (lui) évoque peut-être la vraie raison ».

Elle faisait remarquer à Nolan « (...) à nouveau (...) que le fait de n'avoir rien fait n'était pas justifié (...) par le manque de compréhension de sa part (...) donc il aurait dû réaliser et se mettre en activité (...) ». Sophie mettait encore une fois Nolan en position de n'avoir pas réalisé le travail qu'il avait à réaliser alors que rien ne semblait l'empêcher, car il avait bien compris la consigne et attendait de ce fait qu'il lui « évoque peut-être la vraie raison ». Sophie attendait donc de nouveau que Nolan donne maintenant « la vraie raison » de son inactivité.

2.2.3. Un enseignement ostensif de Nolan sur ce que signifie « l'aide de Sophie » pour lui.

Sophie a encouragé Nolan à lui expliciter l'aide qu'il attendait d'elle lorsqu'il était déconcentré. En explicitant à Sophie ce qu'il souhaiterait qu'elle fasse pour l'aider, il a permis à Sophie de recevoir un enseignement ostensif de sa part sur la signification, pour lui, de ce qu'était « l'aider » lorsqu'il était déconcentré. (Extrait 58) :

Extrait 58 de l'EACP1 de Nolan :

SO : Est-ce que si tu savais ce que c'était est ce que si tu savais ce que c'était pourquoi tu n'es pas arrivé à le mettre sur, sur le... dans le texte ? Dans le petit résumé ?

NO : Je te l'ai dit tout à l'heure

SO : Ah je me souviens plus, rappelle-moi, c'était quoi alors ?

NO : Trop déconcentré

SO : Trop déconcentré. Alors comment je peux t'aider moi pour heu pour éviter que tu sois déconcentré et que tu arrives à faire ce qu'on attend de toi ?

NO : (Lève la tête vers le haut) Faire... le... lotus ! (Puis remet sa tête droite)

SO : Alors ça, c'est ce que toi tu peux faire, mais moi qu'est-ce que je peux faire pour t'aider aussi ?

NO : Finir !

SO : Moi je finis ? (Pointe son doigt vers elle en fronçant les sourcils)

NO : Non !

SO : À ta place ? (Sourire)

NO : Non !

SO : Ah !

NO : Juste m'aider pour finir.

SO : Juste t'aider pour finir. T'aider à te recentrer ?

NO : (Hoche la tête pour dire oui).

SO : D'accord

Dans cet extrait, Nolan répondait à la double demande de Sophie. Il évoquait pourquoi il n'était pas arrivé, selon lui, à faire le travail en lui indiquant qu'il était « trop déconcentré ». Il répondait également à la deuxième demande de Sophie « mais moi qu'est-ce que je peux faire pour t'aider aussi ? » en lui donnant l'information sur ce dont il avait besoin : qu'elle l'« aid(e) pour finir ». Il apprenait ainsi à Sophie à signifier comme lui en s'engageant dans une activité d'explication ostensive. Il a permis à Sophie de dresser ostensivement un « lien de signification » entre sa demande et la signification qu'il en avait.

À partir des significations, nous avons procédé à la vue en arborescence de deux règles arbitraires de Nolan (Figures 93 et 94).

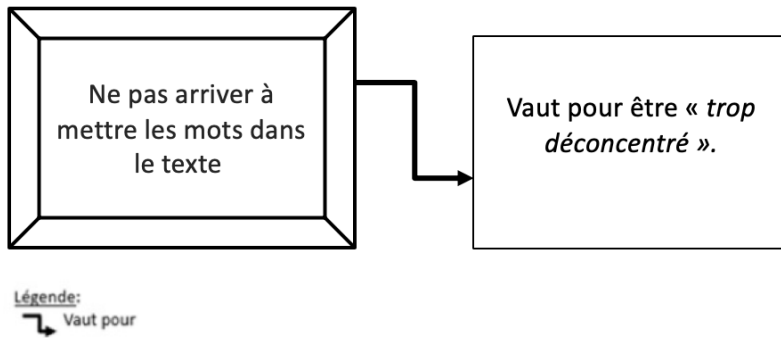


Figure 93 Règle arbitraire 1 de Nolan

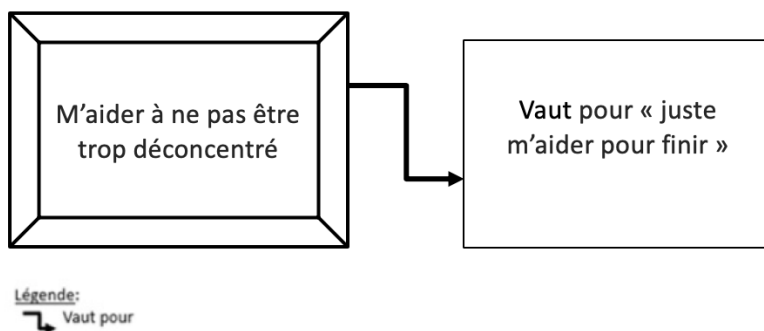


Figure 94 Règle arbitraire 2 de Nolan

Lors de l'EAC1V3, Sophie était invitée par la chercheuse à donner la signification, pour elle, de cet enseignement ostensif, rendu possible par l'explicitation de ce que Nolan attendait d'elle (Extrait 59) :

Extrait 59 de l'EACV3 de Sophie :

SO : Ouais là c'est vraiment, il attend (...) que je l'aide et que je lui dise heu que je reste avec lui, et que, ce qu'il attend concrètement il le verbalise, voilà c'est que "je veux que tu sois avec moi et que tu m'aides à finir et que tu me guides pas à pas pour que j'arrive à finir l'activité".

CH : Et qu'est-ce que ça signifie du coup pour toi le, quand il te dit ça, comment tu... ?

SO : Ben qu'il faut que je trouve un moyen de... de pouvoir le... le guider davantage quand il va être seul et qu'il ait le sentiment (...) que je l'abandonne pas complètement, et que je vais le guider pas à pas, que je voilà, le fait que quand il sera en act/s'il veut vraiment, je veux vraiment qu'il arrive à, à produire quelque/à

produire et à réaliser sa tâche, il faut que je puisse régulièrement heu, au-delà des interpellations que j'ai faites par moment, c'est plus que ça, il va falloir que j'aïlle plus dans cette heu, dans un vas et vient que je fais pas forcément.

CH : Il faut que tu changes du coup la manière de... ?

SO : Ouais, je pense qu'il faut que je, je change, le, le guidage que j'ai parce que, celui que j'ai actuellement, il parait pas être suffisant pour qu'il aille au bout (...)

CH : Et qu'est-ce que ça veut dire me rapprocher de lui ?

SO : (...) aller poser une main pour qu'il sente que je suis pas loin et que je jette un œil sur ce qu'il est en train de faire, parce que là concrètement comme il voyait que j'étais pas du tout, j'ai pas du tout était attentive au fait qu'il joue, voilà le fait de pas lui avoir... ben lui il s'est laissé vivre et il a rien fait puisqu'il savait que dans tous les cas il me voyait pas revenir vers lui donc il faut que physiquement je puisse heu voilà (mime main sur l'épaule) remettre dans son activité soit par un geste, soit par une relance sur une parole.

CH : Donc pour toi ce qu'il te dit là, ça signifie qu'il... ?

SO : Qu'il est en attente de ça, je pense, ça me semble être ça, le message.

CH : De ça ça... ?

SO : Ben, du fait que lui, il attende pour heu entrée dans son activité que je le guide davantage ou que j'ai une aide encore plus individuelle, que cette relation elle soit, un peu plus un peu plus riche quoi, un peu plus complète, plus fréquente en tout cas voilà, ma présence soit plus fréquente pour pouvoir l'aider, besoin, il a l'air d'avoir besoin.

La demande d'aide explicitée par Nolan a alors servi d'enseignement à Sophie pour apprendre à signifier comme lui ce que l'aider voulait dire. Cette signification nouvelle est venue modifier la signification première du jeu de langage de la persévérance de Sophie et l'a amené à la formulation d'un jugement nouveau *post actu* sur sa propre activité « il faut que je trouve un moyen de pouvoir le guider davantage quand il va être seul et qu'il ait le sentiment (...) que je suis avec lui, et que je l'abandonne pas complètement (...) ».

À partir du *verbatim* de cet extrait, nous avons procédé à la vue en arborescence de son raisonnement pratique :

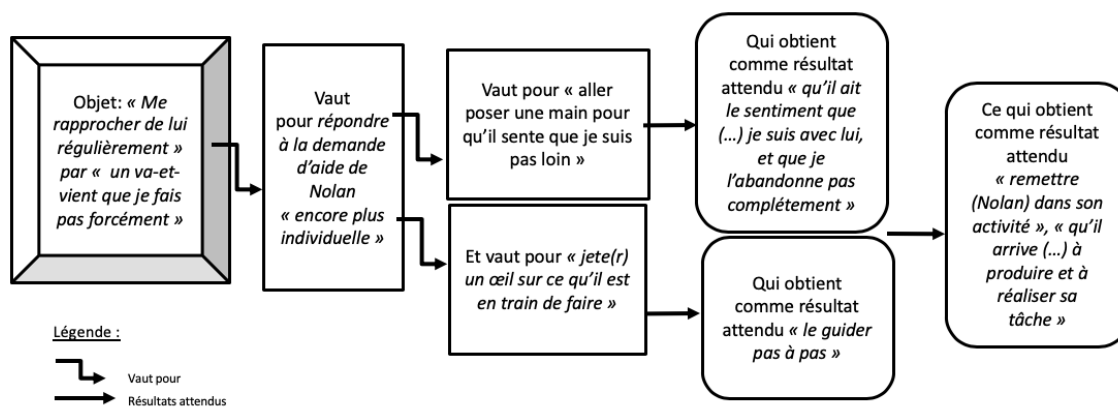


Figure 95 Vue synoptique du raisonnement pratique de Sophie à la fin de l'EACP1V3

Le jeu de langage de la persévérance de Sophie a été transformé à partir de la signification des attentes de Nolan. L'apprentissage ostensif fait par Nolan lors de sa demande explicite d'aide « Juste m'aide pour finir » signifiait pour Sophie, à la fois, lui donner un guidage et une aide physique personnelle par sa présence. Pour pouvoir donner à Nolan une attention et un accompagnement particuliers, Sophie devait changer sa façon d'aider Nolan pour lui permettre à la fois de donner à Nolan « le sentiment (...) qu'(elle) (était) avec lui » et en même temps pouvoir lui donner un outil qui « le guid(e) pas à pas ».

2.3 Le visionnage de l'activité de Nolan durant l'EAC2V2

alimente le jugement de la persévérance de l'élève par Sophie et engage un jugement de sa propre activité

Durant le deuxième dispositif, Sophie a fondé à nouveau la signification de chacune de ses propres expériences normatives situées vécues puis visionnées dans lesquelles elle a exprimé ses attentes vis-à-vis de la mise en activité de Nolan. Puis, dans un deuxième temps, elle les a ensuite confrontées à l'activité réelle visionnée de Nolan.

L'objectif de cette section est de montrer en quoi les effets du visionnage de l'activité de l'élève, une nouvelle fois, lui permettent d'ajuster son JDLP auprès de lui.

Sophie était avec le groupe de CE2 et leur enseignait une nouvelle notion. Le groupe de CE1 auquel Nolan appartenait réalisait un travail attribué par l'enseignante sans sa supervision.

Le travail à réaliser était une fiche à trous à compléter. Les élèves devaient trouver les mots manquants à partir de la lecture d'un texte qui se trouvait dans leur porte-vues. Ce texte a été lu au préalable avec l'enseignante, les mots du texte ont été expliqués collectivement. Ce travail s'inscrivait dans un rituel hebdomadaire à partir d'une histoire, dont un épisode était lu chaque semaine. Cela faisait quelques minutes que les élèves de CE1 avaient commencé ce travail en autonomie. Durant son activité avec les élèves de CE2, l'enseignante s'est aperçue que Nolan se rehaussait sur sa chaise, et voyant qu'il n'avait pas ses outils à la main (crayon, gomme) l'a interpellé pour tenter de le mettre au travail. Cette interpellation faite par l'enseignante a été commentée au préalable par elle.

Les moments visionnés et commentés par Sophie, étaient les moments d'activité de Nolan qui font suite à cela (Tableau 18).

Objet (O) : L'activité de Nolan

Tableau 19 Jugement de l'activité de Nolan

Repères	Jugement attribué par Sophie sur l'activité de Nolan	Étayage de signification permettant de juger de l'activité de Nolan	Effets produits sur l'enseignante	Jugement sur sa propre activité
ENS Nolan 4	« Là concrètement il est pas, il est pas en activité »	Vaut pour (le voir) « encore en train de chercher où je suis, ce que je fais et heu il s'est tourné même physiquement »	« Je suis assez surprise que, qu'il ne soit pas mis au travail de suite »	
ENS Nolan 5	« Il a quand même compris que il avait heu par cet outil-là, il avait quand même un outil privilégié, que je lui ai donné qu'à lui et heu, et ce, cette relation un peu particulière, singulière il l'a, il l'a vraiment comprise » « Je sens qu'il est un peu animé par le challenge de se dire heu "Voilà, faut que, faut que j'y arrive, parce que là j'ai quelque chose qui, m'est, qui m'a été donné personnellement quoi" »	Vaut pour « il est pas du tout sur l'exercice, mais il est plutôt sur l'outil que je lui ai proposé aujourd'hui, et c'était, là le challenge » Vaut pour entendre Nolan dire : « Moi je vais faire toutes les étapes »	« Ouais donc là, là ça c'est quand même encourageant »	
ENS Nolan 6	« Là, il surligne »		« C'est marrant hein ? »	
ENS Nolan 7	« Il ne réalise, que ce que je lui dis de faire personnellement » « Je pense qu'il aurait pu, il aurait pu déjà avoir largement fini »	Vaut pour « je pense qu'il a surligné l'étape 2, mais qu'il est pas allé lire l'étape 3 pour heu, pour compléter les mots suivants » Vaut pour « puisqu'il est quand même arrivé à réaliser, à compléter, à trouver les textes, après dans la copie il a des difficultés, mais qui sont	« Ah ouais c'est, c'est surprenant » « Je suis surprise que là de nouveau heu il se décro/il décroche heu... ouais je suis assez surprise »	« J'sais comment je pourrais envisager le, l'outil, mais peut' être pas le, il est pas allé surligner, parce que ça lui fait faire une tâche supplémentaire peut-être il aurait fallu plutôt que ça soit sous forme de bandes et de numéro et qu'elles soient froissées et jetées, peut-être » « Et qu'il y en ait plus, voilà. » « Pour dire qu'on a fait XX tant d'étapes numérotées, et qu'une fois qu'on a terminé, plissées et froissées, je le verrais peut-être plus

		liés à la copie, qui sont pas liés à sa mise au travail »		comme ça la prochaine fois. Pour éviter justement qu'il ait d'avoir fait quelque chose alors que finalement, il a juste validé tout seul heu la réalisation de l'étape 2 quoi »
ENS Nolan 8	« Il s'est remis au texte là » ; « Il est pas sur la grille » « Ça lui a fait quand même beaucoup de consignes aussi par rapport à cette nouvelle grille à intégrer »	Vaut pour « je vois sur sa feuille, la feuille, sa grille était plus à gauche, et la feuille, la feuille de son exercice était à droite ; et là je vois avec ses yeux qu'il s'est remis, qu'il s'est remis à lire, remis à lire son exercice » Vaut pour « là je vois quand même heu si je reviens pas, il n'est pas dans le cadre de je te, je te, je lève le doigt et voilà »		« L'idée de faire des bandes et d'avoir peut-être heu une bande que je pourrais éventuellement lui redonner à chaque fois, plutôt que de les avoir toutes. Ç'aurait peut-être été plus judicieux aussi, ou les avoir à côté et puis heu quand il a fini il me la donne et je lui donne la prochaine étape ». « Ça aurait pt'être été plus simple que la manipulation se fasse physiquement et par moi. »
ENS Nolan 9	« Là voilà, là concrètement il sait bien utiliser la grille » « Ça prouve que, ça commence à, ça commence à s'intégrer »	Vaut pour « Là il a écrit un mot, et il est allé surligner l'étape 3, comme quoi il avait heu trouver le deuxième mot de du résumé »	« Donc c'est bien, mouais c'est bien, donc c'est génial, c'est réconfortant quoi voilà. Au début je déprime, je me dis bon "à quel moment il va s'y mettre ?" »	
ENS Nolan 10	« Voilà c'est pour ça que ça me fait dire aussi que y'avait peut-être... »	Vaut pour « J'ai douze étapes », il dit, « oh ! j'ai douze étapes »		« Mais voilà je pense que le fait de lui, de lui donner au fur et à mesure peut être que ça aurait été un peu plus judicieux ou alors de, de cantonner qu'à l'exercice 1 et pas donner les sous tâches de l'exercice 2 » « Mais heu voilà, t'être que j'aurai du juste lui donner les étapes »
ENS Nolan 11	« Ah ouais concrètement là ouais, ça le décourage en fait »			« Donc heu l'idée, je pense, de la grille elle est bonne, mais pas, pas présentée comme je l'ai faite, je crois que l'idée que j'ai évoquée avant, les étapes à fournir au fur et à mesure ouais et meilleure, surtout pour un enfant comme lui ouais. »

ENS Nolan 12	« C'est carrément elle qui le remet, qui le remet à sa tâche et qui finalement l'encourage par rapport à son moment, à son moment de découragement »	Vaut pour « elle le relance en disant 'mais regarde t'as le lexique là', elle soulève la feuille elle lui montre, les mots ils sont là heu c'est cela qu'on va mettre dans le lexique donc dans le résumé »	« Je trouve ça, je trouve ça super, ça, c'est, c'est bien. »	« Je trouve que le système des ilots et pas mal pour ça »
ENS Nolan 13	« Moi j'interprète là c'est que, il sait que une fois qu'il a réalisé quelque chose il a à retourner à cette grille, mais concrètement heu voilà (fait un balancier d'avant en arrière) c'est pas très clair, heu c'est pas encore, heu voilà c'est normal hein c'est la première fois qu'il l'utilisait »	Vaut pour « il a l'air d'avoir pris le Stabilo » « Et je l'ai vu écrire, suite à l'intervention de Flavie et là il a repris le Stabilo en main »		« Pour un élève pour lui a du mal avec heu la gestion des outils et tout peut être que voilà, peut-être pas fallu que je lui redonne encore autre chose comme ça à faire avec le surligneur. »
ENS Nolan 14	« J'ai l'impression qu'il compare, 'fin il compare là » « C'est bien parce qu'il porte de l'intérêt à l'activité, il est pas complétement décroché de l'activité, il est encore dans l'activité. Là il est bien dedans »	Vaut pour « Flavie avait avancé à ce moment-là aussi un peu comme lui et en fait il est en train de voir ce qu'elle a mis » Vaut pour « il essaie de voir, heu voilà de comparer avec Flavie, voir si, ils ont trouvé pareil ou qu'est-ce qu'elle a mis, si c'est pas un mot ».	« C'est bien, c'est super intéressant parce que en fait on voit vraiment que, que qu'il est dans l'activité, il est vraiment dans, dans son exercice »	« Donc je pense quand même que la grille elle lui a, elle aura permis ça, le fait que je vienne, ça c'est certain, mais aussi l'outil lui a permis de, cette personnifi, personnalisation du découpage de l'activité ça l'aura laissé dans l'activité plus, plus longtemps. »

Pour chacune des ENS de Nolan visionnée, Sophie a jugé de la persévérance ou non de ce dernier à réaliser sa tâche. Ce jugement a produit un double effet sur elle vis-à-vis du ressenti immédiat du visionnage, engageant à son tour son activité de jugement sur sa propre pratique. Ainsi le visionnement et le jugement de l'activité de Nolan ont permis à Sophie d'engager une activité réflexive vis-à-vis de sa propre activité et l'ont engagé à affiner le dispositif nouvellement mis en place avec Nolan. Le visionnage de l'activité de Nolan a agi ici sur Sophie comme une activité de contrôle lui permettant d'indexer la situation à la règle. Par exemple, constatant au préalable la difficulté d'utilisation de la grille par Nolan « ah ouais concrètement là ouais, ça le décourage en fait » (ENS Nolan 11), Sophie envisage une modification de ses actions futures de persévérance auprès de Nolan « Donc heu l'idée, je pense, de la grille elle est bonne, mais pas, pas présentée comme je l'ai faite, je crois que l'idée, que j'ai évoquée avant les étapes à fournir au fur et à mesure ouais, est meilleure, surtout pour un enfant comme lui ouais. »

Cette activité de contrôle a permis à Sophie de constater de l'efficacité des résultats constatés vis-à-vis des changements opérés dans ses actions de persévérance auprès de Nolan. Ainsi, lors des ENS de Nolan 9 et 14, Sophie a jugé l'activité de Nolan comme conforme à ses attentes : « Là voilà, là concrètement il sait bien utiliser la grille », « ça prouve que, ça commence à, ça commence à s'intégrer » (ENS Nolan9) ; « c'est bien parce qu'il porte de l'intérêt à l'activité, il est pas complétement décroché de l'activité, il est encore dans l'activité. Là il est bien dedans » (ENS Nolan14). L'effet produit sur l'enseignante au moment du visionnage lui permet d'avoir un sentiment de satisfaction vis-à-vis des résultats obtenus lors de ses actions de persévérance auprès de Nolan « donc c'est bien, mouais c'est bien, donc c'est génial, c'est reconfortant quoi voilà. Au début je déprime, je me dis bon « à quel moment il va s'y mettre ? » ; « c'est bien, c'est super intéressant parce que en fait on voit vraiment que, que qu'il est dans l'activité, il est vraiment dans, dans son exercice ».

2.4 Synthèse de la section 2 du chapitre 13

Les résultats de cette section montrent que le visionnage de l'activité de l'élève par l'enseignante fait émerger un jugement inédit sur l'activité de son élève. Ce jugement émerge à partir d'une vue sous un angle auquel elle n'a pas accès ordinairement. Cette perception nouvelle lui permet de pouvoir constater la réalisation ou non des effets attendus par l'élève et énoncés lors du premier volet de l'entretien d'auto-confrontation. Ces attentes invalidées sont remplacées par un résultat constaté de l'activité visionnée et une signification nouvelle de celle-ci. Cette nouvelle signification introduit alors une insatisfaction de sa propre activité, ouvrant ainsi une capacité à entrevoir une solution nouvelle. L'enseignement ostensif, réalisé par l'élève à l'enseignante (sur la façon de pouvoir l'aider), et son visionnage engageant alors une transformation du jeu de langage de la persévérance de l'enseignante envers son élève. L'enseignante mise à nouveau dans des conditions identiques après transformation de son JDLP, lui permet d'exercer une activité de contrôle de sa propre activité et de jugement de celle de l'élève.

3. - Synthèse des résultats du chapitre 13

L'Espace de Dons Encouragés modifie les circonstances ordinaires de la classe et permet l'ouverture d'une opportunité donatrice pour les élèves. En saisissant cette opportunité donatrice, les élèves donnent aux enseignants des informations sur ce dont ils ont besoin. Les enseignants qui reçoivent alors le cycle de don ouvert par les élèves, en les écoutant et en s'intéressant à ce qu'ils leur disent, rendent à leur tour aux élèves en s'engageant dans une relation nouvelle avec eux.

Ils apprennent alors à signifier autrement ce que « aider les élèves » veut dire et modifient leur façon de donner à partir de cet apprentissage ostensif réalisé par les élèves.

Grâce à cette relation nouvelle dans « la sociabilité primaire » et « secondaire », des opportunités donatrices s'ouvrent alors aux enseignants et ils peuvent les identifier comme telles. En actualisant ces opportunités donatrices, ils ouvrent de nouveaux cycles de don et donnent aux élèves ce qui correspond à leurs besoins identifiés et énoncés par eux. Les enseignants peuvent alors continuer de donner aux élèves du temps pour les aider, augmentant ainsi leur persévérance auprès d'eux. Ces cycles de don ouverts par les enseignants correspondant aux besoins des élèves, ceux-ci peuvent alors les recevoir et poursuivre le cycle. En recevant les dons des enseignants, les élèves peuvent modifier leur activité et en adopter une plus conforme aux attentes de ceux-ci et augmenter ainsi à leur tour, leur persévérance.

Afin d'encourager cet apprentissage ostensif par les élèves à signifier comme eux ce que « les aider » veut dire, un dispositif technologique a été élaboré.

Ce dispositif technologique a permis grâce au visionnage de l'activité des élèves de faire émerger un jugement inédit auparavant sur l'activité de ceux-ci à partir d'une vue sous un angle auquel les enseignants n'ont pas accès ordinairement. Constatant ainsi l'inefficacité de leur propre activité visionnée au préalable et de leurs attentes invalidées, les enseignants s'engagent alors à signifier autrement ce que « aider les élèves » veut dire. Encouragés alors à le signifier autrement à partir de cet apprentissage, les enseignants entrevoient une solution nouvelle pour savoir comment

donner du temps à leurs élèves et les aider, permettant ainsi une transformation de leur jeu de langage.

Le dispositif technologique déployé alors une deuxième fois invite les enseignants à modifier leur façon de donner du temps aux élèves à partir de cette nouvelle signification de leur JDLP. Cet artefact transformatif encourage alors les enseignants à modifier *in situ* les règles normatives de leur classe afin de pouvoir donner du temps aux élèves autrement. En modifiant ces règles normatives, ils modifient ainsi leur organisation à la fois utilitaire et anti-utilitaire du temps. Ces modifications leur permettent de trouver une solution nouvelle réduisant les tensions entre les deux. La modification de cette double gestion du temps permet alors d'encourager une persévérance à long terme pour les enseignants en augmentant celle des élèves.

PARTIE 5

DISCUSSION

L'objectif de cette cinquième et dernière partie de la thèse est la discussion des résultats présentés dans la Partie 4. Cette Partie 5 s'articule en deux chapitres.

Le Chapitre 14, intitulé « **Contribution à l'étude de la persévérance des professeurs des écoles** » discute les résultats épistémiques et transformatifs portant sur cette question et interroge la fécondité des hypothèses auxiliaires HA1 et HA2. Ce premier chapitre de la Partie 5 est composé de trois sections. Les deux premières sont structurées de façon identique. Dans un premier temps, sont discutés les résultats de l'étude vis-à-vis des hypothèses auxiliaires, puis dans un deuxième, ils sont mis en discussion avec la littérature scientifique du domaine. La troisième section propose une courte synthèse permettant une définition nouvelle de la persévérance en actes.

Le Chapitre 15 intitulé « **Contribution au développement professionnel des professeurs des écoles à partir d'une visée technologique anti-utilitaire de renforcement de leur persévérance** » engage une discussion théorico-méthodologique à partir des résultats épistémiques et transformatifs sus-évoqués et propose des évolutions technologiques du dispositif dans la formation des professeurs des écoles. Trois sections composent également ce chapitre. La première présente les apports de l'hybridation théorico-méthodologique du paradigme du don et de l'anthropologie culturaliste. La section 2 interroge les conditions d'apprentissage des règles de don en formation. Enfin, la section 3 définit les conditions de développement de la persévérance des professeurs des écoles et des élèves *in situ* à partir d'un Espace de Dons Encouragés

Chapitre 14

Contribution à l'étude de la persévérance des professeurs des écoles

L'objectif de ce Chapitre 14 est de contribuer à l'étude de la persévérance des professeurs des écoles en acte. Pour cela, nous discutons la fécondité de nos hypothèses auxiliaires vis-à-vis (i) de nos résultats épistémiques et transformatifs, et (ii) de la littérature scientifique du domaine ; afin d'élaborer une définition nouvelle de la persévérance en actes.

Ce chapitre est composé de trois sections.

La première section engage une discussion concernant la fécondité de notre première Hypothèse Auxiliaire (HA1) selon laquelle : La persévérance ou *a contrario*, le manque de persévérance des professeurs des écoles se décline autour de quatre pôles d'actions qui contiennent à la fois des intentions utilitaires et des intentions anti-utilitaires (Caillé, 2009) propres aux règles de dons.

La deuxième section questionne la fécondité de notre deuxième Hypothèse Auxiliaire (HA2) selon laquelle : les « Espaces de Dons Encouragés » (EDE) sont des avatars des « Espaces d'Actions Encouragés » (Durand, 2008) permettant un apprentissage ou un développement de l'activité des enseignants dans une visée technologique de renforcement de la persévérance de ces derniers.

Enfin, **la troisième section** propose une courte synthèse permettant une nouvelle définition de la persévérance en actes.

1. La persévérance : une composante de l'activité enseignante émergente de dilemmes entre des mobiles d'actions utilitaires et anti-utilitaires

Cette première section permet d'engager une discussion concernant la fécondité de notre première Hypothèse Auxiliaire (HA1) selon laquelle : « La persévérance ou *a contrario*, le manque de persévérance des professeurs des écoles se décline autour de quatre pôles d'actions qui contiennent à la fois des intentions utilitaires et des intentions anti-utilitaires (Caillé, 2009) propres aux règles de dons. » L'analyse des résultats montre que la persévérance est une composante de l'activité enseignante qui émerge de dilemmes centrés autour de mobiles d'actions tantôt utilitaires, tantôt anti-utilitaires.

L'analyse des résultats (Partie 4, Chapitre 12, Section 1) conforte notre HA1. En effet, cette dernière a permis de mettre en évidence que les actions de persévérance des enseignants se déclinent autour de quatre pôles irréductibles, enchevêtrés et réversibles entre eux centrés sur : (1) « l'intérêt pour soi », la préservation de soi en tant qu'enseignant c'est-à-dire le fait ne pas se retrouver « hors-jeu » du jeu de l'enseignement ; (2) « l'intérêt pour autrui » c'est-à-dire les actions faites dans l'intérêt des autres, ici les élèves ; (3) « l'obligation » à suivre les prescriptions du métier et enfin (4) « la liberté » vis-à-vis de ces prescriptions (Caillé, 2009). Cette déclinaison s'actualise notamment à partir de dilemmes de métier dans l'organisation temporelle utilitaire et anti-utilitaire de la classe. La persévérance envers les élèves DS émerge d'un choix d'organisation anti-utilitaire dans laquelle des dons de temps sont effectués. Le tableau synthèse propose une vision synoptique de ces résultats (Partie 4, Chapitre 12, Section 1.4). L'analyse de ces résultats montre un double dilemme caractéristique de la persévérance des professeurs des écoles. D'une part, les enseignants doivent choisir entre persévérer « pour soi » en tant que professeur des écoles dans l'avancement des objectifs qu'ils se sont préalablement fixés *versus* persévérer « pour autrui » en donnant du temps à certains élèves individuellement. D'autre part, les enseignants doivent choisir comment persévérer « pour autrui » en dépassant un

deuxième dilemme centré sur le temps à partager entre une pluralité d'élèves. Les conditions spatio-temporelles ne permettant pas aux enseignants de pouvoir donner du temps individuellement à chacun de leurs élèves en même temps, ils se retrouvent alors confrontés à devoir choisir comment et à qui ils en donnent.

Les premières recherches portant sur la notion de dilemme en éducation, mettent en avant les dimensions contradictoires qui peuvent émerger d'une même action ((Berlak & Berlak, 2014; Clandinin, 1989; Doyle, 1986; Lampert, 1985; Powell, 2000; Tardif & Lessard, 1999) cités dans (Ria, 2001)). Un des dilemmes fondamentaux en éducation découle de la difficulté à prendre en charge simultanément l'organisation collective de situations d'enseignement dans la classe tout en tenant compte de l'apprentissage individuel des élèves (Ria, 2001; Ria et al., 2001). Méard et Bruno (2014) ont observé pour leur part la difficulté qu'ont les enseignants à « personnaliser les parcours des élèves {tout en adhérant} à la politique d'inclusion des élèves en décrochage et (...) des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires » (p. 189), dans un contexte professionnel où (1) les injonctions officielles sont vécues comme paradoxales (2) de façon répétée et (3) remettant en question la forme scolaire habituelle. Ce constat laissait apparaître des tensions chez les professionnels, liées à « un sentiment d'impuissance », « une détérioration du principe d'éducabilité » (Méard & Bruno, 2014, p. 189) voire au stade ultime, à un désengagement et un isolement professionnel. Cette « sur-prescription » rendait l'exercice du métier difficile, et pouvait même aller à l'encontre des effets escomptés et entraver la lutte contre le décrochage scolaire en classe (Méard, 2014).

Deux définitions de la notion de dilemme (Ria, 2001; Ria et al., 2001) semblent alors envisageables vis-à-vis des actions de persévérance des professeurs des écoles :

D'une part une définition « restrictive » des dilemmes suggère une impossibilité à dépasser les difficultés et impose un choix insatisfaisant au professionnel. L'acteur ne peut en même temps dans une même action accomplir à la fois les deux dimensions contradictoires car elles se révèlent être antagonistes, sans pour autant pouvoir s'y soustraire en trouvant un compromis satisfaisant : il se retrouve alors dans une aporie.

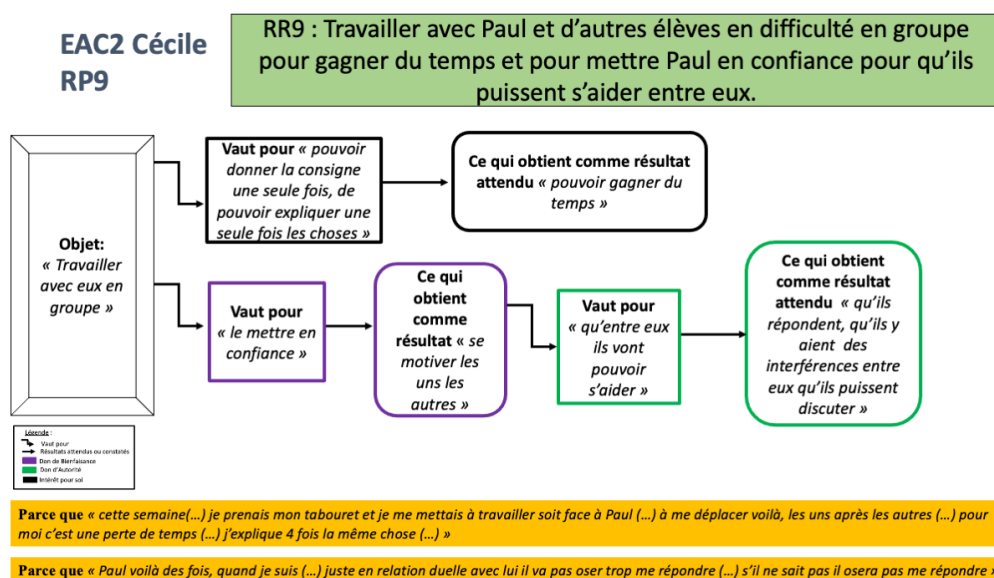
Selon cette première définition des dilemmes, l'acteur ne pourrait alors pas trouver de solutions pour satisfaire conjointement tous les pôles de la persévérance

« l'intérêt pour soi », « l'intérêt pour autrui », « l'obligation » et « la liberté », entraînant consubstantiellement un défaut de persévérance des autres pôles du fait de leurs caractères irréductibles, enchevêtrés et réversibles (Partie 4, Chapitre 12, Section 1). Les enseignants se retrouvent alors dans deux situations possibles : a) continuer à persévérer malgré les difficultés insurmontables qu'ils rencontrent ou b) être moins persévérants. Les travaux portant sur les facteurs de persévérance dans l'enseignement (Bélair & Lebel, 2007; Lebel et al., 2007; Lebel & Bélair, 2007; Ndoreroaho & Martineau, 2006) mettent l'accent sur l'importance pour les professionnels du « sentiment d'auto efficacité » (Bandura, 1997) vis-à-vis de cette dernière. En évoquant l'étude de (Willoughby et al., 2003), Lebel et Belair (2007) définissent la persévérance comme « une obstination ou une orientation du comportement afin d'atteindre un but » (p. 2) rattachant pour leur part la persévérance des enseignants aux concepts de : « résilience » (Cyrulnik, 2003; Sumsion, 2004) ; « d'autoefficacité » (Bandura, 1997) ; du « sentiment de compétence » et « d'engagement » (Kiesler, 1971) ; « d'attribution causale » (B. Weiner, 1992), « d'autodétermination » et de « motivation intrinsèque » (Deci & Ryan, 2002). Selon leur synthèse, c'est le savoir-être plutôt que le savoir-faire qui impacterait leur persévérance. Par exemple, l'analyse de leurs résultats montre que pour les enseignants entre 10 et 15 ans d'expérience, ce sont les facteurs tels que la confiance en soi, le fait d'être authentique, d'aimer son travail ou le mentorat qui pourront expliquer la continuité de leurs actions de persévérance.

D'autre part, il existe également une autre définition « extensive » des dilemmes (Ria, 2001). Cette dernière se définit comme une opposition vécue par l'acteur entre différents choix d'actions possibles qui semblent liés à différentes préoccupations qui émergent en même temps. Chacun des choix possibles semble être justifié dans la situation vécue, mais ne peut se retrouver dans la même action. Pour l'acteur la situation est vécue comme « la construction d'une "réalité impossible" » (p. 334), alors qu'elle semble dépassable en position d'extériorité comme lors de formations. Selon cette deuxième définition des dilemmes, des actions de formations ou la possibilité de voir la situation sous un angle différent pourraient permettre à l'acteur d'envisager un dépassement, même provisoire, du dilemme vécu pour satisfaire conjointement les différents pôles de la persévérance.

L'interprétation des données laisse apparaître trois dilemmes de métier centrés plus précisément sur la difficulté à choisir entre (i) des donataires potentiels comme dans l'étude de cas de Cécile (Partie 4, Chapitre 12, Section 1) ; (ii) être persévérant vis-à-vis de l'avancement des contenus d'enseignement vs l'aide à apporter à certains élèves comme dans l'étude de cas de Sophie (Partie 4, Chapitre 12, Section 2) ; (iii) trouver un équilibre satisfaisant pour « Donner du temps aux élèves » tout en « gagnant du temps pour soi » comme pour l'étude de cas de Fabien (Partie 4, Chapitre 12, Section 3).

L'analyse des résultats transformatifs montre qu'il est possible pour les enseignants d'appréhender ces dilemmes autrement dans des circonstances nouvelles. L'analyse des vues synoptiques des JDLP par maillons intermédiaires de Cécile, Sophie et Fabien avant et après EDE montre une transformation dans leurs actions de persévérance auprès de leurs élèves DS (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.1). Par exemple, Cécile avait des difficultés à prendre en compte la multiplicité des injonctions liées à l'individualisation des parcours de tous ses élèves et notamment de Paul, tout en continuant à faire avancer le groupe du collectif classe. Face à la grande hétérogénéité de son groupe d'élèves, elle se retrouvait dans des situations constantes dans lesquelles elle ne savait pas comment satisfaire à la fois ses exigences vis-à-vis de l'avancement des programmes pour l'ensemble des élèves de la classe tout en apportant une aide et un enseignement individualisé pour chacun d'eux. Face à cette absence de solution, Cécile se trouvait contrainte de devoir faire des choix quant à l'aide qu'elle allait pouvoir apporter à ses élèves. La situation vécue par Cécile lui semblait *a priori* indépassable, et en même temps elle ne pouvait pas ne pas s'y confronter. Puis suite au dispositif d'EDE1, Cécile a pu temporairement dépasser une partie de ses difficultés. En modifiant la façon d'aider Paul et en mettant en place un petit groupe d'entraide, Cécile a pu à la fois donner plus de temps à Paul tout en gagnant pour l'ensemble de la classe. Dans une même action, elle a alors pu trouver un équilibre provisoire entre les deux pôles de la persévérance « *l'intérêt pour soi* » et « *l'intérêt pour Paul* » vécus au préalable comme antagonistes. Les résultats du RP9 de Cécile permettent d'illustrer ce résultat :



L'analyse de ces résultats nous permet d'appréhender la persévérance non pas comme définie par des contraintes extérieures vis-à-vis desquelles les enseignants doivent s'organiser et s'adapter, mais plutôt comme émergente d'une codétermination entre des mobiles d'actions tantôt utilitaires, tantôt anti-utilitaires et la situation telle qu'elle est vécue par eux. Le basculement d'un registre à l'autre pouvant à tout moment s'inverser et s'actualisant au gré des circonstances de travail.

Ce résultat est fondamental car il suggère que la persévérance ne s'inscrit pas uniquement dans une conception figée de cette dernière, définie par des facteurs externes ou internes aux acteurs qui détermineraient à l'avance leur persévérance. Au contraire, ce résultat nous invite à considérer les actions de persévérance comme transformables et pouvant être encouragées dans des dispositifs de formation.

2. La persévérance des professeurs des écoles et celle des élèves sont consubstantielles

Cette deuxième section permet d'engager une discussion concernant la fécondité de notre deuxième Hypothèse Auxiliaire (HA2) selon laquelle : les « Espaces de Dons Encouragés » (EDE) sont des avatars des « Espaces d'Actions Encouragés » (Durand, 2008) permettant un apprentissage ou un développement de l'activité des enseignants dans une visée technologique de renforcement de la persévérance de ces derniers.

L'EDE a contribué à l'émergence de nouvelles actions réglées de persévérance et de nouvelles descriptions téléologiques de celles-ci. Les circonstances qui ont favorisé cette émergence tiennent aux rôles cruciaux qu'ont jouées les explications ostensives (via l'auto-confrontation pause et l'EACV3 qui ont permis de le visionner) ; et ostensibles (via l'EACV2) de l'élève par l'intermédiaire du dispositif.

Deux sous-sections composent cette partie.

Dans la première sous-section, la fécondité de HA2 est discutée vis-à-vis des résultats.

Dans la deuxième sous-section sont discutés notamment avec la communauté scientifique : (i) la nature du caractère consubstantiel de la persévérance des enseignants et de celles des élèves (ii) le sens de ce qui circule entre maîtres et élèves DS dans la relation pédagogique et (iii) la part des registres utilitaire et anti-utilitaire dans le métier de professeur des écoles.

2.1 Discussion de l'hypothèse auxiliaire transformative (HA2)

2.1.1. Amélioration de la persévérance dans le modèle « A »

Les résultats du dispositif d'EDE (Partie 4, Chapitre 13) ont permis de montrer la fécondité de l'HA2 dans le modèle « A » de persévérance. L'activité de Cécile a été transformée par le suivi d'une nouvelle règle de don (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.2.1) à partir d'une modification de la relation existante entre elle et Paul (Partie 4,

Chapitre 13, Section 1.2). Ce double changement a alors eu un impact sur la persévérance de Cécile (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.3). La transformation du JDLP de Cécile opérée grâce à l'ouverture d'un cycle de don ouvert par Paul, engage Cécile dans une relation nouvelle avec lui. Cette relation s'inscrit dans un double registre de sociabilité : (a) « primaire » engageant des actions gouvernées par des règles de dons de Bienfaisance, dans lequel elle doit aider Paul-enfant ; et (b) « secondaire » engageant des actions gouvernées par des règles de dons d'Autorité, dans lequel elle doit aider Paul-élève. Ce changement dans la relation entre Cécile et Paul a permis le suivi d'une nouvelle règle de don de Bienfaisance chez Cécile lors d'actions de Persévérance envers Paul. L'obligation d'aider Paul non plus uniquement comme élève, mais également comme « enfant » a modifié l'activité de jugement de Cécile concernant l'activité de Paul. En n'identifiant plus certaines actions de Paul comme non conformes à ses attentes, mais plutôt comme un besoin de Paul-enfant à se mettre au travail, de nouvelles opportunités donatrices se sont alors ouvertes à Cécile, cette dernière restant libre de les actualiser ou non par l'ouverture de cycles de don envers lui.

Les synopsis des JDLP avant (Partie 4, Chapitre 12, Section 2.1) et après EDE de Cécile (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.2) permettent en effet d'identifier un changement dans la forme de persévérance de Cécile. Les premiers synopsis lors de l'EDE1, ont permis d'identifier la persévérance de Cécile comme appartenant au modèle « A », c'est-à-dire construite à partir d'une persévérance discontinue auprès de Paul (Partie 4, Chapitre 12, Sections 3.1.5 et 3.1.6) fondée sur une identification des opportunités donatrices uniquement dans la sociabilité secondaire. Les seconds ont permis d'identifier la persévérance de Cécile comme appartenant au modèle « AB » c'est-à-dire construite à partir d'une persévérance continue auprès de Paul (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.3). Ces nouvelles opportunités donatrices ont permis à Cécile d'être plus persévérante envers Paul. Par exemple, dans le cycle de don 8 « Je vois qu'ils bougent pas » (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.3.3) le suivi de la règle de don de Bienveillance a permis à Cécile d'identifier un besoin chez Paul et ses trois camarades, « d'être rassurés » et qu'elle soit « près d'eux » lui permettant d'accompagner Paul-enfant à avoir les ressources nécessaires pour permettre à Paul-élève de réaliser sa tâche.

L'activité de jugement opérée par Cécile sur l'activité visionnée de Paul lors de l'épisode de « la boîte de mouchoirs » au moment de l'analyse du cycle de don 3 (Partie 4, Chapitre 12, Section 3.1.3), est caractéristique de cette modification tant dans la relation nouvelle construite entre eux que dans l'identification de nouvelles opportunités donatrices qui en découle. En effet, dans l'étude des cycles de don concernant « la boîte de mouchoirs » de Paul (Partie 4, Chapitre 12, Section 3.1.3), Cécile identifie l'activité de Paul comme non conforme à ses attentes et y voit une échappatoire pour ne pas réaliser sa tâche. Les circonstances d'enseignement ont permis à Cécile de voir et d'identifier l'activité de Paul, mais n'ont pas permis pour autant l'émergence d'une opportunité donatrice. La relation, uniquement fondée dans le registre de « sociabilité secondaire », n'a pas permis l'émergence d'une opportunité donatrice envers lui. Cependant, cette même situation a pu être resignifiée autrement par Cécile *post actu*. La relation nouvelle construite dans un double régime de sociabilité, de Bienfaisance et d'Autorité, l'a alors obligé à aider Paul-élève, mais également Paul-enfant. Son jugement sur l'activité de Paul s'est modifié. Elle ne considérait plus l'activité de Paul uniquement comme celle de Paul-élève cherchant une échappatoire à réaliser la tâche prescrite ; mais elle considérait également l'activité de Paul-enfant ayant besoin d'un accompagnement pour se mettre au travail et lui demandant implicitement de l'aide. Cette resignification a ainsi permis le fondement d'une relation nouvelle ouvrant des OD nouvelles chez Cécile.

L'analyse de ce résultat montre que les opportunités donatrices émergent à partir du registre de socialisation dans lesquels les enseignants et les élèves ont construit leur relation. Il renforce notamment l'idée selon laquelle des règles arbitraires régissent différents jeux de socialisation donnant au cycle de don un caractère grammatical. Les intentions anti-utilitaires des acteurs évoluant ainsi dans des contextes singuliers et consubstantiellement des règles constitutives de dons.

Ce résultat est important car il montre l'impact de la relation enseignant-élève, à travers les jeux de socialisation, sur l'activité et le développement professionnel des enseignants. Il nous invite à nous interroger sur le sens de ce qui circule dans cette relation et de sa prise en compte dans les formations visant un développement professionnel des enseignants sur cette question.

2.1.2. Modification des MI dans la persévérance du modèle « AB »

Si l'analyse des résultats nous permet d'appréhender l'importance de la relation sur l'ouverture des opportunités donatrices, elle ne permet pas pour autant d'appréhender l'impact des cycles de don sur la persévérance des enseignants et des élèves au cours d'une temporalité plus longue.

Ainsi les résultats ne permettent pas de valider la fécondité de l'HA2 dans le modèle « AB ». En effet, l'EDE n'a pas permis d'augmenter des opportunités donatrices (comme dans le cas de Cécile) puisque celles-ci étaient déjà identifiées dans les deux sphères de sociabilité primaire et secondaire avant l'EDE, par les enseignants. Le dispositif n'a pas permis non plus de suivre à la trace sur une temporalité longue l'évolution de l'actualisation de ces OD par les enseignants. En effet, si Sophie et Fabien pouvaient identifier les OD dans les deux sphères de sociabilités, cela ne signifie pas qu'ils faisaient le choix de les actualiser par une ouverture d'un cycle de don à chaque fois. L'analyse des résultats (Partie 4, Chapitre 12, Section 1) a montré en effet la multiplicité des pôles d'intérêts contenus dans les actions des enseignants. Cette pluralité a engagé les enseignants à suivre tantôt « l'intérêt pour eux », ne faisant alors pas le choix d'actualiser les OD ; tantôt le choix de « l'intérêt pour les élèves DS », faisant le choix d'actualiser les OD en véritable don. Il aurait été intéressant de pouvoir suivre l'évolution des actualisations de ces OD chez les enseignants sur une temporalité plus longue (année scolaire par exemple) afin de pouvoir identifier l'impact du dispositif d'EDE sur l'évolution de leur persévérance auprès des élèves DS. Notre analyse des résultats de recherche appelle ainsi à d'autres questions de recherche auxquelles notre dispositif n'a pas permis de répondre : ce changement de JDLP permet-il plus d'actualisation des OD par les enseignants ? Une meilleure réception et continuité des cycles par les élèves a-elle un impact sur l'actualisation des OD et la continuité des cycles sur un temps long ?

Toutefois, bien que n'ayant pas permis d'identifier une amélioration de la persévérance des enseignants dans le modèle AB sur un temps long, l'analyse des résultats a permis d'y observer des transformations (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.1). En effet, on observe une transformation des maillons intermédiaires contenus dans leurs JDLP. Ainsi chez Sophie les vues synoptiques du JDLP par maillons

intermédiaires ont permis d'identifier une transformation dans sa façon d'être persévérante auprès de Nolan, centrée notamment sur la présence d'un nouveau MI lui permettant « d'accompagner Nolan durant son travail autonome ». De même pour Fabien, les vues synoptiques de son JDLP par maillons intermédiaires ont permis d'identifier une transformation dans sa façon d'être persévérant auprès de Tom. Par exemple, l'aide apportée par Fabien auprès de Tom ne consistait plus à opérer des allers-retours réguliers auprès de lui pour le « recentrer » et « amorcer, réactiver » Tom sur la tâche à effectuer, mais elle consistait alors à réaliser un co-travail mené avec lui autour d'une tâche fractionnée pour laquelle ils formaient une équipe grâce à une « relation de confiance » à partir d'une aide continue de la part de Fabien.

Ces résultats, ainsi que ceux concernant Cécile et Paul, montrent une transformation (pour Sophie et Fabien) ou une augmentation (pour Cécile) de la persévérance des enseignants qui est consubstantielle de la transformation de leur JDLP.

De plus on observe également, que l'augmentation de la persévérance de Cécile a permis une amélioration de la persévérance de Paul (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.3). La réception des cycles de don ouverts par Cécile a pu être effective lorsque ceux-ci étaient initiés à partir de la demande Paul. Par exemple la persévérance de Cécile et de Paul lors de l'EDE 1 (Partie 4, Chapitre 12, Section 3.1.5) s'était construite alternativement sur des opportunités donatrices ignorées par Cécile et des refus de recevoir et de rendre les cycles ouverts par Paul du fait de l'impossibilité de pouvoir les recevoir. Après EDE 1, leur persévérance s'est modifiée. Celle-ci s'est alors construite sur une nouvelle opportunité de don ouverte à partir d'une demande de la part de Paul et reçue par Cécile. Cette nouvelle opportunité de don a été initiée par le dispositif vidéo mis en place avec Cécile et Paul dans l'EDE. L'identification par Cécile de cette opportunité donatrice a fondé une relation nouvelle entre elle et Paul. L'engagement de Paul dans cette nouvelle relation lui a permis en retour, de recevoir et de rendre les cycles de don ouverts par Cécile et d'améliorer sa persévérance dans son travail d'élève. De même pour Sophie, la modification des actions de dons envers Nolan fondée sur la demande de ce dernier, a permis à Nolan de pouvoir recevoir les dons ouverts par elle. Par exemple, durant l'EDE1, les cycles de don ouverts par Sophie ne correspondaient pas aux cycles de don actualisés par Nolan (Partie 4,

Chapitre 12, Section 3.2.6) durant le travail écrit individuel des CE1 sans supervision de l'enseignante. La modification dans la façon de donner du temps à Nolan chez Sophie a permis une transformation dans l'activité de Nolan. Cette transformation a permis à Nolan d'avoir une activité jugée plus conforme à celle attendue par Sophie (Partie 4, Chapitre 13, Section 2). Par exemple, lors du visionnage de l'activité de Nolan (ENS Nolan14) Sophie est satisfaite de l'activité visionnée de Nolan et la juge conforme à ses attentes : « C'est bien parce qu'il porte de l'intérêt à l'activité, il est pas complètement décroché de l'activité, il est encore dans l'activité. Là il est bien dedans ». La continuité des cycles a alors permis d'améliorer la persévérance de Nolan dans la réalisation de sa tâche.

Ces résultats sont cruciaux car ils permettent de montrer que (1) il existe une consubstantialité de la persévérance des enseignants et des élèves, que (2) ces derniers ont un impact majeur dans le développement professionnel des enseignants.

2.2 La consubstantialité de la persévérance PE / élève : Un effet pygmalion ?

Le concept développé en sciences sociales et en psychologie de prophétie auto réalisatrice (Merton, 1948) consiste à définir une attente ou un fait prédictif comme source de comportement en fonction de ses croyances, permettant ainsi la réalisation de ladite prophétie. En pédagogie cette prophétie auto réalisatrice est connue sous le nom « d'effet pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1968) évoquant ainsi le fait que la simple croyance des possibilités de réussite d'un sujet permettrait ainsi une amélioration de ses performances et de ses probabilités de succès. Elle fait référence à un mythe grec où un sculpteur, Pygmalion, tombe amoureux de sa propre création, et dont Aphrodite réalisa alors le désir en donnant vie à sa statue.

David Trouilloud et Philippe Sarrazin, dans leur note de synthèse (2003), ont fait le bilan des connaissances scientifiques portant sur ce phénomène qui met en exergue le rôle des attentes des enseignants vis-à-vis de la réussite de leurs élèves.

Cet « effet des attentes » serait une forme de prophétie auto-réalisatrice se déroulant en trois étapes : (1) les enseignants influencés par les informations recueillies sur leurs élèves, développeraient des attentes vis-à-vis d'eux ; (2) ces dernières inciteraient alors les professionnels à avoir un comportement et des attentions particulières vis-à-vis de leurs élèves ; et (3) ce traitement spécifique envers leurs élèves modifierait ainsi chez eux leurs comportements et résultats scolaires pour tenter de se conformer aux croyances de leurs enseignants.

Dans leur synthèse, Trouilloud et Sarrazin mettent notamment l'accent sur le fait que « ce ne sont pas les attentes en elles-mêmes qui influenceraient la performance des élèves, mais plutôt les comportements particuliers des enseignants engendrés par ces attentes » (p. 97). Ainsi c'est le traitement différentiel des enseignants envers certains élèves qui serait source d'amélioration et de modification du comportement des élèves. Deux éléments fondamentaux sont décrits comme ayant une forte résonance sur les performances des élèves, d'une part une adaptation des contenus et des tâches proposées aux élèves, et d'autre part le climat affectif créé par l'enseignant avec l'élève. Les conséquences en retour se manifesteraient par quatre caractéristiques chez

l'élève : « son développement intellectuel » ; « sa performance scolaire » ; « son concept de soi » et « sa motivation ».

L'effet d'un comportement particulier envers certains élèves serait-il alors l'explication d'une consubstantialité de la persévérance enseignant-élève ? Selon cette théorie la modification des attentions particulières de Cécile envers Paul pourrait ainsi permettre d'expliquer le changement d'activité de ce dernier. Les résultats concernant l'étude de cas de Cécile et Paul pourraient sembler confirmer l'hypothèse d'un effet pygmalion explicatif d'une consubstantialité des persévérances enseignants/élèves. En effet, un nouveau suivi de règle de don par Cécile a entraîné une modification de la nature de la relation entre elle et Paul (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.2). L'attention nouvelle accordée à Paul, a fait émerger dans certaines circonstances des opportunités donatrices nouvelles. Ces dernières, actualisées par Cécile par des actions d'aide auprès de lui, étaient plus importantes et mieux adaptées à ses besoins spécifiques.

Si ces résultats semblent confirmer cette théorie, cette dernière s'avère toutefois insuffisante à pouvoir en expliquer la totalité. En effet, l'analyse des résultats transformatifs relatifs aux études de cas de Sophie et Fabien montre qu'une attention spécifique, tant au niveau de la différenciation du travail proposée aux élèves que dans la mise en place d'une relation singulière et de confiance entre enseignants et élèves, n'est pas suffisante à insuffler l'effet escompté. Par exemple, les informations recueillies par Sophie avec ses collègues de travail, lui ont permis d'appréhender les difficultés de Nolan et de penser un accompagnement spécifique « une attention particulière » pour lui, vécu positivement par Nolan (Partie 4, Chapitre 12, Section 3.2). Cette « attention particulière » s'est cristallisée autour de gestes physiques comme « passer à côté de lui plus fréquemment », d'attentions spécifiques auprès de lui « une sollicitation », « une interpellation particulière » ainsi que par un travail différencié. Pourtant cet accompagnement n'était pas suffisant pour modifier la mise au travail de Nolan. De même, on observe dans l'étude de Fabien (Partie 4, Chapitre 12, Section 3.2.7) qu'une relation « privilégiée » avec Tom leur permettant de créer un lien « un peu plus spécial » centré sur un accompagnement plus individualisé, une aide plus fréquente auprès de lui et un travail spécifique, ne permettait pas nécessairement une modification de l'activité de Tom. Pourtant, après le dispositif EDE, l'analyse des résultats a permis de constater un changement dans l'activité des élèves Tom et Nolan.

Cette modification de l'activité des élèves, entre avant et après le dispositif, ne peut donc pas s'expliquer par la mise en place d'un traitement différentiel fondé sur un travail spécifique dans lequel une relation particulière serait apportée aux élèves, puisque cette dernière était déjà présente en amont du dispositif.

Ces résultats montrent que le rôle joué par les attentes des enseignants dans leur persévérance envers les élèves DS n'impacte pas directement les actions de persévérance des élèves, et que donc la consubstantialité de ces dernières n'émerge pas, ou du moins pas seulement, d'un « effet Pygmalion ». Au regard de nos résultats, et bien qu'elle puisse éventuellement jouer un rôle, ce dernier ne semble pas pour autant suffisant à l'expliquer. En effet, les synopsis des règles téléologiques des actions de persévérance de certains enseignants montrent une continuité concernant les attentes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves. C'est la signification de ce que veut dire « aider les élèves » et la façon de les aider qui a changé et non la finalité des actions des enseignants. Ainsi ce n'est pas le caractère singulier d'une attention portée spécifiquement à l'élève qui modifierait par effet pygmalion celle des élèves, mais la façon dont elle se met en place à partir d'une demande explicite des élèves.

Au-delà du caractère consubstantiel de la persévérance des enseignants et des élèves entre eux, l'analyse des résultats montrent plutôt que ces consubstantialités sont intrinsèquement liées à leur caractère relationnel et à la façon dont circulent les dons entre les professeurs des écoles et les élèves DS.

Les résultats discutés précédemment (Section 2.1.2) ont permis de montrer que (1) il existe une consubstantialité de la persévérance des enseignants et des élèves, que (2) ces derniers ont un impact majeur dans le développement professionnel des enseignants. La théorie du don met en exergue ainsi l'insuffisance d'une explication par un effet pygmalion, et la consubstantialité de la relation entre donateur et donataire au sein des cycles de don échangés. Au plan théorique, ces résultats montrent une consistance conceptuelle avec la vision wittgensteinienne des activités d'enseignement/apprentissage qu'il considère comme consubstantielles, tout comme les activités en lien logique ou grammatical au sein d'un JDL. En effet, la conception wittgensteinienne du langage appréhende ce dernier comme « lié à l'action, et en tant que tel, au corps, au comportement, au faire ; ce qui constitue le fonctionnement de

son enracinement dans la pratique » (Danvers & Saint-Fleur, 2010, §54). Rapatrié aux questions d'enseignement, l'apprentissage n'est peut exister que comme lié à une pratique, à des règles et dans un jeu de langage. En effet,

La signification du mot était fonction d'un contexte propositionnel, de même le sens de la proposition - et la signification d'un signe logico-linguistique donné - ne peut être déterminé que relativement à une pratique sociale qui donne vie, sens et signification au signe. La pièce du jeu d'échecs n'a de valeur qu'en tant qu'elle est considérée comme pièce dans un jeu d'échecs. (Danvers & Saint-Fleur, 2010, §58)

En ce sens, il ne peut y avoir d'enseignants sans élèves, de même qu'il ne peut y avoir de pièces d'échecs sans jeu d'échecs.

La construction d'un JDL par l'EDE engendre des actions consubstantielles, dont l'émergence est forcément concomitante par le sens même que l'action de chacun a au sein du JDL.

Quel est alors le sens de ce qui circule entre les enseignants et les élèves DS qui puisse générer cette consubstantialité entre leur persévérance ?

2.3 La relation pédagogique : Quel est le sens de ce qui circule dans la persévérance entre maître et élèves DS ?

2.3.1. Le don d'Autorité fondement de la relation pédagogique

L'analyse des résultats de l'ensemble des synopsis des jeux de langage de la persévérance des enseignants montre exclusivement un double suivi des règles de don. La première concerne le régime d'Autorité et la seconde celui de la Bienfaisance (Chaniel, 2008). Tous deux reposent prioritairement sur l'obligation de « donner » et se fondent sur une relation asymétrique entre les deux partenaires de la relation.

Dans le régime de l'Autorité, la relation maître élève repose sur « un double pari de générosité et de réciprocité » (Chaniel, 2008, p. 563). Premièrement, le maître a

l'obligation de transmettre son savoir car il n'en est pas propriétaire, en faisant ainsi le pari que l'élève sera capable de le recevoir. Deuxièmement, la relation se fonde sur une logique de réciprocité dans laquelle l'élève devra rendre à son tour plus tard à autrui ou à la société ce dont il a alors bénéficié antérieurement. Pour Christian Laval (2006), c'est la circulation entre les générations qui est le ciment de la relation de réciprocité indirecte entre maître et élève notamment. Rendre directement l'équivalent de ce qui a été reçu à celui qui a donné reviendrait à prendre le risque de rompre la chaîne des générations. Ainsi :

La réciprocité entre générations est très différente du rapport contractuel marchand. On doit rendre ce qu'on a reçu non à celui qui a déjà donné, mais à celui qui à son tour donnera à celui-là même qui, à l'avenir, rendra ce qu'il a reçu à la génération qui le suit, selon un cycle temporel infini de la dette tel que, à chaque tour, le « trésor » à passer, comme disait Comte, s'accroît. (Laval 2006, p. 110).

Ainsi, le sens même de la relation pédagogique apparaît comme se définissant dans le socle d'une continuité intergénérationnelle. Ce qui est important c'est que l'élève puisse recevoir pour pouvoir un jour rendre plus que ce qu'il a reçu à la génération future. Ainsi au-delà d'une transmission de connaissance entre enseignants et élèves, « on introduit à l'école la conception de la norme des relations humaines » (Flahault, 2006, p. 300). Ces dons intergénérationnels marquent la possibilité d'un « cycle social du don » qui permet un lien social entre générations, et qui est incarné dans les familles et l'école. Les cycles de don ouverts par les professeurs des écoles, reçus par les élèves, se fondent donc sur une réciprocité indirecte rendue à la génération suivante. La circularité des cycles de don se fonde ainsi dans une temporalité longue. En évoquant l'analyse de Dewey sur l'éducation, Philippe Chaniel (2006) met en garde contre une conception de l'école dite progressive qui mettrait alors l'enfant en position de n'avoir qu'à accepter ce qu'on lui donne comme n'étant qu'un être immature qui attend qu'on le porte à maturité. Sur un temps court, cette relation fondamentalement asymétrique positionnerait ainsi l'enfant comme n'ayant

« qu'à recevoir, qu'à accepter. Il a fait sa part quand il s'est montré docile et soumis » ((Dewey, 1902, p. 86) cité dans (Chanial, 2006, p. 234)). A l'inverse, Dewey invite au contraire à penser l'éducation dans sa relation au savoir et dans le rapport pédagogique comme une relation de don qui soit réciproque. Ainsi, cette relation, si elle doit être marquée par la pérennité d'un patrimoine collectif qui s'échange entre générations, doit aussi être marquée par un enrichissement de l'expérience quotidienne de chacun « à travers une réappropriation active qui l'actualise » (Chanial, 2006, p. 236). Ce qui est important c'est le sens de ce qui circule entre les partenaires de la relation, et que la circulation soit possible.

Cette définition de la relation idéale entre enseignant et élève vient se heurter aux difficultés que peuvent rencontrer les enseignants en situation réelle de travail. De nombreux travaux mettent en exergue les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants, notamment vis-à-vis de la difficulté de certains élèves. La prise en charge de la difficulté des élèves est un élément du référentiel des professeurs des écoles³¹. Elle n'est pas considérée comme une fatalité, mais comme un élément normal, dépassable et faisant partie du processus d'apprentissage. Les enseignants se retrouvent toutefois parfois

« démunis, incompetents et impuissants notamment face aux élèves
« résistants » ou « en retrait », et « ce sont moins les résultats scolaires que
les comportements et les attitudes des élèves face au travail scolaire qui
prévalent » dans leur diagnostic de la difficulté. » (Harent, 2018, p. 211).

Si les enseignants sont unanimes pour prôner une approche pédagogique qui soit plus individualisée comme réponse aux difficultés des élèves comme sus-évoqués, ils témoignent toutefois de leur incapacité à pouvoir le faire « faute de temps, et par soucis d'équité vis-à-vis des autres élèves » (Monfroy, 2002, p. 39). Dans sa synthèse sur le discours des enseignants de l'école primaire face aux élèves en difficultés, Monfroy,

³¹

https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

met en exergue la souffrance de ces derniers vis-à-vis de l'impossibilité à pouvoir partager leur temps pour ces élèves en difficulté, assortie d'un sentiment de culpabilité de ne pouvoir donner ce dont ils auraient besoin, entraînant une remise en question professionnelle.

L'évolution du métier, notamment au travers des processus d'individualisation des parcours d'élèves, réorganise le métier autour d'exigences de contractualisation et d'individualisation de l'enseignement (Duru-Bellat, 2017). Ces exigences rendent difficile une revendication de la relation au savoir et du rapport pédagogique comme une relation de don qui soit réciproque, telle que suggérée par Dewey, du moins dans le régime d'Autorité. La relation que peuvent avoir les professeurs des écoles avec les élèves DS est symptomatique d'une difficulté à voir circuler ces dons lorsque qu'ils se retrouvent uniquement dans un régime d'Autorité. On retrouve cela dans nos résultats de recherche ainsi qu'en témoigne, pour Cécile, la difficulté à s'inscrire dans une continuité de cycles de don avec Paul lorsqu'elle suit des règles d'Autorité uniquement.

En effet, les tentatives de dépassement des dilemmes qu'elle a pu vivre sur son organisation spatio-temporelle révèlent une organisation utilitaire dans sa façon de donner, et l'amène à avoir des relations qui s'apparentent davantage à un système d'échange utilitaire. Ainsi, Cécile attend des élèves, à qui elle donne du temps pour les aider, qu'ils le reçoivent et se mettent à effectuer la tâche demandée. L'obligation de donner à chacun un parcours individualisé et l'impossibilité à pouvoir le réaliser, la conduit en effet à faire des choix dans ses dons de temps (Partie 4, Chapitre 12, Section 1). La réception par les élèves devient alors un critère de choix déterminant dans ses dons de temps.

Ainsi, si la relation enseignant-élève s'intègre dans une conception d'un « *don vertical* » entre générations (Caillé, 2007), elle n'est pas suffisante à une continuité des dons sur un temps court entre enseignants et élèves DS, et à leur persévérance. Les dilemmes vécus par les enseignants encouragent une gestion utilitaire de dons de temps sur un temps court. En effet, ce système d'échange repose sur les manifestations de l'intérêt individuel. C'est la règle de l'offre et de la demande qui fonde alors les échanges. Par exemple, avant la mise en place du dispositif, Cécile donne du temps

individuellement à ses élèves. Elle partage ainsi son temps entre l'ensemble de ses élèves. Or, n'arrivant pas à réaliser ce partage équitablement, pour tous, dans une même temporalité, elle se retrouve à devoir faire des choix fondés sur (i) les besoins identifiés par elle chez ses élèves et (ii) leur réception des dons de temps effectués. L'analyse des résultats montre que cette façon d'échanger des dons de temps fondée uniquement sur des règles de don d'Autorité ne permet pas une continuité dans la persévérance des enseignants.

A contrario, la présence d'un suivi de règle de Bienfaisance et de règle d'Autorité a permis de rendre plus persévérante Cécile et a engagé une persévérance continue de Sophie et Fabien.

2.3.2. Care et relation pédagogique avec les élèves DS

Le régime de la Bienfaisance est marqué par « une générosité sans réciprocité » (Chaniel 2008, p. 110). Dans ce régime, c'est l'obligation de donner qui est premier. Ce qui est important c'est de pouvoir donner à l'autre, créant ainsi à autrui une dette négative à son encontre, au sens où il ne doit surtout pas rendre à son tour. Ce qui pèse sur le donataire n'est donc plus principalement l'obligation de rendre, mais l'obligation de recevoir. La position asymétrique de la relation est marquée par l'impossibilité du donataire à pouvoir rendre à son tour, c'est cette absence de réciprocité qui scelle la relation. Elle permet de recevoir davantage que ce qui est légalement dû et invite à dépasser les obligations attachées au statut du donateur (Gouldner, 2008). Cette norme s'inscrit pleinement dans le pôle de l'obligation de donner pour le donateur, elle :

Requiert de donner aux autres l'aide dont ils ont besoin. Au lieu que cette aide ait pour condition des avantages reçus dans le passé ou des bénéfices attendus dans l'avenir, la norme de bienfaisance appelle à apporter celle-ci en faisant abstraction de ce que les autres ont fait ou peuvent faire pour nous et de ne prendre en considération que les besoins que nous leur imputons. (Gouldner, 2008, p. 73)

On retrouve également cette notion de bienveillance envers l'autre sans condition de retour dans la théorie du *care*. D'après Isabelle Eyland (2017) la notion de *care*, rendrait compte d'actions consistant à prendre en considération la vulnérabilité d'autrui tout en y répondant de manière adaptée en considérant l'autre. Le *care* se déploierait ainsi autour de quatre temps : (1) le *Caring About*, c'est-à-dire la reconnaissance d'un besoin chez autrui auquel on doit répondre ; (2) le *Takin Care of*, c'est-à-dire le sentiment de responsabilité vis-à-vis de la prise en charge d'autrui et de l'adaptation de la réponse à apporter ; (3) le *Care giving*, le moment du prendre soin de l'autre avec les moyens à disposition et enfin (4) le *Care receiving* qui correspond à la réception du soin par autrui. Philippe Chaniel (2014) discute du rapprochement possible entre théorie du don et théorie du *care*. Selon lui, et d'après Patricia Paperman (2009), prendre les lunettes du *care* reviendrait à poser la question de « qui s'occupe de quoi et comment ? » alors que les lunettes du don permettent de se focaliser sur « qui donne quoi, à qui et comment ? » (p.54). Dans sa comparaison entre don et *care*, Philippe Chaniel rappelle une distinction entre deux formes de don en évoquant l'étude de Weiner (1976) sur le don dans les sociétés traditionnelles. Selon elle, d'un côté, circulerait des dons visibles et de l'autre des dons invisibles, voire invisibilisés.

Les dons visibles peuvent être célébrés voire glorifiés. Ils représentent les dons masculins organisés dans les sociétés traditionnelles et symbolisent les dons cérémoniels et publics célébrés par les hommes qui permettent de marquer les rangs et les positions hiérarchiques de chacun. Comme nous l'avons vu précédemment, la relation pédagogique se fonde d'abord sur une relation fortement asymétrique dans laquelle sont échangés des dons intergénérationnels d'Autorité. Dans ce cadre d'échange les positions de pouvoir de chacun marquent la nature des dons et leur place dans la société. Le registre de la société secondaire est au cœur des échanges et des structures. C'est la position hiérarchique qui domine. Les dons d'Autorité échangés suivent des règles connues de tous et reconnues par la société. L'enseignant se doit de donner aux élèves un savoir considéré comme légitime par l'institution scolaire. Les dons échangés sont également une reconnaissance visible des positions hiérarchiques de chacun. L'enseignant est reconnu comme un des liens de transmission de savoir intergénérationnel. Ce qui circule à l'intérieur de la relation pédagogique semble alors s'apparenter plutôt à ces « dons visibles » et de pouvoir.

Les dons invisibles représentent eux les dons principalement féminins, ils symbolisent les dons de vie, de soin aux enfants et aux personnes vulnérables, et sont dissociés de toute reconnaissance sociale et de pouvoir dans la société. Dans sa synthèse entre don et *care*, Chaniel associe cette part de don invisible centré autour du prendre soin de l'autre, au don de *care*. Bien que moins valorisés dans la société, ces dons de *care* sont non seulement inestimables dans le soutien qu'ils apportent aux autres, mais garant de la circulation des dons dits « masculins ».

On retrouve également dans les dons échangés avec les élèves DS, des dons de Bienfaisance, qui peuvent s'apparenter aux dons de *care*. De par leurs difficultés multiples, les élèves DS se retrouvent en position de dépendance et de vulnérabilité et ne peuvent recevoir les dons d'Autorité des enseignants. Les analyses concernant l'ensemble des synopsis des JDLP montrent un encastrement ou une superposition des différentes règles de dons. La téléologie des actions de persévérance envers les élèves DS montre que dans une persévérance continue des enseignants, un suivi de règle de don de Bienfaisance est nécessaire ou complémentaire au suivi de règle de don d'Autorité. On retrouve cette régularité décrite par Philippe Chaniel (2014) à partir des travaux de Wiener, où « les dons masculins supposent ces dons féminins » (p. 57). Au-delà de la caractérisation socio-sexuée que l'appellation « don masculin » et « don féminin » pourrait faire émerger comme rattachement d'une action à un déterminisme biologique, nous entendons cette distinction plutôt comme un moyen d'opérer une caractérisation et opérationnaliser une différence dans les intentionnalités des cycles de don initiés par le donateur. Ainsi si le don relève d'une capacité anthropologique commune ³², les formes de dons existantes relèvent-elles de capacités normatives liées à des intentionnalités de cycle.

Ce qui circule à l'intérieur de la relation pédagogique entre professeurs des écoles et élèves DS appartiendrait donc à un double régime nécessitant à la fois des dons d'Autorité et des dons de Bienfaisance. Ces derniers relèvent d'une certaine manière à un don de *care* spécifique à la position de vulnérabilité des élèves DS. Ils permettent (1) une continuité des cycles de don sur une temporalité courte, et (2) la

³²

Pour plus de détail sur l'hypothèse du don comme capacité anthropologique, voir Partie 2, Chapitre 5, Section 3.

réception des dons d’Autorité et de leur continuité sur un temps long, créant ainsi des « espaces de dons mutuels » fondement des « relations interhumaines » (Chanial, 2014, p. 58). La continuité des cycles de don sur une temporalité courte permet ainsi une meilleure réception des dons ouverts par les professeurs des écoles envers leurs élèves DS. Répondant à leurs besoins, ces dons de *care* encouragent ainsi une continuité des cycles chez leurs élèves et une amélioration de leur persévérance à réaliser les tâches prescrites par les enseignants. La consubstantialité des actions de persévérance des professeurs des écoles et des élèves trouve ainsi leur fondement dans la part relationnelle et anti-utilitaire de l’activité des enseignants.

Cette analyse nous invite alors à nous interroger sur le lien existant entre le registre utilitaire et anti-utilitaire du métier de professeur des écoles.

2.4 Registres utilitaire et anti-utilitaire du métier de professeur des écoles

L’insatisfaction professionnelle des enseignants semble corrélée à celle de l’échec scolaire (Hugon, 2010). Les enseignants développeraient ainsi un sentiment d’échec lié à l’impossibilité de pouvoir accéder à des outils jugés pertinents et suffisamment efficaces pour lutter contre la difficulté scolaire de leur élève.

Les questions d’accrochages et de décrochages scolaires et professionnels sont définies comme liées entre elles (Zimmermann, 2016). Les conduites des élèves considérées comme perturbatrices et déviantes sont identifiées comme propices au décrochage à la fois scolaire, mais aussi professionnel des enseignants (Méard, 2014). Ce phénomène de déviance (Becker, 1985) ne se définit non pas comme un fait déterminé relevant de caractéristiques propres à un individu, mais plutôt comme s’inscrivant dans un processus lié à l’interaction existante entre la personne commettant l’acte et celle réagissant à celui-ci. Ainsi une conduite d’élève considérée comme déviant serait alors le résultat d’un double processus : (1) l’acte doit être considéré comme déviant par la société, ici représentée par l’enseignant mobilisant les règlements de l’école et de la classe pour faire valoir du caractère normatif des règles à suivre ; et (2) il faut que l’acteur, ici l’élève, qui entreprend une activité déviant, soit étiqueté comme tel par l’enseignant. Au-delà même d’une corrélation entre

l'insatisfaction professionnelle des enseignants et l'échec scolaire des élèves, il existerait alors un véritable « lien entre le décrochage scolaire et les relations entre l'élève et l'enseignant » (Méard, 2014, p. 40).

L'analyse de nos résultats va également dans la continuité de ces derniers. Celle-ci a permis de montrer en quoi la persévérance des professeurs des écoles et des élèves peut être impactée, d'une part, par la nature de la sphère de sociabilité dans laquelle s'exerce la relation et, d'autre part, par les cycles de don échangés à l'intérieur de celle-ci comme ce fût le cas pour Cécile et Paul (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.2). La part relationnelle du métier apparaît ici comme fondamentale dans la prise en compte d'un développement des actions de persévérance des enseignants et des élèves.

Dans son texte de 2010, Marcel Hénaff interroge la nature du métier d'enseignant et notamment la part de « supplément personnel apporté par l'enseignant » (Hénaff, 2010, p. 215). Au-delà de la part contractuelle établie, travail *versus* salaire, les enseignants devraient être dotés d'une vocation qui les anime à enseigner qui irait bien au-delà d'un simple travail salarié ordinaire. Au-delà même de la compétence de l'enseignant, ce qui serait premier c'est la qualité de la relation avec les élèves, « ce serait la part du don » (p. 215). Pour discuter de la présence du don au travail, il évoque notamment les travaux d'Akerlof (1982, 1984) qui proposent une interprétation originale d'une étude effectuée par un sociologue américain Homans (1954). Homans avait montré que l'accroissement notable du niveau de productivité d'un centre d'emballage était dû à une décision prise par l'employeur. Celui-ci, en décidant d'offrir un salaire au-dessus de ceux pratiqués pour cette profession, avait obtenu une augmentation de l'esprit d'équipe et de l'efficacité technique dans son entreprise. L'analyse d'Akerlof sur cette étude, a permis de mettre en lumière la part implicite de contrat existant entre employeurs et salariés, et de la qualifier comme un échange de dons. Dans le domaine de l'économie cette théorie a permis d'analyser en termes de dons différentes relations de travail allant au-delà des simples calculs économiques.

Si le recours au don dans ces analyses a permis de mettre en lumière la part anti-utilitaire au travail, il serait naïf de croire que la place qui lui est accordée était égale à celle du registre utilitaire. La principale raison évoquée par Akerlof, est que seule la

part d'utilitaire a pu faire l'objet d'un contrat et a engagé des contreparties légales potentielles, telles que le licenciement d'un employé par exemple. En effet, bien que nombre de personnels puissent avoir des problèmes relationnels avec leur patron, c'est uniquement au titre officiel de malfaçons ou d'absences injustifiées par exemples, que le contrat peut être rompu.

Dans cette conception d'Akerlof, le don est conçu comme un supplément donné en plus de la part contractuelle. De même dans la conception d'Hénaff, le travail enseignant est envisagé comme « un travail vivant » au sens Marxien, c'est-à-dire que le travailleur apporte nécessairement une part de lui dans son travail vivant intrinsèquement liée à lui et dont il ne peut choisir de se défaire. Cette conception du travail enseignant laisse supposer en creux deux éléments sur la relation enseignant-élève et la persévérance au travail : (1) d'une part, qu'il existerait une distinction entre « travail vivant » et les autres et (2) d'autre part, que la part du don serait une activité optionnelle, alors même que l'analyse de nos résultats montre au contraire que les dons échangés apparaissent comme des règles normatives anti-utilitaires qui régissent l'activité professionnelle. Loin d'être un « supplément personnel » dont les enseignants seraient ou non dotés, l'analyse de nos résultats montre que la part du don au sein des cycles de don, relève plutôt de capacités normatives. Ces dernières s'inscrivent dans un système de règles anti-utilitaires qui fondent l'activité relationnelle du métier et qui, de ce fait, en donnent un caractère obligatoire et nécessaire à cette forme de vie. Ainsi, la persévérance des professeurs des écoles n'apparaît plus de ce fait comme inhérente à une vocation dont l'enseignant serait ou non dotée, mais plutôt issue d'un suivi de règles normatives anti-utilitaires qui fonde la consubstantialité de la relation enseignant/élève.

Toutefois, nous rejoignons Hénaff, sur les conséquences qui en découlent vis-à-vis de l'activité des enseignants comme fondamentalement indexée à celle des élèves. Une part de l'activité des enseignants est ainsi considérée comme une identification et une réalisation des besoins des élèves : « enseigner, c'est toujours répondre ici et maintenant à la demande des êtres qui nous regardent, nous écoutent, nous parlent. Même mal payés, nous ne pouvons-nous dérober à cette demande. Appelons cela donner, si l'on veut (...) » (p. 232). Le travail enseignant apparaît comme construit sur un double registre de l'activité à la fois utilitaire et anti-utilitaire. Certains travaux

menés par Imbert (Imbert, 2008; Imbert & Méard, 2006) montrent également la place du registre anti-utilitaire dans différentes activités liées à l'enseignement, ou dans celles concernant le renouvellement des professeurs d'EPS. Par exemple, il a été montré que lors de séances d'éducation physique et sportive, la mise en place de dispositif de co-évaluation entre élèves a permis la constitution d'un « *hau* » local circonstancié alimentant la circulation de cycles de don dans lesquels « l'activité de don apparaît ici comme une sorte d'élément fractal de toute activité » (Imbert & Méard, 2006, p. 320).

Ce résultat est majeur car il permet de comprendre ce qui fait la spécificité du métier de professeur des écoles, mais aussi ses difficultés et notamment celles liées aux questions de décrochage et de persévérance. En effet, pour réaliser son « contrat » d'enseignant, le professeur des écoles doit être en mesure d'enseigner aux élèves. Or, enseigner aux élèves, correspond à la part anti-utilitaire du métier. Le professeur des écoles doit pouvoir donner aux élèves ce dont ils ont besoin et « répondre ici et maintenant à la demande des êtres qui nous regardent, nous écoutent, nous parlent » (Hénaff, 2010, p. 232). Donc si les professeurs des écoles ne peuvent pas ou plus donner aux élèves, ou à certains élèves, ils ne peuvent pas non plus exercer le contrat utilitaire qui fait d'eux des enseignants, ou du moins sans avoir un sentiment d'insatisfaction professionnelle ou de mal être au travail. Il y a donc à la fois étanchéité et consubstantialité des deux registres de l'activité dans lesquels on ne donne pas à celui qui établit le contrat, et en même temps on ne peut réaliser le contrat sans donner à un tiers que sont les élèves. Les parts utilitaires et anti-utilitaires du métier étant ainsi intrinsèquement liées, il semble alors difficile de concevoir des dispositifs prenant en compte la persévérance et le développement professionnel des enseignants sans tenir compte du registre anti-utilitaire et du suivi des règles de don.

Ce constat, nous invite à nous interroger sur la question du développement professionnel des enseignant et notamment sur l'apprentissage des règles de dons.

3. Synthèse : Vers une définition éactive, normative et anti-utilitaire de la persévérance des professeurs des écoles en actes

Au vu des points développés dans ce premier chapitre de discussion, nous proposons ici une définition nouvelle de la persévérance des professeurs des écoles en actes.

La persévérance est une part de l'activité enseignante qui émerge de dilemmes de métier situés et normatifs entre différents pôles de l'intérêt utilitaire et anti-utilitaire. Elle peut être encouragée et transformée. Elle n'est pas figée et s'articule au gré des expériences normatives situées vécues par les enseignants. Elle s'inscrit dans une part de l'activité relationnelle enseignant/élève, et est consubstantielle de la persévérance des élèves.

Dans un registre anti-utilitaire, la persévérance des enseignants émerge sous forme de dons initiés pour les élèves qui s'inscrivent eux-mêmes dans des cycles de don échangés avec eux et qui fondent l'activité relationnelle enseignant/élève. Ces cycles de don s'inscrivent également dans des jeux de langage entre les enseignants et les élèves, et ce sont ces derniers qui permettent la compréhension commune des intentionnalités de chacun.

Chapitre 15

Contribution au développement professionnel des professeurs des écoles à partir d'une visée technologique anti-utilitaire de renforcement de leur persévérance

L'objectif de ce Chapitre 15 est de contribuer au développement professionnel des professeurs des écoles à partir d'une visée technologique anti-utilitaire de renforcement de leur persévérance.

Le chapitre se décline en trois sections.

Dans **la première section** nous présentons les apports de l'hybridation théorico-méthodologique du paradigme du don et de l'anthropologie culturaliste. Deux points principaux sont identifiés : (i) la nécessité d'accéder à la part cachée de l'activité anti-utilitaire pour comprendre les problèmes de persévérance, et (ii) l'accès à la téléologie relationnelle issue de l'hybridation comme source de développement de la persévérance des professeurs des écoles.

Puis, dans **la deuxième section**, nous définissons deux points spécifiques à l'apprentissage des règles de dons en formation comme source de développement professionnel. Le premier est la nécessité d'apprendre à « dire » et d'apprendre à « faire » dans un registre anti-utilitaire. Le deuxième délimite la spécificité du registre anti-utilitaire.

Enfin, dans **la dernière section**, nous exposons les conditions de développement de la persévérance des professeurs des écoles et des élèves *in situ* à partir d'un Espace de Dons Encouragés.

1. Apports de l'hybridation théorico-méthodologique du paradigme du don et de l'anthropologie culturaliste

1.1 La nécessité d'accéder à la part cachée de l'activité anti-utilitaire pour comprendre les problèmes de persévérance

Le jeu relationnel entre enseignant et élève, se déploie autour d'une double dimension de l'activité de chacun des acteurs : une part visible et une part cachée (Durand & Imbert, 2014; Imbert & Durand, 2010). Les cycles de don échangés dans la relation enseignant-élève nécessitent une visibilité de part et d'autre, c'est-à-dire de pouvoir être lus et identifiés comme tels par les partenaires de la relation. En effet, il ne faudrait pas confondre l'intentionnalité contenue dans l'action du donateur et ses conséquences sur la relation. Ainsi, « l'intention manifestée ne saurait à elle seule permettre de déterminer l'effet produit et le type de relation qu'elle contribue à nouer » (Chaniel, 2008, p 28). En d'autres termes, si l'action du donateur est marquée d'une certaine intention, sa réception par le donataire pourra en être tout autre. Comprendre alors ce qui se joue pour chacun, grâce aux dispositifs vidéo, a permis de lever des malentendus engageant une meilleure continuité des cycles de don échangés.

En cela, l'hybridation théorique et méthodologique proposée entre le paradigme du Don et l'Anthropologie Culturalise au sein d'un Programme de Recherche Technologique nous apparaît comme féconde. Cette hybridation a permis une avancée sur les connaissances relatives à la persévérance des professeurs des écoles et notamment sur la compréhension de la persévérance des professeurs des écoles envers les élèves DS. L'utilisation du cadre en Anthropologie Culturaliste a permis l'accession (1) aux intentions contenues dans les dons des professeurs des écoles envers les élèves DS et (2) d'y confronter la réception des élèves et leur demande réelle. Cette utilisation inhabituelle du cadre AC avec le paradigme du don apporte une valeur transformative à ce dernier.

A l'inverse, le paradigme du don met en exergue le registre anti-utilitaire au sein de l'activité des professeurs des écoles et permet une lisibilité sur une part cachée de l'activité de ses derniers, alors que le cadre anthropoculturel ne voit là qu'une dimension grammaticale et a-utilitaire. En mettant l'accent sur la part relationnelle du métier, le paradigme du don introduit un regard nouveau sur la façon d'appréhender le métier, mais aussi la formation qui s'y rattache, et lève le voile sur la part anti-utilitaire, part cachée, mais essentielle, du métier.

1.2 L'accès à la téléologie relationnelle issue de l'hybridation est source de développement de la persévérance des professeurs des écoles

Lors des EDE, les acteurs sollicités ont pu s'exprimer en langage ordinaire sur les raisons de leurs actions de persévérance situées auprès d'élèves DS dans un régime de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence » (Ogien, 2007) dans lequel ils apprennent à dire ce qu'ils ont pu faire durant le temps de classe observé. Ils ont alors évoqué les motifs de leurs actions qui sont leurs raisons d'agir. Cette sémantique comportait une syntaxe qu'il a fallu faire émerger en rétablissant l'ordre logique implicite au discours du type « faire ceci pour cela ». Cette première étape du dispositif a mis en lumière les différents jeux de langage de la persévérance des enseignants. Ainsi, pour Fabien, être persévérant auprès de Tom signifiait (Partie 4, Chapitre 12, Section 2.2.3) « l'aider à se canaliser et se recentrer sur le travail » ; « l'aider à amorcer le travail à faire » et « l'aider dans la réalisation du travail en cours ». Pour Sophie auprès de Nolan (Partie 4, Chapitre 12, Section 2.2.3) cela signifiait « l'aider à se recentrer » ; « le rassurer, lui donner confiance » ; « lui redonner la consigne du travail à faire ». Enfin pour Cécile être persévérante auprès de Paul signifiait (Partie 4, Chapitre 12, Section 2.1.2) « s'assurer de la compréhension du travail » et « l'aider à réaliser le travail ». D'autres recherches pointent l'intérêt d'accéder au JDL des acteurs. Sans visée l'exhaustivité, citons par exemples la mise en lumière des jeux de langage d'inspecteurs du second degré dans la recherche engagée par Voisin-Girard (2020) qui a permis une avancée dans la compréhension de la complexité des

interactions et des conflits présents au sein des dialogues en entretien d'inspection, par une mise en lumière des JDL considérés comme propices au développement de l'activité dialogique des enseignants, contribuant ainsi à leur formation. De même, les travaux de Talérien (2018) mettent en exergue des systèmes de règles régissant certaines pratiques spécifiques entre un enseignant endossant le rôle d'un « pair formateur » et celui endossant le rôle d'un « pair formé ». Les travaux de Baux (2020) ont apporté quant à eux une meilleure connaissance sur les différentes pratiques d'exploration de la méthode des grimpeurs en escalade. Enfin ceux de Dastugue (2017) ont rendu lisibles des phénomènes de migration d'un jeu de langage à un autre par un processus de « substratification de l'expérience ». L'ensemble de ces travaux ont permis d'accéder aux différents systèmes de règles utilitaires mobilisés par les différents acteurs. Au-delà d'une mise en exergue des règles de métier au sens de techniques apprises et utilisées, l'hybridation avec le paradigme du don permet également d'accéder à un nouveau système de règles qui régit l'activité relationnelle. En effet, grâce à l'hybridation théorico-méthodologique du paradigme du don et de l'anthropologie culturaliste, cette construction d'une grammaire des actions de persévérance des enseignants s'est enrichie d'une deuxième lecture fondée sur une téléologie que nous pourrions appeler « relationnelle ». S'intéressant aux actions relationnelles du métier (ici l'aide aux élèves DS), la téléologie relationnelle permet d'appréhender une syntaxe construite à partir d'une théorie de l'action anti-utilitaire donnant une lisibilité nouvelle aux finalités de l'action. Ainsi, la caractérisation des actions de persévérance à partir des lunettes du don permet « d'appréhender la pluralité des intentions et des motivations des pratiques sociales » (Chanial, 2008, p. 34) et d'en dégager une syntaxe nouvelle qui vient organiser les maillons intermédiaires contenues dans les jeux de langage de Sophie, Cécile et Fabien. Cette nouvelle syntaxe rend compte d'une modélisation de cette dernière et met en lumière les JDLP propices à plus de persévérance chez les enseignants. Deux modèles ont émergé de l'analyse des résultats. Un modèle A fondé sur un suivi d'une règle de don d'Autorité construit sur une relation de sociabilité secondaire. Ce modèle A, représente la nature des relations ordinaires entre enseignants et élèves. Un modèle AB fondé sur un double suivi de règles de don, d'Autorité et de Bienfaisance, construit sur une relation qui s'inscrit à la fois dans une sociabilité secondaire et primaire. Ce modèle AB semble

favoriser la persévérance des enseignants et des élèves DS puisqu'il a permis un dépassement, du moins durant le temps de la recherche, des difficultés rencontrées avec les élèves DS.

Ainsi les actions de persévérance des professeurs des écoles envers les élèves DS sont liées à une activité relationnelle et comportent alors une double syntaxe. L'une, liée aux raisons qui se rattachent à la part utilitaire de leur contrat et l'autre liée aux raisons qui se rattachent à la part anti-utilitaire relationnelle. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant une absence de finalité des actions anti-utilitaires des acteurs. Une téléologie relationnelle se définit plutôt comme se distinguant par le fait que l'on mette en exergue les raisons de faire des actions contenant une intention adressée pour autrui (en opposition aux actions réalisées pour soi en tant que professionnel et/ou contraintes). Par exemple, dans son raisonnement pratique RP9 Cécile évoque les raisons de la mise en place d'un petit groupe d'entraide à la demande de Paul. Elle évoque ainsi des raisons qui sont à la fois utilitaires et anti-utilitaires pour justifier cette action. En regroupant plusieurs élèves ensemble, cela lui a permis de « gagner du temps » pour elle en tant qu'enseignante (intérêt pour soi) : [« *Travailler avec eux en groupe* » vaut pour « *pouvoir donner la consigne une seule fois, de pouvoir expliquer une seule fois les choses* » ce qui obtient comme résultat attendu « *pouvoir gagner du temps* »]. Mais cela lui permet également de pouvoir aider davantage Paul (intérêt pour Paul) en répondant à sa demande : [« *Travailler avec eux en groupe* » vaut pour « *le mettre en confiance* » ce qui obtient comme résultat « *se motiver les uns les autres* » qui vaut pour « *qu'entre eux ils vont pouvoir s'aider* » ce qui obtient comme résultat attendu « *qu'ils répondent, qu'ils y aient des interférences entre eux qu'ils puissent discuter* »].

Cette téléologie relationnelle comporte ainsi sa propre grammaire et son propre système de règles. L'accès à cette syntaxe relationnelle a permis de comprendre et de mettre en exergue d'autres raisons d'agir vis-à-vis des actions menées par les acteurs. L'appréhension des JDLP contenus dans les actions relationnelles a ainsi permis une avancée dans les connaissances épistémiques, comme par exemple dans « la formalisation d'une grammaire des relations humaines » (Chanial, 2008, p. 569). Mais elle a également contribué à une heuristique positive au niveau technologique

conduisant à une amélioration de la persévérance des enseignants et des élèves DS participants durant la recherche.

Ce premier point nous permet d'élaborer une première étape nécessaire dans la construction d'un dispositif à visée des enseignants en formation continue. Il nous semble que la prise en compte des jeux de langage anti-utilitaire des enseignants en formation doit pouvoir servir de point de départ dans l'élaboration d'un dispositif de formation à visée de renforcement de leur persévérance. En ce sens l'Anthropologie Culturaliste contribue également au paradigme du don. Dans ce sens-là de l'hybridation, on voit qu'une utilité fonctionnelle est attendue par l'institution dans un dispositif qui cherche à produire de la persévérance. Ce dispositif traduit de façon utilitaire une activité AU pour pouvoir la systématiser. La canalisant ainsi et la produisant délibérément chez les PE, l'ingénierie transfigure le don dans des cycles de don prévisibles et visant une utilité. Elle permet ainsi d'améliorer des situations d'incompréhension entre donateur et donataire en encourageant des dispositifs améliorant les jeux de langage enseignants/élèves source de mal-être au travail.

2. Règles de dons : vers quel apprentissage en formation ?

2.1 Apprendre à dire/ apprendre à faire dans un registre anti-utilitaire

La question de l'implication, de la persévérance, de la confiance et des échanges apparaît comme centrale dans la relation pédagogique qui peut exister entre les acteurs de l'éducation (enseignant/élève, stagiaire/tuteur, formateur/formé...). Pourtant l'élève et/ou l'apprenti peut refuser de prendre en compte les conseils ou aides pourtant pertinents de son enseignant / tuteur sans raisons utilitaires compréhensibles (Imbert et Durand, 2010). Un jeu invisible se joue entre ces acteurs de l'éducation pouvant aboutir à de véritables situations de tensions et conflits, voire de nœuds dans la poursuite et l'exécution des tâches de formations et/ou d'enseignement pouvant rendre les professionnels moins persévérants.

Le caractère caché de ces dimensions met pourtant en jeu des relations interpersonnelles qui sont nécessaires à la conduite de l'activité professionnelle et se déploient ainsi autour d'un paradoxe (Champy-Remoussenard, 2017) : d'un côté cette dimension relationnelle s'exerce-effectivement dans l'activité, et de l'autre, elle reste pour autant difficile à nommer et à reconnaître, et se retrouve de ce fait absente des programmes de formation alors que « le besoin manifesté par les acteurs de revenir sur ces dimensions relationnelles pour les décrire et les élucider semble inversement proportionnel à l'importance qui leur est attribuée en formation initiale et continue » (p. 527).

Émerge alors un double problème au sein de ces dimensions relationnelles.

(1) En situation de travail, les enseignants réalisent des actions de persévérance auprès des élèves DS qui sont « gouvernées » par certaines expériences normatives situées vécues antérieurement qui engagent l'activité de ces derniers dans un régime de réflexivité de l'ordre de « l'inhérence » (Ogien, 2007) et dont l'apprentissage s'est fait implicitement (Lave & Wenger, 1991). Dans le cas des dimensions relationnelles les acteurs vivent, ressentent, subissent ces expériences normatives situées, le plus

souvent en étant gouvernées par des règles relationnelles implicites qu'ils ne savent pas nommer. On dira que leurs actions sont gouvernées par des règles de don. Ainsi les enseignants n'ont pas acquis en formation la capacité normative « à dire » ostensiblement leurs actions de persévérance pour se les dire à soi-même ou à autrui. Autrement dit, les enseignants n'ont pas « appris à dire » ce qu'ils ont pourtant appris à faire, et restent ainsi figés dans un régime de l'ordre de l'inhérence (Ogien, 2007) alors même qu'un apprentissage de ses règles de dons serait pourtant possible en formation. Engageant les enseignants dans un régime de réflexivité de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence », ces derniers apprendraient à savoir dire et reconnaître des actions de persévérance dans un registre anti-utilitaire.

(2) Parallèlement, si certains enseignants expérimentés peuvent développer des compétences leur permettant de pouvoir réagir *ad hoc* dans des situations de travail parfois stressantes avec les élèves (Vors & Gal-Petitfaux, 2008), pour d'autres les actions de persévérance envers les élèves DS, gouvernées par des règles de dons, ne sont pas toujours efficaces au sens où elles ne produisent pas les effets attendus. Bien que non conscientes, et au vu des remarques préalables non conscientisables au moment où elles sont vécues, elles restent pourvues d'intentions inhérentes aux actions. L'activité relationnelle telle qu'elle est vécue par les enseignants peut alors parfois les rendre moins persévérants envers leurs élèves et réciproquement. L'analyse de nos résultats montre (i) qu'en fonction de l'activité relationnelle existante entre les élèves DS et les enseignants, leur persévérance n'est pas la même, et que (ii) le suivi de certaines règles de don plutôt que d'autres encouragerait plus de persévérance auprès des élèves DS chez les enseignants.

Les travaux portant sur le développement professionnel des enseignants (Baux, 2019; Bertone, 2011; Bertone et al., 2003; Gaudin & Chaliès, 2018) ont montré qu'il existait une étanchéité relative entre ces deux régimes de réflexivité, et que le processus de subjectivisation revenait pour l'acteur à s'engager dans ce double registre « d'inhérence » et « d'appréhension de l'inhérence » (Ogien, 2007). Autrement dit encourager un développement professionnel des enseignants vis-à-vis de leur persévérance auprès des élèves DS reviendrait alors à pouvoir « dire l'action » réalisée, tout en étant capable d'encourager des « actions » plus propices à leur persévérance en situation ordinaire.

Dans le programme de recherche technologique PRT (Bertone & Chaliès, 2015), la subjectivisation des acteurs au travail se définit par la capacité de ces derniers à mobiliser des règles apprises antérieurement dans des circonstances nouvelles d'enseignement. Ainsi le développement professionnel des acteurs sera considéré comme engagé lorsque, sous le contrôle d'un collectif expert, l'activité de l'enseignant sera considérée comme conforme aux règles antérieurement apprises dans des circonstances nouvelles en situation de classe. On considérera alors que la satisfaction du sujet professionnel est corrélée « au constat des résultats attendus » « lors du suivi de la règle », « Autrement dit, le formé interprète la règle suivie au sens où il ajuste l'un ou plusieurs de ces aspects jusqu'à aboutir à ce qu'il attendait en termes de résultats et consubstantiellement s'en trouver satisfait. » (Chaliès, 2012, p. 88).

Dans le cas de la persévérance envers les élèves DS, la satisfaction du suivi des règles de don serait alors corrélée à la satisfaction de ses attentes, c'est-à-dire à la mise au travail des élèves. Si la satisfaction du suivi de la règle de don par les enseignants est liée à la satisfaction vis-à-vis de la persévérance des élèves, alors le développement des professionnels sur cette question ne peut être envisagé sans considérer l'activité des élèves, posant la question de la place de ces derniers dans le développement professionnel des enseignants.

Considérés en ces termes, ces résultats sont cruciaux car ils montrent la nécessité de la prise en compte de la part relationnelle dans le développement professionnel des acteurs au travail. Ainsi ce n'est pas seulement au « bien faire situé » lié à l'apprentissage de règles constitutives du métier « que s'indexe consubstantiellement un bien être de type satisfaction pour le formé » (Chaliès, 2012, p. 88), mais également à un apprentissage et un suivi de règles constitutives de don qui fondent les relations sociales. Ainsi des situations de formation prenant en compte l'activité relationnelle enseignant-élève pourraient favoriser l'apprentissage et le suivi de certaines règles de don considérées comme propices à la persévérance des professeurs des écoles et à celles de leurs élèves DS.

2.2 Spécificité du registre anti-utilitaire sur l'apprentissage

Si l'activité relationnelle joue un rôle dans la persévérance des professeurs des écoles et de leurs élèves DS, comment alors penser le développement professionnel des acteurs vis-à-vis du suivi et d'un apprentissage des règles de don ? En effet, si le suivi de règles de don peut s'apparenter en divers points à un suivi de règles de métier, il n'en est pas moins fondamentalement différent. La nature anti-utilitaire du suivi de ces règles de don lui donne une singularité qui se démarque nettement du suivi de règles de métier.

Ainsi, considérer le suivi des règles de don de la même manière que le suivi des règles de métier reviendrait à ne pas prendre en compte la nature intrinsèquement anti-utilitaire de ces dernières. Le suivi des règles de don n'est pas un apprentissage de « techniques sociales » (*e.g.* les techniques de métier) enseignables uniquement par un collectif de formateurs. Comme dans un registre utilitaire, l'apprentissage ne peut se faire uniquement par l'accompagnement d'un collectif appartenant à la communauté de pratique, mais il nécessite également la présence des élèves pour le suivi des premiers tâtonnements et la levée des malentendus. Toutefois, cette nécessité de la présence des élèves est différente d'avec le registre utilitaire.

La dimension relationnelle s'inscrit dans une alternance de dons et de contre-dons échangés entre les partenaires de la relation. Pour pouvoir recevoir, il faut être en capacité de pouvoir considérer l'activité de l'autre comme un don, et donc de pouvoir « lire » son action comme telle pour que cette dernière corresponde à une demande ou à un besoin de sa part. Le don a une valeur symbolique et vient nourrir la relation, en devenant cet opérateur, il permet de montrer à l'autre que l'on s'intéresse à lui, que l'on connaît l'autre, et que ce qui circule entre les deux partenaires est d'abord quelque chose qui fait plaisir à l'autre, quelque chose qui lui plaît. Ici :

L'enjeu du cadeau, c'est que le donateur démontre qu'il sait ce que le donataire aime. Cela est plus important que la satisfaction « marchande »

du donataire, car c'est le lien qui compte, et le don est une opération au service du lien ». (Godbout & Caillé, 2010, p. 246).

Cette différence liée à la nature anti-utilitaire du don appelle alors à deux conséquences majeures sur la prise en compte des règles de don dans le développement professionnel des professeurs des écoles.

La première est que s'opère ici un renversement des positions hiérarchiques habituelles. Dans cette configuration, ce n'est pas uniquement l'élève qui doit appréhender les jeux de langage des enseignants en s'adaptant à leurs activités, mais également ces derniers qui doivent apprendre à « voir comme » leurs élèves DS. Si la persévérance des uns et des autres est consubstantielle d'une circulation des cycles de don sur un temps court, la relation pédagogique est obligatoirement constituée d'une activité partagée et continue fondée sur un jeu de langage commun, permettant la lisibilité de l'activité de chacun et, de ce fait, la possibilité de pouvoir continuer le cycle engagé. En ce sens, l'enseignant devient élève et l'élève, l'enseignant, en vivant « la relation éducative, comme une expérience transactionnelle, comme *give and take* réciproque, (...) avant tout un partage d'expériences et de significations où chacun apprend tout autant qu'il enseigne ». (Chanial, 2006, p. 239).

La deuxième conséquence est l'impact de la liberté du donataire sur l'activité du donateur.

Dans son Essai sur le don, Marcel Mauss (2007) met à jour le caractère paradoxal du don où chacun est à la fois obligé et libre de donner, recevoir, et rendre. La dimension obligatoire du don tient au rapport étroit qui lie l'échange par le don et la création d'un lien interpersonnel entre le donateur et le donataire. Refuser le don, « refuser de donner, négliger d'inviter, comme refuser de prendre équivaut à déclarer la guerre ; c'est refuser l'alliance et la communion. » (pp. 88-89). Paradoxalement, les actions du donataire doivent toutefois rester libres sous peine sinon d'en devenir un fait contractuel. Il ne s'agirait pas de les considérer comme un automatisme. Le donateur et le donataire gardent pleinement leur liberté sous peine sinon de relever d'un contrat inscrit dans un registre utilitaire. Toutefois si le donataire reste libre d'accepter et de rendre des dons ou pas, un refus de dons pourra être considéré comme

un refus de la relation ou de l'alliance proposée, demeurant ainsi l'obligé du donateur, puisque « ce qui dans le cadeau reçu, échangé, oblige, c'est que la chose reçue n'est pas inerte. Même abandonnée par le donateur, elle est encore quelque chose de lui. Par elle, il a prise sur le bénéficiaire (...). » (p. 84). Cette considération est fondamentale et procède à une remise en question de l'activité de contrôle et des positions de chacun des acteurs dans le développement professionnel. L'activité de contrôle ne peut être ainsi considérée comme suffisante pour espérer obtenir les effets attendus à partir d'un suivi correct de la règle de don par les enseignants. En effet cette dernière s'inscrit dans une activité relationnelle dans laquelle l'élève peut à tout moment accepter ou refuser les dons de l'enseignant, exprimant un caractère incertain à la constatation des résultats attendus. Par exemple, dans notre dispositif transformatif, l'Espace de Dons Encouragés offre des circonstances nouvelles, différentes de l'ordinaire. Ces circonstances encouragent une opportunité donatrice de la part de l'élève : exprimer ce dont il a besoin et donner ainsi à l'enseignant des informations dont il n'a pas connaissance. L'élève reste alors libre de saisir cette Opportunité Donatrice (OD) en ouvrant ou non un cycle de don avec l'enseignant. S'il choisit de saisir cette OD, il ouvre alors une à son tour à l'enseignant de pouvoir lui donner ce dont il a exprimé le besoin. L'enseignant est alors également libre de la saisir ou non. De même s'il saisit cette OD et ouvre un nouveau cycle de don avec l'élève, celui-ci sera alors en capacité de le recevoir puisqu'il correspondra à sa demande mais restera libre de pouvoir le recevoir ou non. Si l'aide donnée par le professeur des écoles est acceptée par l'élève, il pourra alors rendre à son tour en ayant une activité conforme aux attentes de l'enseignant, s'il refuse, les attentes de ce dernier ne seront alors toujours pas satisfaites, malgré un suivi correct de la règle de don enseignée par l'élève.

La nature du registre anti-utilitaire révèle un caractère incertain et insuffisant pour satisfaire pleinement les attentes des professeurs des écoles malgré un suivi correct des règles de don.

Les règles de don peuvent être apprises lors de situations en formation, mais cet apprentissage est soumis *in situ* à la prise en compte de la signification de l'aide attendue par les élèves. Le suivi de certaines règles de don ne peut être qu'encouragé et non contraint, du fait du caractère évolutif de la relation existante entre enseignant

et élève pouvant à tout moment s'inscrire dans une relation tantôt de cycles de don, tantôt de cycle de vengeance et de refus du donner, recevoir ou rendre.

La prise en compte de ces préconisations dans la formation professionnelle des enseignants appelle à la mise en place de dispositifs qui visent à encourager l'ouverture d'espaces de dons permettant une meilleure lisibilité des intentionnalités de chacun au cœur d'un jeu de langage de la persévérance commun entre enseignants et élèves.

3. Conditions de développement de la persévérance des professeurs des écoles et des élèves *in situ* à partir d'un Espace de Dons Encouragés

3.1 L'activité relationnelle nécessite de passer d'une « activité dissimulée » de l'élève à une activité « vue comme » l'élève

Guérin, Pasco et Riff (2008) soulignent l'importance que requiert la part dissimulée que comprend l'activité d'un élève décrocheur en mathématiques. Selon leur synthèse deux grandes types de préoccupations émergent. D'une part des préoccupations typiques relevant d'une dimension de l'activité publique, telles que copier le cours, intervenir pour évaluer ses propres réponses ou encore intervenir oralement pour faire semblant de suivre le cours. D'autre part, l'analyse de l'activité de l'élève a également permis de mettre en avant la part dissimulée de cette dernière. Cette dimension dissimulée de l'activité correspond à d'autres préoccupations typiques pouvant ou non avoir un rapport avec le cours. Ces activités parallèles témoignent d'un dilemme entre le désir de travailler et celui de s'amuser. Elle révèle également une dimension cachée de l'activité de l'élève concernant l'apprentissage des mathématiques et notamment la façon dont les élèves l'appréhendent.

Dans la même lignée, les travaux de Méard (2014) mettent en exergue également que l'activité des élèves décrocheurs en classe se construit sur le suivi d'autres règles que celles du travail scolaire. Ainsi le suivi de règles implicites émanant du collectif d'élèves peut venir en concurrence avec le suivi de celles énoncées explicitement par les enseignants. Là où, dans certaines conditions d'exercice, le niveau de compétence des enseignants suffit à leur conférer une certaine autorité non soumise à discussion, dans d'autres milieux scolaires, le suivi de règles prescrites par les enseignants peut être vécu par les élèves comme une collaboration avec l'adulte, voire une trahison du groupe d'élèves. Ce processus serait alors le point saillant d'un décrochage scolaire et

professionnel. A défaut d'une « co-construction de sens » à propos du travail scolaire entre enseignant et élèves, un des risques majeurs serait que l'enseignant soit

Tenté de faire glisser la négociation entre les élèves et lui au niveau implicite, par des pratiques de rétorsion cachées, par exemple au travers des notations qui incluent la participation, la « docilité » de l'élève et non plus sa stricte performance dans la discipline enseignée (Méard, 2014, p. 50).

Rapatriées à notre étude, ces pratiques de rétorsions cachées vis-à-vis de la non persévérance des élèves DS pourraient se définir par le fait de « faire payer » ce comportement à l'élève par l'ouverture d'un cycle de don négatif, un cycle de vengeance (Anspach, 2002). Ce dernier enferme les protagonistes dans un rapport de pouvoir, terreau du décrochage scolaire des élèves et des professionnels (Méard, 2014).

La synthèse concernant les résultats de notre recherche portant sur les cycles de don échangés entre Paul et Cécile durant l'EDE1 (Partie 4, Chapitre 12, Section 3.1.5) va également dans ce sens. Elle montre que la relation entre Cécile et Paul se fonde alternativement sur des opportunités donatrices ignorées par Cécile, et des dons refusés par Paul. Cette relation dans laquelle s'alternent des cycles de don inaboutis, émerge dans des circonstances où le niveau des élèves est jugé par Cécile comme très hétérogène. Cette hétérogénéité est vécue par elle comme difficilement compatible avec la satisfaction des besoins de tous. Face à cette difficulté, Cécile donne du temps aux élèves en fonction de la réception qu'ils peuvent en faire (Partie 4, Chapitre 12, Section 1.1), refusant alors de continuer d'en donner aux élèves décrocheurs. Ces cycles de don négatifs ne révèlent par un caractère de vengeance au sens punitif du terme. Cécile ne choisit pas de « faire payer » ce refus aux élèves. Les circonstances d'enseignement dans lesquelles elle exerce sont vécues comme un dilemme indépassable. Son temps étant limité et précieux, elle choisit de le « rentabiliser » au maximum en donnant prioritairement à ceux qui peuvent le recevoir. L'analyse des résultats a permis de mettre en exergue les difficultés que peuvent rencontrer les élèves

DS à poursuivre les cycles de don ouverts par les professeurs des écoles. Par exemple, l'analyse de cas de Cécile (Partie 4, Chapitre 12, Section 3.1.6) a montré une incompatibilité entre ce que qu'elle pouvait donner à Paul et ce qu'il pouvait recevoir d'elle. L'analyse des résultats concernant la mise en place du dispositif d'EDE1 (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.3.4) montre également que la prise en compte du point de vue de Paul par Cécile a engagé une modification (i) dans la signification attribuée par elle à l'activité de ce dernier, et (ii) de sa propre activité, améliorant ainsi leur persévérance.

Ces résultats laissent entrevoir la nécessité d'une régulation de l'activité des enseignants grâce à la visibilité de l'activité cachée des élèves. Cette régulation permet une fécondité entre (1) l'intentionnalité contenue dans des actions gouvernées par des règles de don, et (2) les résultats constatés vis-à-vis de l'activité de celui qui fait l'objet desdites attentes. En d'autres termes, cela permet de réduire l'écart entre le cycle de don ouvert par le donateur et le cycle actualisé par le donataire.

D'autres recherches ont également mis en avant la nécessité d'une régulation de l'action entre les acteurs. Par exemple, dans sa recherche sur les méthodes en escalade Baux (2020) a montré que les grimpeurs formulaient des significations singulières indexées à leurs jeux de l'exploration du passage et de construction d'une méthode d'ascension. Il a montré ainsi qu'en entraînement, une méthode transmise par son entraîneur ne peut être appliquée par l'athlète qui peine à ressentir les sensations à percevoir, comme suggérées par lui. Ce résultat l'emmène à la réhabilitation de l'usage d'un jargon original entraîneur-athlète dont la signification serait co-construite et partagée, permettant une « régulation conjointe » (Saury et al., 2004, p. 48 cité dans Baux, 2020, p. 308).

Si une « régulation conjointe » à partir d'une co-construction du sens des actions de persévérance entre professeurs des écoles et élèves DS apparait en effet nécessaire, il nous semble qu'elle n'est pas suffisante. En effet la nécessité à « écarter ou à prévenir un malentendu » (Wittgenstein, 2004, §8) entre enseignants et élèves semble émerger de nos résultats, comme l'illustre l'exemple cité au préalable concernant « la boîte de mouchoirs » (Partie 4, Chapitre 12, Section 3.1.3) dans l'étude de cas de Cécile. Pour cela, nous nous rapprochons de la distinction opérée par Cometti (2004) pour expliquer

une des hypothèses wittgensteiniennes sur « l'apparition d'un aspect » (2004), entre « voir simple » et « voir comme ». Si « voir simple » revient à nommer ce que je vois, « voir comme » s'apparente à une interprétation qui puisse être volontaire de la saisie d'un aspect. Ainsi il ne me sera pas possible par exemple, de voir un objet comme rouge s'il ne l'est pas. Toutefois, comme le souligne Chaliès (2012) « sans cet apprentissage des concepts langagiers pour juger, désigner et/ou décrire ce qui est vu, “ il est clair que l'œil de l'esprit serait complètement aveugle” et l'expérience resterait muette » (p. 61). Ramener aux questions de persévérance, l'interprétation que fait l'enseignant de la persévérance de son élève peut s'apparenter à un « voir comme » dans le sens où celui-ci ne perçoit qu'une partie de son activité réalisée. Là où l'enseignant voit une feuille blanche, un élève sans stylo à la main ou encore un élève retourné, il « voit comme » en interprétant l'activité de l'élève dont il juge la persévérance ou non vis-à-vis de la tâche prescrite. Ainsi « le voir comme ne relève pas de la perception » (Wittgenstein, 2004, p. 279) mais plutôt d'une activité de jugement. Cette activité de jugement des enseignants se fonde sur des étayages de significations qui leur permettent de juger de l'objet de l'expérience normative située commentée, telle que la mise au travail de l'élève (Partie 4, Chapitre 13, Section 2.1). « Voir comme revient donc à voir sous une certaine description, d'un certain point de vue, sur la base d'une grammaire apprise » (Chaliès, 2012, p. 61). L'analyse des résultats montre que le jugement de la non persévérance de Nolan par Sophie modifie son système d'interprétation de l'activité de l'élève. En « voyant comme l'élève » à partir d'un enseignement ostensible, Sophie voit sous un angle sous lequel elle n'a pas accès ordinairement et constate une invalidité de ses attentes entraînant une insatisfaction chez elle. Cette insatisfaction met alors Sophie en position de recherche de voir autrement, de « voir comme » l'élève ce que « l'aider » veut dire, l'engageant dans une visée transformative de ses actions de persévérance auprès de lui. Ce résultat renforce l'idée de Wittgenstein (2004) selon laquelle « si aucune circonstance particulière ne vient modifier mon interprétation, je saisirai un certain sourire comme amical, je le nommerai “amical”, j'y réagirai en conséquence » (p. 208).

Rapporté à l'activité relationnelle, ce résultat est déterminant. En effet l'analyse des résultats concernant les cycles de don (Partie 4, Chapitre 13, Section 1.3) montre une amélioration de la circulation des dons analysés grâce à une meilleure lisibilité de

ces derniers. Ayant appris à « voir comme » son élève, Sophie par exemple, a également pu entendre explicitement sa demande. Choissant alors d'y répondre par l'ouverture d'un nouveau cycle de don, elle a permis à Nolan de pouvoir l'identifier comme tel (car répondant à sa demande) et d'y répondre, engageant ainsi plus de persévérance chez lui.

Cette discussion nous permet d'élaborer un deuxième point d'étape dans la construction d'un dispositif à visée de renforcement de la persévérance des professeurs des écoles et des élèves. Il nous semble en effet qu'il est nécessaire de pouvoir mettre en place un dispositif technique qui permette aux professeurs des écoles de « voir comme » l'élève ce que l'aider veut dire.

3.2 Conditions de développement *in situ* de la persévérance des élèves par le biais d'un Espace de Dons Encouragés (EDE)

Dans cette section nous tâcherons de présenter un outil directement utilisable par les professeurs des écoles. Rappelons tout d'abord deux points.

- (i) Celui-ci suppose un accompagnement par un formateur lui-même formé ou acculturé aux problèmes relevant du registre anti-utilitaire et /ou que les professeurs des écoles aient acquis la capacité normative à dire et à reconnaître les actions de persévérance au préalable en formation, comme sus-évoqué préalablement.
- (ii) Loin de vouloir être prescriptifs, nous proposons ici plutôt des perspectives envisageables dans la mise en place d'un outil à visée de renforcement de la persévérance des professeurs et des élèves DS. Celui-ci a vocation à pouvoir être transformé, modifié, amélioré en fonction de contexte, des situations et des besoins des acteurs.

Suite aux résultats que nous venons d'évoquer préalablement, nous proposons un dispositif de formation *in situ* afin d'améliorer la persévérance des professeurs des écoles et de leurs élèves DS à partir de la création d'un espace de dons encouragés qui permet : (i) de créer un espace de confiance hors du cadre ordinaire de travail et (ii) un espace d'apprentissage potentiel pour accéder à la téléologie relationnelle des acteurs entre eux.

La mise en place d'un Espace de Dons Encouragés nécessite un moment hors du temps ordinaire de la classe afin de créer un espace de confiance entre enseignants et élèves. Ce moment hors temps de « classe » pourrait être utilisé sur des temps d'Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) dans lesquels les professeurs des écoles sont en très petits groupes d'élèves. Ces temps dits d'APC « offrent un large champ d'action pédagogique et permettent d'apporter aux élèves un accompagnement

différencié, adapté à leurs besoins, pour susciter ou renforcer le plaisir d'apprendre » . Des élèves relevant de difficultés communes pourraient éventuellement être regroupés dans un même Espace de Dons Encouragés et invités à discuter conjointement de l'activité de l'enseignant et ou des élèves, à partir de courts extraits vidéo visionnés. Ce format nous semble être tout à fait opportun s'il se déroule avec des tous petits groupes d'élèves et sur un temps ni trop court, ni trop long. Il serait souhaitable de pouvoir garder un groupe *a minima*, sur une temporalité un peu longue, comme par exemple une période scolaire, soit environ six semaines, afin de pouvoir mettre en place des conditions telles qu'identifiées par les travaux de Guérin, Riff et Testevuide (2004). Ces derniers ont en effet montré qu'afin de pouvoir expliciter la signification de leurs expériences vécues en classe, les élèves passent d'abord par une « étape de prise de contact » instaurée sur un climat de méfiance vis-à-vis du chercheur dans laquelle les élèves s'habituent à se voir et à voir les autres. La deuxième étape « d'exploration du cadre de travail » a permis de mettre en avant différentes formes d'engagement des élèves. Enfin la dernière étape « d'engagement dans la collaboration » montre une collaboration élève-chercheur fondée sur une relation de confiance avec une mise à distance du dispositif dont les élèves entrevoient les caractéristiques et les limites. Dans notre recherche nous n'avons pas pu établir la construction d'une réflexivité telle que proposée par Guérin, Riff et Testevuide (2004). En effet, notre dispositif n'a pris en compte l'activité des élèves que sur un temps relativement court. Nous avons réalisé uniquement deux auto-confrontations Pause (EACP) avec chaque élève. L'étape de « prise de contact » avec la chercheuse s'est déroulée avant les EACP par la présence du chercheur dans la classe une à plusieurs semaines avant le déploiement des EAC. Bien que l'« engagement dans la collaboration » ait été satisfaisant, les élèves ont volontiers accepté de participer, il nous semble qu'une construction d'un cadre de travail plus approfondie aurait sans doute permis d'obtenir des données plus riches de la part des élèves. En effet, les élèves étaient des enfants âgés de six à dix ans, et certains ont été intimidés par la présence de la caméra et du chercheur. Une construction sur un temps plus long aurait sans doute

permis aux élèves d'apprendre à mieux expliciter leurs activités ou celles de leur enseignant ainsi que leurs besoins.

Aussi, cette première période de « prise de contact » serait profitable aux élèves et aux enseignants pour que les élèves puissent appréhender l'enseignant non plus comme d'ordinaire, mais plutôt comme un accompagnant à s'exprimer sur sa propre activité et ses besoins. Cette étape est indispensable pour établir un cadre de confiance dans lequel les élèves ne se sentent pas jugés par les enseignants vis-à-vis de leur inactivité dans le travail. Ils doivent pouvoir se sentir libres d'exprimer honnêtement leurs besoins et difficultés sans apporter aux enseignants les réponses qu'ils croient qu'ils attendent. De même qu'évoqué par Falzon (1996) la vidéo ne doit pas être perçue comme un outil de contrôle ou de surveillance des élèves par les enseignants, risquant ainsi d'instaurer un climat anxigène auprès des élèves. Si « toute observation du travail doit être négociée avec les opérateurs concernés : cette règle s'applique avec encore plus de forces lorsque l'observation est "armée" d'une caméra » (p. 27). Le positionnement hiérarchique imposé du fait des statuts « maître » et « élève » doit ici pouvoir s'estomper au profit d'un espace neutre et bienveillant.

Une fois cette période dépassée, une deuxième phase « d'exploration du cadre de travail » leur permettrait d'apprendre à s'exprimer sur leurs activités et leurs besoins. Enfin une dernière phase d'« engagement dans la collaboration » laisserait le temps aux élèves de s'engager dans cet espace.

Un tel dispositif pourrait être mis en place avec peu de moyen technique à disposition. La première étape consisterait à obtenir les autorisations pour pouvoir filmer et regarder les vidéos des élèves dans ce dispositif. Puis les enseignants pourraient, en fonction des moyens dont ils disposent, filmer certains moments de l'activité de classe (à partir d'un plan large dans lequel apparaît l'enseignant et les élèves souhaités) et/ou filmer avec deux caméras différentes l'activité de l'enseignant et celles des élèves. Les moments de visionnage proposés aux élèves ne devraient pas être très longs (maximum 1 minute), et être ciblés sur un élément précis. Par exemples les enseignants pourraient choisir de filmer : (i) un temps de transmission de consigne, dans lequel ils énonceraient et expliqueraient le travail à réaliser, et (ii) l'activité des élèves qui suit cette consigne. Dans cet exemple le choix des enseignants porterait sur

la compréhension de la consigne de travail par les élèves et de leurs difficultés à réaliser la tâche ensuite, afin de permettre aux élèves d'évoquer leurs difficultés et leurs besoins. Il serait intéressant de poursuivre le dispositif sur une même difficulté de travail des élèves durant les six semaines permettant ainsi une « boucle itérative » dans la construction d'un jeu de langage commun entre les enseignants et les élèves. Ainsi, ayant appris à signifier comme leurs élèves, ce que « les aider » veut dire, les enseignants pourront adapter leurs activités à cette signification nouvelle puis la soumettre à discussion à partir des nouveaux effets constatés sur ces élèves, la semaine d'après. Cela permettrait ainsi un ajustement plus précis (i) de cette signification commune et (ii) des actions de persévérance qui en découlent.

CONCLUSION

L'analyse des résultats des dispositifs d'Espace de Dons Encouragés, ainsi que leurs discussions empiriques et théoriques, permettent d'envisager la progression scientifique du programme de recherche technologique sur lequel se fonde la recherche.

Premièrement, cette recherche a permis de confirmer l'hypothèse auxiliaire selon laquelle « La persévérance ou *a contrario*, le manque de persévérance des professeurs des écoles se décline autour de quatre pôles d'actions qui contiennent à la fois des intentions utilitaires et des intentions anti-utilitaires (Caillé, 2009) propres aux règles de dons ». L'analyse des résultats montre que la persévérance est une composante de l'activité enseignante qui émerge de dilemmes centrés autour d'une codétermination de mobiles d'actions tantôt utilitaires, tantôt anti-utilitaires. Les dilemmes rencontrés par les professionnels apparaissent comme pouvant être dépassés lors d'actions de formation. Ainsi, la persévérance ne s'inscrit pas uniquement dans une conception figée de cette dernière, définie par des facteurs externes ou internes aux acteurs qui détermineraient à l'avance leur persévérance. Les actions de persévérance apparaissent plutôt comme transformables et peuvent être encouragées dans des dispositifs de formation.

Deuxièmement, cette recherche a montré la fécondité de notre deuxième hypothèse auxiliaire selon laquelle les « Espaces de Dons Encouragés (EDE) permettent un apprentissage ou un développement de l'activité des enseignants dans une visée technologique de renforcement de la persévérance de ces derniers ». L'analyse des résultats a montré une transformation voire une augmentation de la persévérance des enseignants partenaires de la recherche, qui est consubstantielle de la transformation de leur JDLP. L'EDE a contribué à l'émergence de nouvelles actions réglées de persévérance et de nouvelles descriptions téléologiques de celles-ci. Les circonstances qui ont favorisé cette émergence tiennent aux rôles cruciaux qu'ont joués les explications ostensives et ostensibles des élèves par l'intermédiaire du dispositif.

Les résultats de cette recherche ont permis de stabiliser le noyau dur du PRT, mais également d'en proposer un élargissement à partir de son versant anti-utilitaire.

Cette recherche nous invite ainsi à voir la nécessité de la prise en compte d'une téléologie relationnelle au cœur du PRT. Le paradigme du don met en exergue le registre anti-utilitaire au sein de l'activité des professeurs des écoles et permet une visibilité sur une part cachée de l'activité de ses derniers, alors que le cadre anthropoculturel ne voit là qu'une dimension grammaticale et a-utilitaire. De même, l'hybridation avec le cadre anthropoculturel a permis au paradigme du don de dépasser une visée uniquement épistémique en améliorant des situations d'incompréhension entre donateur et donataire, source de mal-être au travail.

En mettant l'accent sur la part relationnelle du métier, le paradigme du don introduit un regard nouveau sur la façon d'appréhender le métier, mais aussi la formation qui s'y rattache, et lève le voile sur la part anti-utilitaire, part cachée, mais essentielle, du métier. Il nous semble que la prise en compte des jeux de langage anti-utilitaires des enseignants en formation doit pouvoir servir de point de départ dans l'élaboration de dispositif de formation à visée de renforcement de leur persévérance.

BIBLIOGRAPHIE

- Akerlof, G. A. (1982). Labor Contracts as Partial Gift Exchange. *The Quarterly Journal of Economics*, 97(4), 543-569. <https://doi.org/10.2307/1885099>
- Akerlof, G. A. (1984). Gift Exchange and Efficiency-Wage Theory: Four Views. *American Economic Review*, 74(2), 79-83. <https://www.jstor.org/stable/1816334>
- Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions vives recherches en éducation*, N° 25, 1-21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>
- Anspach, M. R. (2002). *A charge de revanche : Figures élémentaires de la réciprocité*. Seuil.
- Astier, P. (2003). La fonction « situante » de l'activité : Le cas d'une blanchisserie industrielle. *Recherche & Formation*, 42(1), 75-85. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1828>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Baux, F. (2019). Étude portant sur la construction de la méthode en escalade de bloc chez des grimpeurs experts et de son étayage par l'introduction d'un artefact au sein d'un dispositif de formation [Thesis, La Réunion]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr). <http://www.theses.fr/2019LARE0035>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional

- Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4e éd. augmentée). la Découverte.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders*. Editions Métailié. <https://doi.org/10.3917/meta.becke.1985.01>
- Bélair, L., & Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Comparative and International Education*, 36(2), 33-50. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v36i2.9096>
- Ben-Yoseph, M., Ryan, P., & Benjamin, E. (1999). Retention of Adult Students in a Competence-Based Individualized Degree Program : Lessons Learned. *The Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24-30. <https://doi.org/10.1080/07377366.1999.10400362>
- Berducci, D. F. (2004). Vygotsky through Wittgenstein : A New Perspective on Vygotsky's Developmental Continuum. *Theory & Psychology*, 14(3), 329-353. <https://doi.org/10.1177/0959354304043639>
- Berlak, A., & Berlak, H. (2014). *Dilemmas of schooling : Teaching and social change*. Routledge.
- Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : Usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 29. <https://doi.org/10.3917/cdle.037.0029>
- Bernard, P.-Y. (2015). Le décrochage scolaire : La construction d'un problème public. *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), 34-41. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0034>

- Bernard, P.-Y. (2007). *La construction du décrochage scolaire comme problème public*. 13.
- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier enseignant* [Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de la Réunion]. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01461868>
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : Choix épistémologiques et théoriques. *Activites*, 12(2), 53-72. <https://doi.org/10.4000/activites.1088>
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 105-125. <http://www.jstor.org/stable/43573259>
- Bertone, S., Chaliès, S., & Flavier, E. (2009). Teacher training by alternating classroom work and work analysis: From the perspective of a social conception of meaning and action. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 653-667. <https://doi.org/10.1080/13540600903356977>
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.-P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113-125. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00089-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00089-6)
- Bertone, S., Méard, J., Flavier, E., Euzet, J. P., & Durand, M. (2002). Undisciplined actions and teacher-student transactions during two physical education Lessons. *European Physical Education Review*, 8(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1356336X020082001>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention : A Meta-

- Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance. *Éducation & formations*, 72, 53-75. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00333076>
- Briquet, J.-L. (1999). Des amitiés paradoxales. Echanges intéressés et morale du désintéressement dans les relations de clientèle. *Politix*, 12(45), 7-20. <https://doi.org/10.3406/polix.1999.1776>
- Bruno, F. (2016). Prendre en compte les élèves à risque de décrochage scolaire au sein du cours disciplinaire : Une prise de risque pour les enseignants. *Questions vives recherches en éducation*, N° 25, 1-18. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1910>
- Bruno, F., Saujat, F., & Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : Revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, 193, 89-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.4903>
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. <https://doi.org/10.2307/1982157>
- Cadière, P. (2019). Étude des circonstances permettant à des enseignants novices du premier degré de se former à la gestion de classe [Thesis, Toulouse 2]. In <http://www.theses.fr>. <http://www.theses.fr/2019TOU20038>
- Caillé, A. (2004). Marcel Mauss et le paradigme du don1. *Sociologie et sociétés*, 36(2), 141-176. <https://doi.org/10.7202/011053ar>

- Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don : Le tiers paradigme*. La Découverte.
- Caillé, A. (2008). Vers une théorie de l'action et du sujet (Éléments d'une théorie anti-utilitariste de l'action III). *Revue du MAUSS*, 32(2), 87-95. <https://doi.org/10.3917/rdm.032.0087>
- Caillé, A. (2009). *Théorie anti-utilitariste de l'action : Fragments d'une sociologie générale*. La Découverte : MAUSS.
- Caillé, A. (2019). *Extensions du domaine du don : Demander, donner, recevoir, rendre: essai*. Actes Sud.
- Caillé, A., Chanial, P., Corbin, S., & Robertson, F. (2017). Présentation. *Revue du MAUSS*, 50(2), 5-22. <https://doi.org/10.3917/rdm.050.0005>
- Carle, J. C., & Férat, F. (2016). *Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017, adopté par l'Assemblée nationale*. (Enseignement scolaire N° 144). Sénat. <https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf>
- Carter, L. R. (2021). *The National Teacher Shortage Crisis : Understanding Teacher Attrition and Turnover* [Edgewood College]. <https://www.proquest.com/openview/846d3e8acb6b29fd7c47b6da8936780a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Casalfiore, S., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'enseignement scolaire : Une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche & Formation*, 42(1), 87-98. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1829>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et Francophonie*, XXXIV(1),

193-212.

https://www.researchgate.net/publication/329815353_Convergence_et_diversite_de_l'identite_professionnelle_des_enseignants_du_secondaire_en_Communaute_francaise_de_Belgique_Tensions_entre_le_vrai_travail_et_le_sale_boulot

Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. [Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches.]. Université de Toulouse II Le Mirail, France.

Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, 76(4), 309-334. <https://doi.org/10.3917/th.764.0309>

Chaliès, S., & Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue française de pédagogie*, 210, 51-68. <https://doi.org/10.4000/rfp.10088>

Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.010>

Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly : The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767-774. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.012>

Champy-Remoussenard, P. (2017). La part cachée de l'activité de travail. In J.-M. Barbier & M. Durand (Éds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (Première

édition, p. 507-532). PUF.

Chanial, P. (2006). Une foi commune : Démocratie, don et éducation chez John Dewey. In *Penser la crise de l'école : Perspectives anti-utilitaristes* (p. 205-250). Éd. La Découverte.

Chanial, P. (Éd.). (2008). *La société vue du don : Manuel de sociologie anti-utilitariste appliquée*. La Découverte.

Chanial, P. (2014). Don et care : Une perspective anthropologique. *Recherche & formation*, 76, 51-60. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2232>

Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Kimé.

Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'ego : Langage et subjectivité chez Wittgenstein*. Presses universitaires de France.

Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., & Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire* (p. 73). Université de Montréal. https://sylviecartier.com/IMG/pdf/Rapport_Chouinard_et_al-2005_FQRSC.pdf

Clandinin, D. J. (1989). Developing Rhythm in Teaching : The Narrative Study of a Beginning Teacher's Personal Practical Knowledge of Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 121-141. <https://doi.org/10.1080/03626784.1989.11075320>

Collinson, V., & Ono, Y. (2001). The Professional Development of Teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248. <https://doi.org/10.1080/02619760120095615>

- Colombo, M. (2013). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo : Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Erickson.
- Cometti, J.-P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.comet.2004.01>
- Cyrulnik, B. (2003). Échange avec des professionnels de la relation d'aide. In B. Cyrulnik & C. Seron, *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?* (pp. 43-69). Éditions Fabert.
- Danvers, F., & Saint-Fleur, J. (2010). Ludwig Wittgenstein : Une pédagogie en acte. *Recherches & éducations*, 3, 289-323. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.575>
- Dastugue, L. (2017). Étude des circonstances permettant à des enseignants novices d'éducation physique et sportive de se former à l'enseignement à partir d'expériences de pratiquant dans les activités physiques, sportives et artistiques [Thesis, Toulouse 2]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr). <http://www.theses.fr/2017TOU20111>
- De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : Réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 98, Article 98. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53943>
- De Lièvre, B., & Temperman, G. (2011). *Chapitre 5. L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-tutorat-en-formation-a-distance--9782804163426-page-87.htm>
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève*

issue des Hautes Ecoles [Phdthesis, Université de Mons-Hainaut].
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263>

De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : Une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation et profession*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2014.93>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Éds.). (2002). *Handbook of self-determination research* (Softcover ed). Univ. of Rochester Press.

Delobbe, A.-M. (2017). Le décrochage enseignant : Comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *Initio, Université Laval*, 6(1), 155-174.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02969923>

DeRemer, M. A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model* [Thesis, University of Texas].
<https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/540>

Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Editions de minuit.

Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet : Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Gallimard.

Desmeules, A., & Hamel, christine. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 18-35.
<https://doi.org/10.18162/fp.2017.427>

Doray, P., Bélanger, P., & Mason, L. (2005). Entre hier et demain : Carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques*, 54, 75-89. <https://doi.org/10.7202/012861ar>

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed, p. 392-431). Macmillan ; Collier Macmillan.
- Dumont, F., Langlois, S., & Martin, Y. (Éds.). (1995). *Traité des problèmes sociaux*. Institut québécois de recherche sur la culture ; Distribution Univers.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Éd. Revue EP&S.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2-3, 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Durand, M., & Imbert, P. (2014). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : Pour une éthique en acte de l'éducation. In P. Champy-Remoussenard, *En quête du travail caché : Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octares.
- Duru-Bellat, M. (2017). Professeurs des écoles sous tension. *Sciences Humaines*, 298. https://www.scienceshumaines.com/professeurs-des-ecoles-sous-tension_fr_38909.html
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier : Le rôle du collectif de formateurs. *Recherche & formation*, 67, 149-163. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1446>
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2016). Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: A new theoretical contribution. *European Journal of Teacher Education*, 39(3),

302-319. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1185098>

Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 84(1), 45-56. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1444>

Eyland, I. (2017). *Les savoirs professionnels liés au care chez les infirmiers libéraux : Construction d'un outil d'analyse des gestes professionnels liés au care dans des situations de soins*. Université de Montpellier.

Falzon, P. (1996). Travail et vidéo. *Cahier langage & travail*, 8, 27-32.

Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et «savoirs méthodologiques» : Un double regard didactique et ergonomique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20(1), 123-136. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1146>

Feyfant, A. (2012). *Enseignement primaire : Les élèves à risque (de décrochage)*. 80, 18. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/80-decembre-2012.pdf>

Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* 24. <https://edupass.hypotheses.org/files/2014/03/RE-Feyfant-IFE-fev-2014.pdf>

Feyfant, A. (2013). Le parcours à l'école primaire du décrocheur : Revue de littérature sur la notion d'enfant à risque de décrochage. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, 13. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/153-le-parcours-%C3%A0-l%E2%80%99cole-primaire-du-d%C3%A9crocheur-revue-de-litt%C3%A9rature-sur-la-notion-d%E2%80%99enfa-0>

Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. In *Penser la crise de l'école : Perspectives anti-utilitaristes* (p. 295-304). Éd. La Découverte.

- Flavier, É., & Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activites*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.4000/activites.2781>
- Flavier, É., & Moussay, S. (2014). *Répondre au décrochage scolaire*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/repondre-au-decrochage-scolaire--9782804188382.htm>
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. <https://doi.org/10.7202/032005ar>
- Gaudin, C., & Amathieu, J. (2013). *Méthodologie de recherche au sein d'un dispositif à visée transformative et épistémique*. Journées du laboratoire UMR EFTS MA122. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01424000>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2018). Apprendre et se développer dans les règles de métier ou comment utiliser à bon escient la vidéo en formation. In *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 163-198). L'Harmattan.
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : Vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Glasman, D. (2010). La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique. *Cahiers de l'action*, 27(1), 9-20. <https://doi.org/10.3917/cact.027.0009>

- Glock, H.-J. (2003). *Dictionnaire Wittgenstein* (P. de Lara & H. Roudier de Lara, Trad.). Gallimard.
- Godbout, J. (1996). *Le langage du don*. Éd. Fides Musée de la civilisation.
- Godbout, J., & Caillé, A. (2010). *L' esprit du don* (Nachdr.). La Découverte Poche.
- Gouldner, A. W. (2008). Pourquoi donner quelque chose contre rien ? *Revue du MAUSS*, 32(2), 65-86. <https://doi.org/10.3917/rdm.032.0065>
- Grayson, J. P., & Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/5794/maintien_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Groupe d'experts franco-québécois sur la persévérance scolaire et la réussite éducative. (2013). *Persévérance scolaire, réussite éducative et innovation : Pilotage de la coopération franco-québécoise. Rapport final*.
<https://anare.fr/wp-content/uploads/2013/11/RapportFrance-Quebec1.pdf>
- Guérin, J., Pasco, D., & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41(1), 11-31. <https://doi.org/10.3917/lse.411.0011>
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : Une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 15-26.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3116>
- Hanson, G. R., & Taylor, R. G. (1970). Interaction of ability and personality: Another

- look at the drop-out problem in an institute of technology. *Journal of Counseling Psychology*, 17(6, Pt.1), 540-545.
<https://doi.org/10.1037/h0029910>
- Harent, R. (2018). Dispositif Plus de maitres que de classes, mise en tension des normes professionnelles des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 82(2), 199-214. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0199>
- Heilbrun, A. B., Jr. (1965). Personality factors in college dropout. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 1-7. <https://doi.org/10.1037/h0021653>
- Hénaff, M. (2010). Salaire, justice et don. : Le travail de l'enseignant et la part du gratuit. *Revue du MAUSS*, 35(1), 215-234.
<https://doi.org/10.3917/rdm.035.0215>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Hudson, T. J. (2009). *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983–2005: A meta-analysis*. [Université de Saint Louis].
<https://www.proquest.com/openview/a3f1b0abdb5b1944bafa6127123bfa2e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Imbert, P. (2008). Le Renouveau des enseignants d'Education physique et Sportive : Aspects utilitaristes, anti-utilitaristes et communautés de pratique [Thesis, Paris, CNAM]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr).
<http://www.theses.fr/2008CNAM0595>

- Imbert, P., & Durand, M. (2007). La formation d'enseignants entre utilitarisme et cycles de Don : Illustration en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 447-465. <https://doi.org/10.7202/017887ar>
- Imbert, P., & Durand, M. (2010). *Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : Pour une éthique en acte dans l'enquête collaborative sur le travail éducatif et la formation professionnelle*. 1-12.
- Imbert, P., & Méard, J. (2006). Une pratique d'enseignement (EPS) à l'épreuve du paradigme du don. *Revue du MAUSS*, 28(2), 313-322. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0313>
- Ingersoll, R. M. (2002). The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31. <https://doi.org/10.1177/019263650208663103>
- Institut National de Recherche Pédagogique. (2009). *Le décrochage scolaire* (N° 1; Les notes de l'INRP). <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/decrochage-perseverance-scolaire/articles-et-de-travaux-de-recherche/note-sur-le-decrochage-scolaire/note-sur-le-decrochage-scolaire-2>
- Jégo, S., & Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux. *Education & Formations*, 92, 77-113. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01521720/document>
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. (p. 134). Harvard Graduate School of Education. https://projectngt.gse.harvard.edu/files/gse-projectngt/files/harvard_report.pdf
- Jorgensen, S., Fichten, C. S., & Havel, A. (2012). Les élèves satisfaits de leur

expérience collégiale, sont-ils plus enclins à persévérer dans leurs études ? : Liens entre la satisfaction, les notes, le sexe et la présence ou non d'incapacité / *Pédagogie collégiale*, 25(4). https://cdc.qc.ca/ped_coll/v25/Jorgensen-Fichten-Havel-25-4-2012.pdf

Kamanzi, P. C., Tardif, M., & Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : Portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>

Karabel, J. (1972). Community Colleges and Social Stratification. *Harvard Educational Review*, 42(4), 521-562. <https://doi.org/10.17763/haer.42.4.46m282672517k642>

Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey* (Rapports de Recherche Du CRIFPE, p. 8). Canadian Association of Immersion Teachers. <https://depot.erudit.org/id/003304dd>

Karsenti, T., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M., & Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* [Rapport de recherche]. Université de Montréal et Fonds de Recherche du Québec. https://moodle.csrn.qc.ca/v36/pluginfile.php/8718/mod_label/intro/Karsenti_2015_Rapport_Decrochage-nouveaux-enseignants.pdf

- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3e éd). A. Colin.
- Kember, D. (1990). The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses. *Higher Education*, 20(1), 11-24. <https://doi.org/10.1007/BF00162202>
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief*. Academic Press.
- King, C. (2005). *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at Four-Year Colleges and Universities: A Paradigm Shift*.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71-81. <https://doi.org/10.1177/001100007600600117>
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'"illettrisme": Rhétorique publique, éthique et stigmates* (La Découverte).
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule-following: Obeying rules blindly. *Language & Communication*, 23(1), 45-61. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(02\)00040-X](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(02)00040-X)
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences : Programmes de recherche et reconstruction rationnelle*. Presses universitaires de France.
- Lampert, M. (1985). How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-195. <https://doi.org/10.17763/haer.55.2.56142234616x4352>
- Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère*

nouvelle, 45(3), 17-38. <https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0017>

Laugaa, D., Rasclé, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.09.007>

Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : Le mythe de l'inexpressivité*. J. Vrin.

Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. In *Penser la crise de l'école : Perspectives anti-utilitaristes* (p. 96-115). Éd. La Découverte.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Le Cor, C. (2012). Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale. *Spécificités*, 5(1), 175-190. <https://doi.org/10.3917/spec.005.0175>

Lebel, C., & Bélair, L. (2007). Les facteurs de la persévérance dans l'enseignement. *Actualité de la recherche en Education et en Formation*. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Christine_LEBEL_160.pdf

Lebel, C., Bélair, L., & Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches & éducations*, 7, 55-68. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1374>

Lebel, C., Bélair, L. M., & Descôteaux, M. (2007). *L'analyse de construits au service*

de la persévérance. 133-152.

- Leroux, M., & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement: État des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Lespérance, A. (1998). Le cheminement et la persévérance scolaires au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 27(1), 43-74. <https://doi.org/10.7202/010242ar>
- Livet, P. (1993). Théorie de l'action et conventions. In P. Ladrière, P. Pharo, & L. Quéré, *La théorie de l'action : Le sujet pratique en débat* (p. 291-319). CNRS.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00031-1)
- Malinowski, B. (2007). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Gallimard.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., & Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1092>
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : Le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, 57, 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>
- Martineau, A., & Plard, M. (2016). *Notice méthodologique pour réaliser un état de l'art en sciences humaines et sociales*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15290.80326>

- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., & Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : Une problématique complexe qui requiert un regard multiple. In *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Les Presses de l'Université Laval.
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Presses universitaires de France.
- Méard, J. (2014). Chapitre 2. La co-construction de sens dans les interactions entre l'enseignant et les élèves à risque de décrochage. In *Répondre au décrochage scolaire*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/repondre-au-decrochage-scolaire--9782804188382-page-39.htm>
- Méard, J., & Bruno, F. (2014). Chapitre 12. L'engagement des professionnels dans les dispositifs institutionnels. In *Répondre au décrochage scolaire* (p. 181-191). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/repondre-au-decrochage-scolaire--9782804188382-page-181.htm>
- Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : Analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail & formation en éducation*, 2, 1-15. <https://journals.openedition.org/tfe/718>
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Michel, L. (2018). Étude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : Une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching [Thesis, La Réunion]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr). <http://www.theses.fr/2018LARE0024>
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future

Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>

Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and development. In D. Brown & L. Brooks (Éds.), *Career choice and development* (3rd ed). Jossey-Bass Publishers.

Moll, J., Krueger, F., Zahn, R., Pardini, M., de Oliveira-Souza, R., & Grafman, J. (2006). Human fronto-mesolimbic networks guide decisions about charitable donation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(42), 15623-15628. <https://doi.org/10.1073/pnas.0604475103>

Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : Le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 33-40.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2897>

Moussay, S., & Flavier, É. (2016). L'activité des enseignants face au décrochage scolaire : Quelles difficultés et quelles mises en œuvre professionnelles ? *Questions vives recherches en éducation*, N° 25.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1868>

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : Portrait et appréciation des acteurs. *Education et formation*, 299(1), 13-35.

Mukamurera, J., Portelance, L., & Martineau, S. (2014). Introduction- Développement et persévérance professionnels : Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. In *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* Presses de L'Université du Québec.

- Ndoreraho, J.-P., & Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. Retrieved November, 20, 17. http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble_matique.pdf
- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, 27(2), 275-287. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2008.04.003>
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée : La sociologie après Wittgenstein*. Armand Colin.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Organization for Economic Cooperation & Development. <https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr>
- Park, S. Q., Kahnt, T., Dogan, A., Strang, S., Fehr, E., & Tobler, P. N. (2017). A neural link between generosity and happiness. *Nature Communications*, 8(1), 15964. <https://doi.org/10.1038/ncomms15964>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60. <https://doi.org/10.2307/1981125>
- Pastorini, C. (2011). *Ludwig Wittgenstein, une introduction*.
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 24(4), 9-17. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0009>
- Perron, M., & Veillette, S. (2011). Territorialité, mobilisation des acteurs et

persévérance scolaire : Le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Économie et Solidarités*, 41(1-2), 104-127. <https://doi.org/10.7202/1008824ar>

Philippot, T. (2014). L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : Préoccupations, tensions et compromis professionnels. *Formation et profession*, 22(2). <https://doi.org/10.18162/fp.2014.81>

Pincus, F. (1980). The False Promises of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education. *Harvard Educational Review*, 50(3), 332-361. <https://doi.org/10.17763/haer.50.3.y733663386302231>

Potvin, P. (2007, avril 20). *Les types d'élèves à risque de décrochage scolaire et leur dépistage*. Carrefour de lutte au décrochage scolaire, Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal. <http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/Carrefour-20-avril-07-Depistage%20et%20interv.pdf>

Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, saint Thomas* (1re éd). Presses universitaires de France.

Powell, R. (2000). Case-based teaching in homogeneous teacher education contexts: A study of preservice teachers' situative cognition. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 389-410. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00068-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00068-2)

Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Bayard.

Ria, L. (2001). Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive : Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation [Thesis, Montpellier 1]. In <Http://www.theses.fr>. <http://www.theses.fr/2001MON14001>

- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science & motricité : Revue scientifique de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, 42, 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803976>
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Editions du Seuil.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : Une identité professionnelle à développer*. Presses de l'Université Laval.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2011). *Les neurones miroirs*. O. Jacob.
- Robertson, F. (2017). Le don de parole. Comment l'enfant vient au langage. *Revue du MAUSS*, 50(2), 259. <https://doi.org/10.3917/rdm.050.0259>
- Rajo, S., & Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : Analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- Rose, H. A., & Elton, C. F. (1966). Another look at the college dropout. *Journal of Counseling Psychology*, 13(2), 242-245. <https://doi.org/10.1037/h0023409>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development* (Holt, Rinehart et Winston).

Holt, Rinehart et Winston.

- Saury, J. (2012). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. In F. Yvon & M. Durand, *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 115-127). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/reconcilier-recherche-et-formation-par-l-analyse--9782804168698-page-115.htm>
- Saury, J., Ria, L., Sève, C., & Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Revue EP&S*, 32(1), 5-11. https://www.revue-eps.com/fr/action-ou-cognition-situee-enjeux-scientifiques-et-interets-pour-l-enseignement-en-eps_a-8037.html
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Sauvé, L., Racette, N., & Royer, M. (2008). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport de recension*. http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-Perseverance_rapport_recension_15-06-09-VF.pdf
- Sauvé, L., & Viau, R. (2003). L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : L'importance de la relation enseignement – apprentissage. *Telug*. http://www.savie.ca/SAVIE/Publications/035_Article-abandon-calgary.pdf
- Sauvé, L., Wright, A., & Debeurme, G. (2005). *Study of Conditions Leading to Persistence and Success in University Distance Education: S@ MI-Persévérance*. Third International Conference on Open and Distance Learning,

- Greece. <http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/ICODL-art-pers-vf.pdf>
- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.03.001>
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : Sources et effets de l'intégration sociale* [UCL - Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:29003>
- Schwartz, Y. (Éd.). (1997). *Reconnaisances du travail : Pour une approche ergologique : ouvrage collectif* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Searle, J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale* (C. Tiercelin, Trad.). Gallimard.
- Sénéchal, C., Boudrias, J.-S., Brunet, L., & Savoie, A. (2008). L'épuisement professionnel des enseignants en début de carrière. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(4), 311-320. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30195-9](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30195-9)
- Shakrani, S. (2008). Teacher Turnover: Costly Crisis, Solvable Problem. *Education Policy Center at Michigan State University*, 1-4. <https://eric.ed.gov/?id=ED502130>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Stoel, C. F., & Thant, T. S. (2002). Teachers' professional lives: A view from nine industrialized countries. *Psychological qualities of college students*, 67(5).

- Sumsion, J. (2004). Early childhood teachers' constructions of their resilience and thriving: A continuing investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/0966976042000268735>
- Talbert, T. L. (2003). Come to the Edge: Embracing Teacher Empowerment for the 21st Century. *Action in Teacher Education*, 25(2), 51-55. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463305>
- Talérien, J. S. (2018). Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs [Thesis, La Réunion]. In <Http://www.theses.fr>. <http://www.theses.fr/2018LARE0037>
- Talérien, J. S., Chaliès, S., & Bertone, S. (2021). Susciter le développement professionnel en étayant la réflexivité en formation continue : Une étude de cas à l'école maternelle. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(1), 155-168. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.1.12>
- Tanguay, D. (2014). *L'incidence de la maternité et de la paternité sur la persévérance aux études doctorales* [Université de Laval]. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Essai_memoire_these/2013-2014/TheseDTanguay.pdf
- Tardif, M., & Le Vasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.tardi.2010.01>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck; Presses de l'Université Laval.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Presses universitaires de France.
- Thibert, R. (2013). *Le décrochage scolaire : Diversité des approches, diversité des*

dispositifs. 84, 28. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>

Thomazet, S., Merini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves : Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 69-80. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0069>

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : Le principe dialogique*. Seuil.

Tribet, H. (2018). Aménagements des activités des formés au sein d'un dispositif hybride de formation et retombées sur leur activité professionnelle : Une étude de cas dans le cadre de la formation de tuteurs de terrain de professeurs stagiaires [Thesis, Toulouse 2]. In <Http://www.theses.fr>. <http://www.theses.fr/2018TOU20102>

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 89-119.

Unité européenne d'Eurydice. (2000). L'éducation au centre des préoccupations européennes¹ : Les objectifs de l'Union européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 28, 23-28. <https://doi.org/10.4000/ries.2411>

Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives* (P. Lavoie, Trad.; Nouvelle édition). Ed. du Seuil.

Veyrunes, P. (2017). *La Classe : Hier, aujourd'hui et demain ?* Presses universitaires

du Midi. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.6384>

- Voisin-Girard, B. (2020). *Activité de jugement des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et développement de l'activité professionnelle en entretien d'inspection dans le système éducatif français : Règles, jeux de langage, et conflits d'une activité dialogique pluri-adressée* [Thesis, La Réunion]. In *Http://www.theses.fr*. <http://www.theses.fr/2020LARE0025>
- Von Wright, G. H. (1991). Problèmes de l'explication et de la compréhension de l'action. In M. Neuberg, *Théorie de l'action : Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action* (p. 101-120). Pierre Mardaga.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : Des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, 2, 1-16. <http://journals.openedition.org/tfe/724>
- Weiner, A. B. (1976). *Women of value, men of renown: New perspectives in Trobriand exchange*. University of Texas Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research* (Nachdr.). Sage.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *La régularité* (p. 207-231). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11008>
- Willoughby, C., Brown, G. E., King, A. G., Specht, J., & Smith, L. K. (2003). The resilience self : What Helps and what Hinders? In G. A. King, E. G. Brown, & L. K. Smith, *Resilience: Learning from people with disabilities and the turning points in their lives* (p. 89-128). Praeger.

- Wittgenstein, L. (1977). Remarques sur « Le Rameau d'or » de Frazer. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 16(1), 35-42.
<https://doi.org/10.3406/arss.1977.2566>
- Wittgenstein, L. (2001). *Grammaire philosophique*. Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard.
- Wittrock, M. C., & American Educational Research Association (Éds.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd ed). Macmillan ; Collier Macmillan.
- Xaba, M. I. (2003). Managing teacher turnover. *South African Journal of Education*, 23(4), 287-291. <https://doi.org/10.4314/saje.v23i4.24948>
- Yvon, F., & Durand, M. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? In F. Yvon & M. Durand, *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 9-25). De Boeck.
- Zhang, G., & Zeller, N. (2016). A Longitudinal Investigation of the Relationship between Teacher Preparation and Teacher Retention. *Teacher Education Quarterly*, 43, 73-92. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Longitudinal-Investigation-of-the-Relationship-Zhang-Zeller/09c4a3220a452c7858eb30724aa3836725b4a82f>
- Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions vives recherches en éducation*, N° 25, 1-16.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1898>
- Zolesio, E. (2011). Anonymiser les enquêtés. ¿ Interrogations ? *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 12, 174-183.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00739600>

ANNEXES

Les annexes constituent le Tome 2 de cette thèse.

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Présentée et soutenue par :

Peggy NEVILLE

Le 13/12/2021

Titre :

**Transformer pour comprendre les ressorts de la persévérance des enseignants
du premier degré, dans des Espaces de Dons Encouragés : hybridation entre
programme de recherche en Anthropologie Culturaliste et paradigme du Don**

ANNEXES

École doctorale et spécialité :

ED Sciences Humaines et Sociales (SHS) : Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche :

Ingénierie de la Santé, du Sport et de l'Environnement (IRISSE EA 4075)

Jury

M. Stefano BERTONE, Professeur, Université de La Réunion. Directeur de thèse

M. Pierre IMBERT, Maître de conférence, Université Montpellier. Directeur de thèse

M. Sébastien CHALIES, Professeur, Université de Toulouse Jean Jaurès. Rapporteur

M. Philippe CHANIAL, Professeur, Université de Caen. Rapporteur

Mme Carole SEVE, Inspectrice Générale, Ministère de l'Éducation Nationale. Présidente du jury

SOMMAIRE DES ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES	375
LISTE DES SIGLES UTILISES DANS LE MANUSCRIT DE THESE.....	377
L'ETUDE DE CAS DE SOPHIE.....	378
Annexe 1 Verbatim de L'EAC n° 1 Sophie 26/11/2017	379
Annexe 2 Verbatim de l'EAC n° 2 Sophie 01/12/2017	393
Annexe 3 Verbatim de l'EACP n°1 de Nolan 24/11/2017	412
Annexe 4 Verbatim de L'EACP n°2 de Nolan 01/12/2017.....	415
Annexe 5 Verbatim de l'E1 de Sophie 05/10/2017	419
Annexe 6 Verbatim de l'E2 Sophie	426
Annexe 7 Règles et RP de Sophie.....	432
Annexe 8 Vues synoptiques AU des RP de Sophie.....	440
L'ETUDE DE CAS DE FABIEN.....	450
Annexe 9 Verbatim de l'EAC1 de Fabien 08/02/2018.....	451
Annexe 10 Verbatim de l'EAC 2 de Fabien 15/02/2018.....	469
Annexe 10 Verbatim de l'EACP1 de TOM 08/02/2018.....	488
Annexe 11 Verbatim de l'EACP 2 de Tom 15/02/2018	493
Annexe 12 Verbatim de l'E1 de Fabien.....	498
Annexe 13 Verbatim de l'E2 de Fabien 06/04/2018	506
Annexe 14 Règles et RP de FABIEN	512
Annexe 15 Vues synoptiques AU des RP de FABIEN.....	522
L'ETUDE DE CAS DE CECILE.....	538
Annexe 16 Verbatim de L'EAC1 Cécile 09/03/2018	539
Annexe 17 Verbatim de L'EAC2 Cécile 30/03/2018	564
Annexe 18 Verbatim de l'EACP n°1 de Paul 09/03/2018.....	586
Annexe 19 Verbatim de l'EACP n°2 de Paul 30/03/2018.....	589

Annexe 20 Verbatim de l'E1 de Cécile 09/02/2018	593
Annexe 21 Verbatim de l'E2 de Cécile 25/05/2018	600
Annexe 22 Règles et RP de Cécile.....	604
Annexe 23 Vues synoptiques AU des RP de Cecile.....	610
AUTRES DOCUMENTS	618
Annexe 24 Exemple d'analyse catégorielle	619
Annexe 25 Synthèse des analyses catégorielles.....	626
Annexe 26 Exemple d'analyse en clef de don	628

LISTE DES SIGLES UTILISES DANS LE MANUSCRIT DE THESE

DS : Décrocheurs Scolaires

E1/E2 : Entretien n°1, Entretien n°2

EAC : Entretien d'Auto-Confrontation

EACV1, 2, 3 : Entretien d'Auto-Confrontation Volet 1, 2 ou 3

EACP : Entretien d'Auto-Confrontation Pause

JDL : Jeu De Langage

JDLP : Jeu de Langage de la Persévérance

MI : Maillon Intermédiaire

PE : Professeur·e des écoles

RP : Raisonnement Pratique

U/AU : Utilitaire/Anti-utilitaire

L'ETUDE DE CAS DE SOPHIE

Cette première partie propose les annexes qui concernent l'étude de cas de Sophie.

Elle comporte :

- (1) la retranscription *verbatim* de l'EAC1 de Sophie
- (2) la retranscription *verbatim* de l'EAC2 de Sophie
- (3) la retranscription *verbatim* de l'EACP1 de Nolan
- (4) la retranscription *verbatim* de l'EACP2 de Nolan
- (5) la retranscription *verbatim* de l'Entretien 1 de Sophie
- (6) la retranscription *verbatim* de l'Entretien 2 de Sophie
- (7) Les règles et RP du JDLP de Sophie
- (8) Les vues synoptiques dans un registre anti-utilitaire des RP de Sophie

ANNEXE 1
 VERBATIM DE L'EAC N° 1 SOPHIE 26/11/2017



XX = inaudible à la transcription

EACV1 :

(0:00:32.7)

CHERCHEUSE (CH) : On démarre par ton activité à toi, je remets pour heu pour se remettre dans/en mémoire.

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH)

Attends je vais juste monter un petit peu parce que... (Chercheuse monte le son de la vidéo)

CH : Donc là tu interpelles, heu, c'est qui, c'est Nolan (montre avec le doigt vers l'écran) là à qui tu dis ça ?

(Sophie tourne la tête vers la chercheuse)

CH : Tu veux que je remette ?

SOPHIE (SO) : heu pour heu oui c'était XX...

CH : Je te remets. (0:01:25.4)

(CH remet la vidéo au début)

(Arrêt vidéo par CH)

CH : Donc là tu interpelles Nolan (montre avec le doigt vers l'écran), heu pour quelle raison heu ?

SO : Ben parce qu'il a avait mal compris, je pense, heu la consigne que je lui ava/que j'avais donné, fin' je répondais à un CE2 qui était en train de me questionner, et lui a investi la consigne pour lui, ou était peut-être un peu perdu avec la consigne qu'il avait heu, qu'il devait, qu'il devait/qu'il avait pour lui. Je pense que c'est/c'était à ce moment-là. (0:01:59.7)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH)

CH : Alors là qu'est-ce que tu fais ? (Montre avec le doigt vers l'écran)

SO : En fait, je vois (montre avec le doigt vers l'écran) qu'il ne se met pas en activité, donc là quand je/je dis sortais votre porte-vues ben lui il est toujours affairé avec ce qu'il est en train (fait un rond avec son index dirigé vers Nolan sur l'écran) de, de s'occuper, avec de/ses, ses stylos ou avec des objets qu'il a sur sa table, donc je le recentre pour bien lui rappeler individuellement, à lui de nouveau, qu'il a son porte-

vues à ranger, parce qu'il va avoir à/ou à sortir là c'était, pardon, à sortir, et qu'il doit/il a une activité à faire en autonomie quand je vais travailler avec les CE2, donc le remettre dans une activité ou lui il va devoir la réaliser seul et moi je ne vais plus être avec lui pour le guider parce que je vais partir avec les CE2.

CH : Donc, le recentrer (fait un geste avec le pouce et la main gauche) le remettre en activité ça signifie quoi pour toi ?

SO : Heu ben c'est, ça signifie que je vais/l'attention particulière qu'il a va lui permettre de/que j'ai pour lui pardon, va lui permettre de de se remobiliser pour heu, ben pour heu être vraiment dans la tâche à l'instant où il va, il va devoir l'effectuer quoi.

CH : Et donc là (montre avec le doigt vers l'écran) t'attends quoi comme/qu'est-ce que tu attends comme résultat ? Ou...

SO : Ben j'attends en fait qu'il le/qu'il écoute la consigne qui lui a été personnelle (montre avec le doigt vers l'écran) pour heu sortir ce dont il a besoin, pour passer à l'activité, heu et la consigne que je vais, que je lui ai donné, pour la réaliser quasiment immédiatement.

CH : OK (0:03:55.7)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH)

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ? (Montre avec le doigt vers l'écran)

SO : Alors là pareil, comme je vais formuler la consigne pour le groupe avant que j'aïlle avec les CE2, j'essaie de remobiliser les élèves que je vois pas forcément investi sur ma parole, hein parce que là les trois enfants (montre sur l'écran) qui sont devant moi, enfin ce que je/que je ne nomme pas je les sens vraiment à l'écoute de ce que je vais donner comme consigne, alors que les autres (montre sur l'écran) sont, soit sur leur porte-vues soit attelés à autre chose et je je/voilà pour heu pour être sure ↑ de la meilleure compréhension de la consigne, j'attire d'abord leur regard et j'attire leur écoute au maximum.

CH : Donc attirer leur attention ça signifie quoi pour toi ?

SO : Et bien heu leur garantir les meilleures cho/chances que la consigne soit/qu'il ait la meilleure compréhension possible de la consigne. Le fait que le regard soit porté sur ce que je vais dire et en même temps pouvoir heu montrer (montre avec le doigt vers l'écran) le document, bon là pour le coup j'ai oublié de/fin' j'ai oublié, le défaut que j'ai eu, le tort que j'ai eu c'est de ne pas avoir donné la feuille pour pouvoir appuyer ma consigne sur le travail qu'ils avaient. Donc ça c'est une erreur de ma part, mais le fait de recréer l'attention ben ça va permettre, je pense, une meilleure compréhension de la tâche qu'ils vont avoir à faire seul.

CH : Donc tu t'attends à quoi ?

SO : À ce qu'il la réalise une fois que je suis partie avec les CE2 relativement en autonomie. Voilà après avec des difficultés qui vont être personnelles selon les niveaux de lecture de chaque enfant, mais en tout cas une mise en activité, une mise au travail heu quasi immédiate.

CH : OK (0 :06:23.2)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH)

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ? (Montre avec le doigt vers l'écran)

SO : heu... En fait, voilà, Nolan je l'ai vu heu malgré le fait que je l'ai, que je l'ai interpellé il est encore en train de jouer avec ses petits objets. Alors c'est vrai qu'en amont, depuis le début de l'année, on avait heu établi un contrat/'fin un un oui heu, un accord ensemble pour heu pour lui éviter de trop se disperser, c'est-à-dire lui enlever au maximum tout ce qui peut être objet de distraction. Donc là comme je le voyais utiliser ses petits stickies, là justement ben je vais lui enlever pour m'assurer qu'il allait pouvoir être à l'écoute de la consigne que j'allais men/délivrer juste après.

CH : D'accord et donc tu t'attends à ?

SO : Et ben je m'attends à ce que/qu'il soit plus à l'écoute et qu'il heu et qu'il, et qu'il intègre la consigne personnellement, davantage, avec plus d'attention en tout cas.

CH : (hochement de tête) oui (0:07:53.6)

(Séquence vidéo)

(Mouvement de bras vers l'écran, de l'enseignante)

(Arrêt vidéo par CH)

SO : C'est là que j'ai commis l'erreur de ne pas avoir donné la feuille avant, parce que du coup ils étaient sur la feuille du chapitre 1 et/alors que la consigne aurait été plus claire s'ils avaient déjà vu le mot "animaux" et le mot de la consigne sur la feuille que j'avais préparée. Ça, c'est... ça' pas facilité peut être, l'entrée en activité, donc heu, vigilance à avoir pour moi, la prochaine fois ne pas oublier.

CH : Donc là le moment qu'on vient de voir qu'est-ce que tu/qu'est-ce que tu fais là ?

SO : Et bé je reformule la consigne qui est écrite sur leur feuille afin de faire du lien avec le travail qu'on/qu'ils avaient fait en groupe de travaux/découverte des génériques et remettre ce mot générique qui avait/qui me semble-t-il a eu beaucoup de sens et a été très vite intégré parce que le classement et le groupement étaient, heu, ré/réussit par les deux équipes des deux tables et donc là voilà, l'idée c'était que, en reformulant cette consigne et en leur donnant comme la petite Camille là a réussi même à donner rapidement un exemple parce qu'elle avait en tête les noms des animaux qu'il y avait dans le Chapitre 2. Ben c'était justement leur faciliter la compréhension et faire le lien avec le travail de/qu'avait/qu'avait sur lesquels je les avais félicités et où ils avaient été en réussite sur l'activité de travail en groupe.

CH : Et donc qu'est-ce que/à quoi tu t'attends ?

SO : Ben je m'attends à ce que l'act/à ce que la consigne/à ce que la réalisation de l'exercice, se fasse heu sans difficulté ou au moins, après sur le nombre de mots à trouver peut-être que ça ce/ça posera/ça peut poser problème, mais en tout cas au moins qu'y en ait un ou deux qui soient trouvés sur la lecture, et un retour au texte qui puisse être effectif pour pouvoir compléter le, compléter la, l'exercice. Sachant que le premier exercice qui était en amont c'était, c'était heu le même exercice que la semaine précédente donc celui-là c'est vrai que j'ai glissé dessus sans donner la consigne précise, je me suis plutôt attachée à expliquer la consigne du deuxième et parce que

ben Julie 'fin certains enfants sont moyennement lecteurs donc qu'ils n'aient pas de difficulté à relire la consigne sur ce deuxième exercice, ni à reformuler et voir avec eux leur compréhension.

CH : D'accord (0:11:13.9)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH)

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

(Hochement de tête de la maitresse pour dire oui,)

SO : Je lui rappelle que dans l'échéance heu très proche là, il va être seul à travailler, et que moi je ne vais plus être près de lui pour pouvoir heu le guider dans, dans son activité. Il va vraiment être seul et reprendre les éléments qu'il a entendus et réaliser sa tâche seul.

CH : Et faire ce rappel ça signifie quoi pour toi ?

SO : Pour moi ça signifie que je... que je je heu, je lui, je ne l'insécurise pas c'est-à-dire que je lui dis en disant ça, je lui rappelle que ben je ne suis pas dans la possibilité de l'aider à ce moment-là parce que je vais travailler avec l'autre groupe, l'autre, l'autre niveau de classe et donc heu pour heu pour moi c'est un moyen de lui dire « Voilà là tu/mobilise-toi pour arriver à faire seul parce que la maitresse elle est plus avec toi. Elle sera pas là pour te redonner heu la consigne, pour te guider davantage ».

CH : Et à quoi tu t'attends ?

SO : Ben je m'attends à c' que heu il est heu il soit rassuré par le fait que je sois, je sois pas loin, mais je m'attends à ce qu'il se mette au travail et en se disant « ben dans tous les cas j'ai, j'ai la consigne donc je, je vais essayer au moins de réaliser ce que la maitresse me demande. » (Hochement de tête de la chercheuse) Après... (intonation de déception de Sophie) (Rire de la chercheuse) Mon résultat n'est pas c' lui là (0:12:58.9)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH)

CH : Là tu poses ta main sur sa tête ?

SO : Ouais c'est eux, c'est un geste un peu rassurant pour lui, pour lui dire heu, voilà « tuuuu/je compte sur toi jeeee/ça y est la consigne a été redonnée, je t'ai mis normalement les conditions de travail qui devraient être favorable pour que tu y arrives » donc voilà, je garde une petite main pour qu'il sache que voilà, se conf/se lien qu'on a créé un peu tous les deux qu'il/dont il a besoin, je ressens, je je voilà je lui/je concrétise un peu par moment par voilà un petit geste (met sa main droite sur son bras gauche pour mimer le geste) qui permet d'être/de se rassurer en se disant voilà je vais pas, je vais pas lâcher, y'a toujours un petit fils qui est tendu, invisible, mais y'a quand même un petit fil qui est là.

CH : Et quand tu dis le lien qu'on a créé, tu peux... ?

SO : Alors le lien qu'on a créé ben, oui y'a une confiance, c'est-à-dire que je l'ai, c'est un enfant qui/qui a de très grandes capacités à à/il comprend vite, il a des compétences de lectures qui sont réelles, il a vraiment acquis la lecture sans difficulté, c'est le

passage à l'écrit qui est très compliqué pour lui avec des difficultés neurovisuelles qui affectent justement un peu la copie, les gestes grapho-moteur tout ça et c'est vrai que je l'ai valorisé alors et on/et depuis le début de l'année en tout cas j'essaie de faire en sorte que il soit dans les conditions où il essaie, à défaut des fois de pas de pas arriver jusqu'au bout, il essaie heu et je le/très souvent je différencie en lui donnant un petit peu moins pour m'assurer que lui arrive à faire un minimum sur heu voilà sur des exercices où il peut y avoir quatre mots à chercher, qu'il en trouve au moins deux, sur trois phrases à écrire, qu'il en écrive au moins une pour que lui/en lui disant ça/'fin en faisant ça, j'ai créé un lien de différenciation, mais surtout un lien affectif parce que je j'ai 'fin j'ai remarqué que le fait de d'avoir une attention particulière pour lui heu, il était heu, il s'engageait, voilà il s'engageait dans son, plus facilement dans son activité et heuuuu le minimum on va dire qu'il arrive relativement souvent, à atteindre ce minimum, ce minimum demandé et en le valorisant justement sur les compétences qu'il a. Là dans le système de fonctionnement de groupe que j'ai mis en place, heu Clément est lui, je les considère comme les meilleurs lecteurs de la table donc souvent, Clément je le mets un peu en tuteur de lecture pour qu'il puisse relire la consigne aux autres et Nolan également d'autant plus que je l'ai mis à côté d'une petite fille qui est en assez grosses difficultés de lecture qui déchiffre, mais qui n'a pas forcément la compréhension donc je, je l'ai, je lui permets à ce moment-là de le responsabiliser par rapport à ça. Mais le chal/le contrat on va dire l'accord c'est que d'un côté il va aider, mais il faut pas quand même qu'il perde de vue que lui, j'attends de lui bé la réalisation de certaines acti/de certaines tâches parce que sinon je ne peux pas évaluer ce que lui est en mesure de savoir. Je peux pas tout évaluer oralement donc je lui dis que quand je ne suis pas là, c'est son travail, c'est sa production qui va me permettre de savoir si heu il a compris ou pas la consigne.

CH : Et comment lui il réagit par/face à des petits comme heu des petits gestes comme ça, comme quand tu mets la main sur sa tête ou ? (0:17:00.8)

(suite, 2^e fichier vidéo)

(0:00:00.0)

SO : J'ai plutôt l'impression que ça lui, ça lui convient et que ça lui plaisir heinnnn heu, il a il a une relation... heu...vol/'fin, agréab/'fin, je pense que ça lui est, ça lui est agréable, ça ne lui est pas désagréable, après je ne lui ai pas forcément posé la question, donc je ne sais pas, faudrait que je le lui pose, que je lui pose la question ; mais heu le fait qu'il heu/que je tiens compte de ses difficultés heu ça lui a énormément, ça lui a permis de prendre énormément d'assura/'fin un peu plus d'assurance oui. Et même la maman me l'a, me l'a, me l'a dit hein, très ouvertement, en me disant que qu'il avait vraiment plaisir à venir à l'école, qu'il était ravi de venir à l'école, qu'il était content, que, et que, et que dès qu'il réalise quelque chose pas plus tard que le matin-là, il avait terminé l'écriture de la date, heu et une petite production écrite à faire avec trois mots imposés et une peti/et il avait, il a réalisé dans le même temps que les autres, voire même avant les autres, il était tout fier, donc il m'a interpellé pour que je vienne voir : « tu as vu maitresse, je l'ai terminé ça y est », alors qu'en début d'année, je me battais

pour qu'au bout d'un quart d'heure, la date qui était à côté, il arrive à l'écrire. Heu voilà, elle était souvent pas écrite correctement, au moins arriver à l'écrire entièrement et souvent ce n'était pas le cas. Donc heu j'ai vu de l'amélioration du fait de cette relation un peu plus/un peu particulière et heu voilà, contractualisée par, par quand même de la différenciation régulière pour que lui sente que je le mets pas dans la difficulté, mais qu'il y a un minima à faire avec heu, avec heu comme les autres sur le temps de classe qu'il a dans sa fonction d'élève. Donc il est plus investi dans sa fonction d'élève que ce qu'il était en début d'année.

CH : D'accord (Hochement de tête)

SO : Et je pense que ce lien l'a favorisée, cette heu, cette bascule d'enfant-élève. (0:01:55.8)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH)

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

SO : Alors là voilà je, encore une fois, pour me, pour éviter heu de me retrouver dans une situation où peut-être que la consigne il ne l'aurait pas heu encore bien intégré parce qu'il était peut-être occupé avec ses petits jouets ou que, voilà que, qu'il était pas dans une intention suffisante pour aller heu intégrer ce qu'il avait à faire individuellement là je me r' adresse à lui pour lui, lui redonner, en plus la différenciation parce que pour lui du coup là j'ai redonné le 1 et le 3 c'est à dire que l'exercice 1 qui était du réinvestissement de lexique que/qu'il était censé, qu'on avait bien travaillé le mardi, qu'il était censé avoir relu le jeudi soir à la maison, et donc là complété donc il y avait 4 mots à compléter et derrière la/l'exercice qui était en relation avec le style d'exercice qu'ils avaient fait avant où heu ils devaient retourner au texte faire une lecture sélective pour aller piocher justement ses fameux « animaux » et ses fameux verbes qu'il y'avaient dans le dans le texte. Sachant que voilà le verbe s'était la notion de classe de mots qu'on avait/qu'on venait de voir, qu'on a déjà vu depuis deux trois semaines donc heu on en parle beaucoup, on a mimé les actions, on a vu c' que c'était, on a on a fait le mur des verbes donc on a commencé à lister un certain nombre de verbes qu'on a rencontrés qu'étaient un peu particuliers dans cette heu, dans cette heu dans cette lecture, et heu en le lui redisant individuellement je m'attends à ce que, à ce que l'attention particulière que j'ai eue à ce moment-là soit suffisante pour que hop il se mette en activité, il se mette au travail.

CH : Donc qu'est ce que ça signifie pour toi « reformuler individuellement » ?

SO : Ben je j'ai... avec la/l'appui du document, chose que je n'avais pas quand je l'ai fait collectivement hein il ne l'avait pas sous les yeux, donc je me dis que pour lui, c'est évident que ç'aurait pu lui faire défaut de de de pas voir ↑concrètement c' qu'il allait à voir à faire, donc là reformuler c'est voilà lui repréciser c' qu'il/c' que j'attends de lui sur le premier exercice, donc j'ai bien je lui ai bien redit « compléter avec les mots du lexique et heu deuxième exercice retourner au texte et chercher dans le texte les mots qui correspondaient aux mots génériques heu « animaux » et « verbe » ». Donc heu voilà, c'est-à-dire lui redonner, c' que j'aurai pu faire aussi c'était plutôt,

plutôt qu'à nouveau moi intervenir c'est lui demander à lui qu'est-ce, qu'est-ce qu'il allait faire à ce moment-là, et qu'est-ce qu'il devait faire au moment où j'allais partir avec les CE2. Ç'aurait t'être était un moyen pour moi de valider s'il avait vraiment compris, alors que j'ai été encore une fois dans la reformulation de l'enseignante, j'aurai pu j'aurai pu faire ça, ç'aurait pu aider, peut-être je ne sais pas. (0:05:18.1)

(Séquence vidéo)

CH : Bon après la fin de/ou tu vas basculer avec les CE2, on va regarder si tu veux

EACV2 :

SO : On va regarder Nolan

CH : Voilà son activité à lui

(Arrêt vidéo par CH)

Visionnage de la vidéo CAM2.

CH : Donc là n'hésite pas si tu as (Montre avec la main le mouvement pour faire « pause » de la vidéo en mimant l'appuie sur la barre espace.) de faire pause pour...

(Chercheuse lance la vidéo concernant l'activité de Nolan)

SO : C'est là ? (mime mouvement d'appuis sur la barre espace)

CH : Oui espace (0:05:39.3)

(Arrêt vidéo par SO)

SO : Là j'arrête juste parce que je viens de ma rendre compte que là ce qu'il l'a attiré dans la feuille que je lui ai proposée c'est le, l'image, l'image jaune parce que j'ai mis justement une page heu d'un exercice, mais qui était plutôt heu support pour l'activité que je ferai avec eux mardi, heu il avait heu pour la mise en hypothèse et j'avais, j'avais mi/scanné 'fin, scanné reproduit la page qui correspondait justement au chapitre qui va suivre et je vois que là il est, il est dessus et il est en train de regarder heu de regarder c' qu'il y a ce que contient l'image. (0:06:31.0)

(Séquence vidéo)

SO : (Pendant le début de la vidéo) Là sur la partie XX

(Séquence vidéo)

CH : Donc là pour toi est ce qu'il a démarré le travail demandé ?

SO : Non, non. Non (hochement de tête négatif) pour moi concrètement non. Il a été attiré par heu par la, par l'image, voilà, mais heu il a pas, il s'est pas engagé dans l'activité. Voilà il a déjà les yeux posés on va dire sur le support qui va lui servir d'activité, mais je le sens mal engagé pour heu, déjà il a pas pris d'outils, la petite Julie elle a déjà son crayon et lui il la rien dans les mains donc heu ça s'engage mal (rire)

CH : Ça part mal (rire) (0:07:21.1)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par SO)

SO : Là j'arrête parce que je pense que c'est Julie qui a dû le recentrer sur son travail, là en l'observant je me rencontre que il lui dit « Ah oui », donc heu soit/il est en train de jouer avec ses boules, il paraissait être dans une espèce d'histoire imaginaire là avec

ses mains qui bougeaient et s'inventer quelque chose, et heu et Julie a dû lui dire : « non, mais voilà faut que tu t'y mettes là, y'a un exercice à faire » et il lui dit « Ah oui », et à ce moment-là il va aller chercher un, un crayon dans sa trousse donc c'est la copine qui l'a un peu relancer là pour le coup. (0:08:38.4)

(Séquence vidéo)

CH : Là qu'est-ce que tu fais ?

SO : Là j'ai vu qu'il était, qu'il était pas du tout encore en activité alors que ça faisait déjà (regarde sur la vidéo le temps déroulé) deux minutes que j'étais partie avec les CE2, 'fin même peut' être un tout petit peu plus que deux minutes et heu, en fait le fait qu'il se ré hausse un peu sur sa chaise, du coup j'ai vu/j 'l'ai mieux vu quand faite il 'y était pas avec le crayon dans la bouche donc j'ai, j'ai de nouveau remobilisé son attention pour essayer de faire en sorte que, que ben voilà, qu'il sente que ben même si je n'étais pas avec lui j'ai quand même un œil sur lui et que là je voyais qu'il n'était pas encore en train de rentrée dans son activité, donc essayer de le relancer.

CH : Donc remobiliser son attention qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

SO : Et bien heu l'interpeller de manière heu individuelle là, comme je l'ai fait, donc je l'ai nommé « Nolan » et je l'ai valorisé de manière à ce que il se sente pas heu disons stressé, à l'idée de de du travail qu'il a à réaliser que j'avais confiance en au fait qu'il puisse, qu'il puisse y'a, qu'il puisse arriver, donc voilà. Le fait de de d'agir sur heu l'attention heu sur la tâche et la valorisation j'avais l'impr/le sentiment qu'avec ses deux éléments il allait pouvoir heu rebasculer dans l'activité.

CH : Donc tu t'attends à quoi ?

SO : Je m'attends à ce que, effectivement là, il ait son crayon et que, il complète sur son texte heu les mots qui, les mots du lexique, qu'il les écrive. (0:10:51.6)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par SO)

SO : À là on voit clairement qu'il est pas/il voit autour que tout le monde s'agite, il voit que Jules est allé relire certainement quelque chose à Camille, c'est assez curieux que ce soit Jules qui y soit allé et pas Clément qui est à côté d'elle, mais bon après ça je sais pas, comme il est responsable de la table ce jour-là, il s'est senti peut être la responsabilité aussi d'aller l'aider, d'aller reformuler donc ça c'est ; mais par contre Nolan il voit, il regarde bien précisément tous les autres enfants de son groupe, il les voit en activité (pointe du doigt sur l'écran), mais c'est pas pour autant que/qu'il s'y engage, au contraire là il joue avec son crayon, il a changé de crayon, après avoir mangé le premier, il mange le second quoi (rire de la chercheuse). C'est surprenant quoi, de le voir en fait si peux, si peux actif, et en fait complètement démobilisé par ses, par ses outils quoi, par ce qu'il a dans les mains. Donc heu c'est/ça interpelle parce que du coup c'est vrai que moi après, prise dans l'activité à côté, j'ai, j'ai pas du tout heu j'ai pas du tout fait attention à, à son attitude, heu 'fin ou à son absence d'activité là XX. (0:13:13.3)

(Séquence vidéo)

(Sophie réagit à ce qu'elle voit)

SO : Est-ce qu'il va réagir là ? Deux interventions de Jules...

(Arrêt vidéo par SO)

SO : Là c'est, là c'est flagrant, là c'est c'est, il se sent dépossédé de son rôle de tuteur d'aide au niveau lecture, donc là Jules comme il est effectivement responsable de la table, il investit ce rôle et Nolan là il se dit « bon non, normalement c'est à moi qu'incombe cette responsabilité et pourquoi, pourquoi c'est pas à moi qu'elle fait appel ? » Voilà et heu, et il se lève juste pour, voilà, pour aller aider Camille sur la lecture certainement d'un mot ou la compréhension d'une phrase, mais bon, alors qu'il 'y est/qu'il 'y est pas dans l'activité, donc ça lui est certainement di/'fin ché' pas on va voir la suite, mais il va se retrouver en difficulté, parce qu'il va pas trop savoir comment, comment répondre à Camille alors que lui il y est pas du tout depuis le début, heu il est encore en train de mâchouiller, il est à genoux sur sa chaise. (0:14:58.2)

(Séquence vidéo)

(Sophie réagit à ce qu'elle voit)

SO : Là, Julie l'interpelle (met pause à la vidéo). Julie là, elle lui demande de l'aide elle lui demande de relire le mot, elle lui demande ce qu'il y a écrit sur heu sur la partie du texte là. (0:15:23.4)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par SO)

SO : Ouais là c'est curieux on sait pas trop ce qu'ils se disent, mais le fait d'avoir le geste sur la tempe là (mime le geste) c'est un peu bon ben « quoi tu réfléchis pas » ou heu « tu as dit quelque chose sans réfléchir » ou « tu/comment ce fait-il que tu n'aies pas compris ? » parce qu'elle lui a demandé de l'aide donc il lui a relu, mais lui à l'air d'avoir heu, lui avoir dit quelque chose, donc ché pas à quoi s'était lié peut être au sens, il a peut-être pas évoqué le bon sens, et du coup y'a une petite heu' y' a une complicité qui se fait entre tous les deux, mais lui ça le, ça, ça, ça ne le recentre pas sur ce qu'il a à faire, il est vraiment, là il est avec elle pour partager quelque chose, mais il se dit (0:17:00.7) (FILM 3, suite) (0:00:00.0)/n'utilise pas le fait qu'elle l'interpelle pour se dire « bon et moi dans tout ça qu'est-ce que j'ai à faire quoi ? » Donc heu, c'est un peu, 'fin en tant qu'enseignant là c'est un peu frustrant de voir (rire de la chercheuse) que, de voir que, il est complètement à côté de son, de son activité et que au final, il a passé son temps à rien faire quoi. Là on est, est à... (regarde sur l'écran le temps de vidéo) c' sais pas combien y' avait quatre minutes avant et là y' a encore une minute, y' a au moins cinq ou six minutes qu'il est complètement inactif. Il est dans le jeu. Oh il est pas chiant, il est pas dérangeant, il perturbe pas la classe, mais c'est vrai que pour le coup heu, il produit absolument rien.

(0:00:35.3)

(Séquence vidéo)

(Sophie réagit au visionnage)

SO : Elles en commettent des erreurs ses maitresses (rire) ouais là il écoute (en montrant Nolan sur l'écran).

(Séquence vidéo)

CH : Ouais du coup, là, ils sont tous interpellés vers toi. (0:01:24.1)

(Séquence vidéo)

CH : Là qu'est-ce que tu fais ?

SO : Ouais là je l'interpelle à nouveau pour, pour le mettre, ben en fait, en situation de flagrant délit (rire) de d'inactivité totale, et que je souhaiterai que voilà, qu'il, qu'il se mette à chercher donc du coup finalement là je lui, je lui redonne l'action qu'il doit faire en fait, sur sa consigne là, c'est chercher, donc princi/il doit être dans une situation de « recherche », il doit chercher dans son texte et heu je le vois rien faire donc, puis moi je suis déjà sur le deuxième exercice, parce que je pense que le premier il l'a déjà réalisé, donc comme Clément m'interpelle sur l'exercice 2, le second exercice que j'avais demandé de/obligatoire, celui-là je pensais que voilà, n'ayant pas vu en amont, sur tout ce/le manque d'activité qu'il a faite avant, bé je l'engage à chercher dans son texte les mots heu.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de le, du coup de le relancer sur l'activité de « chercher » ?

SO : Et bien heu, ben oui moi ça me 'fin le fait de lui dire, ça me/j'ai le sentiment que ça va me garantir que, il va heu effectivement s'y remettre ou en tout cas qu'il va mieux comprendre ce qu'il a à faire parce que, il doit « chercher » donc heu chercher, quelque chose qu'ils ont déjà été amenés à faire pleins de fois, donc ils savent très bien que, on suit, on lit (montre avec son doigt le suivi d'une ligne) pas tout corr/complètement, mais on fait glisser le doigt. Et heu...

CH : Et donc tu t'attends à ?

SO : Ben je m'attends à ce qu'il se remette en activité normalement (rire) sauf qu'il l'a jamais été (rire) qu'il s'y mette tout court. (0:03:08.1)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo, la vidéo est terminée)

SO : Il fait rien. IL est là/il mâchouille et puis il est là avec son bout de crayon dans la. C'est très, très frustrant en fait de pas voir tout ça quand on est prise avec l'autre groupe, mais bon. (0:03:31.6)

EACV3 :

CH : Je te propose de voir du coup le/la dernière partie, celle où donc on était sur le moment de « pause » là tous les trois.

SO : D'accord

CH : Et voir ce qu'il dit lui du coup, ben sur ton activité à toi.

SO : Ouais (0:03:47.0)

Visionnage de la vidéo CAM3 « PAUSE »

(Séquence vidéo)

(Sophie mime un rehaussement de position avec son corps)

(Séquence vidéo)

SO : Là, que physiquement, c'est assez... parlant parce que il a, on l'impression qu'il a eu un espèce de soupir, c'est-à-dire qu'il a réentendu peut-être le fait que j'ai reproposé de sortir son porte-vues pour que justement il puisse réaliser le travail qu'il à faire, et il a/il doit voir que ben lui finalement il a toujours pas sorti, j' sais pas, j'ai l'impression qu'il a une espèce de soupir (mime les bras qui tombent vers le bas en soufflant) heu là physiquement là (montre l'écran)il a remonté les épaules et puis après je l'ai senti (mime le geste des épaules qui montent et qui retombent vers le bas) là s'abattre sur sa chaise comme si, « ouais mince, ouais elle me l'avait dit hé (rire) et j' l'ai pas, j' l'ai pas entendu, ou j'en ai pas tenu compte. » Mais bon ça fait en tout cas ce sentiment. (0:05:31.3).

(Séquence vidéo)

SO : (Décrit Nolan qui regarde la vidéo) Il est super attentif.

(Séquence vidéo)

CH : Là tu fais un geste vers lui ?

SO : Oui, ben oui, je fais un geste vers lui parce que, ben pour ouais pour voilà, pour lui rappeler que quand je, que c'était un peu le deal quand je disais ça c'était justement pour heu recentrer les regards et faire en sorte qu'il soit, du fait de la disposition de la classe en deux groupes forcément ben ils sont pas tous heu face au tableau ou face à moi donc heu, l'idée c'est de basculer la tête et d'avoir heu le regard sur heu moi, ou en tout cas sur la personne qui parle.

(Séquence vidéo)

SO : C'est étonnant qu'il réagisse pas là. (Séquence vidéo) C'est étonnant qu'il réagisse pas. Non ça me fait penser qu'en fait il réagit pas alors que sur le moment il était (mime avec ses mains l'action de supplier) là il me suppliait « non, non ne me les enlève pas » sur la vidéo avant on le voit bien, alors que (montre vers l'écran) j'avais pas forcément prêter attention quand je le lui ai enlevé, et là il me supplie, et là il a l'air presque indifférent, il ne relève pas alors qu'il aurait pu me dire « ah heu oui tu penseras à me les donner maitresse » je sais pas il aurait pu réagir, et là il réagit pas. Bon c'est... (0:07:37.3) (Problème d'ordinateur, la chercheuse relance le pc) (0:08:00.4).

(FILM 4, suite) (0:00:07.6)

(Séquence vidéo)

CH : Donc là par rapport à ce qu'il donne comme réponse (pointe son doigt vers l'écran), qu'est-ce que tu penses de sa réponse ?

SO : Ben je pense oui, je pense quand même qu'il a compris heu il avait compris l'exercic/le la consigne du premier, du premier exercice. Puisqu'on l'avait corriger sur le chapitre un, donc bon, il avait compris où est-ce qu'on devait placer, qu'on devait se servir des mots qu'il y avait dans le lexique, et qu'on devait les remettre dans/positionner dans le résumé que je leur/que j'avais fait en laissant exprès les quelques mots qu'on avait travaillés ensemble et là y'en avaient quatre et. Le sentiment là quand je l'entends, c'est que, je me dis qu'il savait qu'il devait aller chercher les mots du lexique et après les mettre dans l'exercice qu'il avait heu qu'il avait à faire.

CH : C'est ce que tu te dis au moment où on le vit où là maintenant ?

SO : Heu, mais, mais non, mais au moment où je/maintenant je pense que c'est ça et même à ce moment-là je pense aussi que c'était ce que

CH : Ce que tu pensais ouais

52 SO : Ce que je ressentais. Ouais je pense. (0:02:35.6)

(Séquence vidéo)

CH : Là ?

SO : Je dis ces mots-là donc je me rends bien compte que de ce qu'il de ce qu'il a compris de la consigne c'est qu'il sait très bien de quels mots il parle, de quels mots on parle (point son doigt vers l'ordinateur) donc heu alors après, la difficulté est de savoir c'est si lui il savait précisément où aller chercher ses mots donc c'est peut-être ça aussi qui lui a fait défaut parce qu'il avait du coup pas mal d'actions à mener pour aller rechercher ses mots, soit il s'en souvenait parce qu'on l'avait on l'avait suffisamment vu et on l'avait, et il devait le lire la veille donc heu il les avait un peu en tête et soit il le, il le, il heu et là voilà, j'essaie de le relancer sur le fait de « ben pourquoi tu les as pas complétés puisqu' apparemment, tu avais l'air de savoir de quoi il en retournait ? Tu savais ce que tu devais que tu cherches ? ».

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup de le questionner là-dessus ?

SO : Heu ben ça signifie que je lui que je lui je lui montre par, par là que j'ai le sentiment que lui la consigne, il l'avait comprise et donc heu ben que je m'attendais à ce que dans son exercice il y ait au moins quelques mots, si c'était pas les quatre, au moins un, deux, trois qui étaient positionnés.

CH : Et donc tu t'attends à quoi en lui disant ça ?

SO : Heu ben à c' qu'il me dise heu, « Ben oui, oui je, je, j'aurai pu les mettre, oui j'en ai écrit que deux ou non ». Après c'est j'avais déjà récupéré la feuille donc j'avais bien vu qu'il ne les avait pas f, qu'il ne les avait pas écrits. Donc c'était aussi une manière de lui faire remarquer, d'ailleurs il met un peu sa tête en arrière, parce qu'il se sent un peu penaud du fait que voilà je lui je lui en lui disant ça je lui prouve qu'il avait toutes les raisons d'y arriver. Voilà alors après est-ce qu'il n'avait pas la méthode, est ce qu'il n'avait pas le, le l'ordre de, l'ordre des actions qu'il devait mener, les supports à utiliser. Voilà y'a peut-être tout ça qui entre aussi en jeu qu'il avait peut-être pas, qu'il arrive pas lui à planifier, hormis le fait qu'il ait compris. (0:04:55.0)

(Séquence vidéo)

CH : (Montre l'écran)

SO : Ouais la juste avant c'est vrai que c'est dommage, j'ai pas assez insisté sur la temporalité, mais bon ça/c'est une difficulté de Nolan par exemple. C'est vrai que l'interpellé sur ce qu'il a fait avant, et pourquoi et qu'est-ce qu'il entendait au moment où il est pas arrivé à faire l'activité. Heu c'est un enfant par exemple qui n'est toujours pas structuré sur les jours de la semaine, il a du mal si on lui dit « mardi, demain ce sera quel jour ? » heu voilà, il va les connaître dans l'ordre comme une comptine, mais après la relativité, le lien entre chaque heu jour de la semaine, donc dans le temps c'est un peu la même chose heu. C'est pour ça que j'avais évoqué aussi à la maman de mettre en place un sablier pour qu'il ait une durée précise du temps où il va se mettre en

activité et chose peut-être qu'il me faudra mener à faire en aussi classe parce que, parce que je vois que là le temps il a pas il a pas il a pas en tête et c'est vrai que le fait de lui dire heu, de lui demander pourquoi heu pourquoi il s'est déconcentré à cause de ce bruit-là, c'est vrai, à cause du bruit bon ben il parle du bruit qu'il ressent maintenant, il parle pas du bruit vraiment, celui qu'il a ressenti au moment où il a/ce qu'il l'a empêché de travailler.

CH : Et par rapport à son activité, ça, ce qu'il te dit ça te semble cohérent avec heu... le bruit

SO : Qu'il se soit déconcentré, qu'il ait pas pu faire parce qu'il était déconcentré ? Ben ça me semble pas trop cohérent au vu de ce que j'ai vu sur ce qu'il a fait/sur ce qu'il a réalisé vraiment, parce qu'il avait l'air d'être gêné de par rien. Il était juste, juste qu'il avait pas envie, et qu'il jouait et qu'il était dans le jeu. Il était pas du tout centré sur ce qu'il avait à faire. Parce que quand je l'ai observé juste avant on voyait bien que c'était pas, voilà que. Donc forcément je l'ai pas vu, donc je pouvais pas partir sur ce, sur cette

CH : Oui oui

SO : Sur ce, voilà sur cette observation-là, pour lui dire « ben non je vois bien que tu n'étais pas gêné par le bruit puisque je te voyais jouer avec ton crayon, mâcher ton crayon, même deux crayons que tu as mis dans la bouche, que tu as craché et tout ça. » Mais c'est vrai que non je reste convaincu que c'est pas la bonne raison, c'est pas cette raison-là qu'il a évoqué qui fait que/alors certes il était déconcentré, mais il s'est déconcentré seul par son jeu pas par le bruit. (0:07:41.4)

(Séquence vidéo)

CH : Là qu'est-ce que tu fais, à ce moment-là ?

SO : Ben en fait heu c'est vrai que sur heu, sur la réponse qu'il apporte au fait que il veule heu, il aurait pu se recentrer en faisant le lotus. En fait il donne une réponse qui est liée à ce que moi je lui avais fait comme proposition, même à toute la classe depuis le début d'année par rapport à ces exercices qu'on a fait de détente de, avec le corps ? Donc il me répond, il répond à, à ça heu par cet exercice-là, mais, sauf que je le lui dis bien qu'il ne l'a pas qu'il ne l'a pas réalisé finalement, et donc après je le je lui montre que ben du coup il a dans sa réalisation d'activité finalement y a rien qui a été fait, il en a fait qu'un. Donc heu je le requestionne sur pourquoi il y est pas arrivé alors qu'il sav/qu'il pens/que je pensais qu'il avait compris, et qu'il m'a montré le matin quand on a rebrassé les mots qu'il avait l'air d'avoir compris.

CH : Qu'est-ce que ça signifie pour toi donc de le requestionner là-dessus ?

SO : Ben pour m'assurer qu'en fait heu c'était pas un problème de compréhension des mots, ou ça, ça me permet à nouveau de lui de lui faire prendre conscience que le fait de n'avoir rien fait n'était pas justifié heu par le manque, par le manque de compréhension de sa part, parce qu'il a compris, donc il aurait dû réaliser et se mettre en activité et produire son exercice.

CH : Et qu'est-ce que tu attends du coup là quand tu dis ça ?

SO : Ben heu quand je lui dis ça, je m'attends à ce qu'il me, qu'il me dise ben qu'il m'évoque peut-être la vraie raison, « non j'ai joué, non j'ai pas eu envie de le faire » où heu « ben non j'attendais peut être que tu viennes le faire avec moi » où heu voilà. Je m'attendais je m'attends plutôt à ce qu'il réponde ça. (0:10:10.8)

(Séquence vidéo)

SO : Ouais là c'est vraiment, il attend, il attend que je, que je, voilà que je l'aide et que je lui dise heu que je reste avec lui, et que, ce qu'il attend concrètement il le verbalise, voilà c'est que « je veux que tu sois avec moi et que tu m'aides à finir et que tu me guides pas à pas pour que j'arrive à finir l'activité. »

CH : Et qu'est-ce que ça signifie du coup pour toi le, quand il te dit ça, comment tu... ?

SO : Ben qu'il faut que je trouve un moyen de... de pouvoir le... le guider davantage quand il va être seul et qu'il est le sentiment que je le, que je suis avec lui, et que je l'abandonne pas complètement, et que je vais le guider pas à pas, que je voilà, le fait que quand il sera en act/s'il veut vraiment, je veux vraiment qu'il arrive à, à produire quelque chose et à réaliser sa tâche, il faut que je puisse régulièrement heu, au-delà des interpellations que j'ai faites par moment, c'est plus que ça, il va falloir que j'aie plus dans cette heu, dans un vas et vient que je fais pas forcément.

CH : Il faut que tu changes du coup la manière de... ?

SO : Ouais, je pense qu'il faut que je, je change, le, le guidage que j'ai parce que, celui que j'ai actuellement, il paraît pas être suffisant pour qu'il aille au bout ; alors parfois ça fonctionne hein dans début de matinée ça était très bon, mais là on est en fin de matinée, bon ben voilà peut-être que y'a des moments qui seront moins opportuns et il va falloir que je sois plus, plus souvent, plus fréquemment pour heu... avec lui ou en tout cas qu'il sente que je, je vais me rapprocher de lui régulièrement quoi.(0:13:01.2)

CH : Et qu'est-ce que ça veut dire me rapprocher de lui ?

SO : Ben du coup le fait que géographiquement je sois du côté des CE2, que j'aie de temps en temps, que je me positionne avec les CE2, mais de manière à pouvoir de temps à temps, à pouvoir ou aller poser une main pour qu'il sente que je suis pas loin et que je jette un œil sur ce qu'il est en train de faire, parce que là concrètement comme il voyait que j'étais pas du tout, j'ai pas du tout était attentive au fait qu'il joue, voilà le fait de pas lui avoir... ben lui il s'est laissé vivre et il a rien fait puisqu'il savait que dans tous les cas il me voyait pas revenir vers lui donc il faut que physiquement je puisse heu voilà (mime main sur l'épaule) remettre dans son activité soit par un geste, soit par une relance sur une parole.

CH : Donc pour toi ce qu'il te dit là, ça signifie qu'il... ?

SO : Qu'il est en attente de ça je pense, ça me semble être ça, le message.

CH : De ça, ça... ?

SO : Ben, du fait que lui, il attende pour heu entrée dans son activité que je le guide davantage ou que j'ai une aide encore plus individuelle, que cette relation elle soit, un peu plus un peu plus riche quoi, un peu plus complète, plus fréquente en tout cas voilà, ma présence soit plus fréquente pour pouvoir l'aider, besoin, il a l'air d'avoir besoin. (0:14:12.4)

ANNEXE 2
VERBATIM DE L'EAC N° 2 SOPHIE 01/12/2017



XX = inaudible à la transcription

EACV1 :

(0:00:16.3)

CH : Alors donc, la première vidéo c'est quand tu passes la consigne, donc heu, juste ton activité à toi.

(Séquence vidéo)

(0 h 54 s. 4)

CH : Donc là qu'est-ce que tu fais ?

SO : Ben je formule l'objectif de la tâche que j'attends d'eux, et je leur explique que voilà la, la réalisation de l'exercice c'est « compléter le résumé », je reformule la consigne qui est écrite sur la feuille.

CH : Donc heu formuler l'objectif ça signifie quoi pour toi ?

SO : Qui... ben expliciter la tâche, c'est-à-dire voilà, rendre la tâche explicite, savoir pourquoi je, je pourquoi je leur donne à ce moment-là ce travail, c'est pour moi me permettre de valider que le lexique qu'on a vu ensemble, ils sont capables de le mettre dans, dans un résumé et travailler progressivement le résumé.

CH : Et donc tu t'attends à quoi quand tu fais ça ?

SO : Ah ben je m'attends à ce que les mots qu'on a vus au préalable et qu'on a relancés ensemble, étape que je n'avais pas faite la dernière fois, ils puissent les mettre aux bons endroits, aux bons espaces dans le résumé, et valider que le sens du mot a été, a été compris. (0 h 1 min 59 s. 0)

(Séquence vidéo)

(0 h 2 min 33 s. 6)

CH : Là qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi tu/qu'est-ce que tu fais quand tu leur dis ça ?

SO : Ben l'idée c'est que justement ils se servent de leur lexique donc j'ai formulé on va dire heu de manière volontaire l'inverse pour les induire dans une, dans une heu, 'fin leur, leur, les mettre dans une situation où ils vont se retrouver eux à peut-être me dire « Ben non on n'a pas le droit de s'en servir parce que on n'a pas, il faut qu'on sache l'écrire, il faut qu'on sache le, le compléter sans rien » ; alors que moi ce que

j'attends d'eux c'est justement qu'ils s'en servent/qu'ils sachent se servir de cet outil, pour moi c'est un outil ce lexique, et qu'ils puissent y retourner et aller voir des nouveaux mots et les utiliser et les réinvestir après. Donc heu là, je fais un peu de manière théâtrale, et un peu en biaisant, je, pour que ça, pour eux ils soient vraiment dans le, dans l'exercice d'aller chercher le lexique et l'ouvrir. Parce que je me suis rendue compte aussi, la semaine dernière, ils n'y étaient pas allés de manière spontanée, et donc y'avait des fois, ils faisaient appel uniquement à leur mémoire, alors que là je me dis que l'idée n'ait pas que, ils fassent appel à leur mémoire, mais qu'ils utilisent vraiment l'outil pour, pour réaliser l'exercice.

CH : Donc tu t'attends à quoi comme résultat ?

SO : Ben je m'attends à ce que ça soit plus facile, et qu'en termes de, de réalisation de l'exercice, ben tout le monde réussisse. Là y'avait heu moins de chance que les élèves soient mis en échec par cette heu, on va dire par cette théâtralisation et par le fait d'insister sur l'utilisation de l'outil, le lexique.

CH : Donc insister sur l'utilisation de l'outil ça signifie quoi pour toi ?

SO : Heu, ben ça signifie que c'est une manière de heu ben de, de leur, de leur, de les rendre heu, de leur donner une procédure de réalisation sur ce résumé, sur ce résumé-là heu, je me suis rendu compte que les, les, les dernières fois les résumés étaient pas forcément complétés ; sur les neuf élèves, j'en ai eu que cinq qui ont complété, donc y'en a quand même quatre qui n'avait pas réussi ; donc je me suis interrogée sur le fait que peut-être ça venait que spontanément, ils ne venaient, ils n'allaient pas faire ce retour au lexique ; donc le fait de, de, d'aller au, au, de faire ce retour et d'insister sur ce retour au lexique j'avais plus de chance de, de, de les avoir tous mis en réussite. Voilà pour moi l'idée c'était vraiment que tous ils soient, ils réussissent l'exercice, heu, cet exercice de complé/complément enfin, de compléter le résumé.

CH : OK

(0 h 5 min 13 s. 8)

(Séquence vidéo)

(0 h 5 min 29 s. 0)

CH : Là quand tu, qu'est-ce que tu fais là quand tu parles au CE2 ?

SO : En fait l'idée de leur donner un temps et de donner une échéance sur mon arrivé, ça, c'est une manière pour moi, de leur dire « Commencez à rassembler ce que vous êtes en train de faire parce que je vais venir à vous et on va se mettre au travail sur la validation de ce que vous avez déjà fait, ou sur l'objectif qui est après le langage oral, et arriver à résumer de manière orale un texte déjà lu. » Donc heu c'était le signal qui permettait de sortir de leur autonomie pour se remettre dans une phase où on était en travail heu en travail collectif.

CH : Et heu qu'est-ce que tu attends quand tu fais ça ?

SO : Ben je m'attends à ce que les élèves rangent leur, ce qu'ils sont en train de faire, qui peut être autre chose que ce qu'ils étaient en train/que ce que j'avais demandé

puisqu'ils la plupart avaient demandé, donc ils étaient sur de l'autonomie, sur le rallye lecture ou sur autre chose, et voilà il faut que ça soit rangé et que le travail qu'il venait de réaliser en autonomie, demandé qu'on allait, qu'on allait corriger ensemble soit sorti. (0 h 6 min 35 s. 8)

(Séquence vidéo)

(0 h 6 min 53 s. 5)

CH : Alors je vais l'autre heu, la suite.

(Chercheuse met le deuxième fichier vidéo sur l'activité de l'enseignante)

(0 h 7 min 7 s. 5)

CH : Là qu'est-ce que tu fais ? (Chercheuse montre l'écran avec son doigt)

SO : Je lui fais un retour sur ça, la demande qu'il avait...

CH : Tu t'adresses à ?

SO : À Nolan, je m'adresse à Nolan. Et comme quand on avait pris le temps avec lui de, de le faire verbaliser sur le fait qu'il n'ait pas réussi sa, son activité, qu'il n'ait pas réussi à compléter, heu la semaine dernière le résumé, l'étude du lexique ; il avait vraiment formulé, très concrètement que, il souhaitait que je l'aide davantage, donc heu là je, justement je lui faisais prendre conscience que j'avais tenu compte de de ses propos et de sa demande.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui faire prendre conscience de ça ?

SO : Ben ça signifie que, heu disons que je le, je le, l'intérêt que je lui, que j'ai porté à sa demande heu pour moi a, aura un impact sur heu sur ce que je vais pouvoir lui dire après parce que, il va se sentir heu reconnu, valorisé et donc heu il va pouvoir être plus, plus à l'écoute de, ben justement ce que je vais lui proposer par la suite. Donc j'attends, je m'attends à ce que lui voilà, soit plus heu plus à l'écoute par la suite des consignes que je vais donner ou de ce que je vais lui proposer, l'outil que je vais lui proposer.

CH : OK

(0 h 8 min 24 s. 3)

(Séquence vidéo)

(0 h 8 min 48 s. 6)

CH : Donc là qu'est-ce que tu fais ?

SO : Alors (raclement de gorge), je lui dis que ce document que je lui remets, qui est que pour lui et qui va l'aider justement à, à, qui devrait l'aider en tout cas, je parle au conditionnel parce qu'à ce moment-là je ne sais pas si ça va l'aider, il heu, le fait d'avoir découpé en étapes la tâche qu'il a faite en sous tâches, heu je, je, je, voilà je fais avec lui l'état des lieux donc de ses étapes, mais juste sur la première je lui fais relire pour qu'il voie bien que le 1 correspond à l'étape 1 et qu'il associe l'action à cette, à cette première étape.

CH : Donc qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup, lui montrer heu les différentes étapes ?

SO : Ben ça signifie que je, heu, ben que j'ai bien... et donc que je valide avec lui le fait que, il est compris que ce sont des étapes pour réaliser heu le travail qu'il a lui, toutes ces étapes-là sont censées être des étapes que lui a intériorisées, et est capable de, d'avoir automatisées pour réaliser. Seulement au lieu de lui faire, de lui demander ces efforts-là, je, je lui diminue ses efforts, de, de, intellectuels de concentration et de recherche de procédure, en lui découpant déjà les différentes tâches qu'il aura à faire. Donc heu voilà.

CH : Là tu t'attends à, à quoi du coup heu ?

SO : Là sur le, je, je m'attends à ce qu'il ait compris ce qu'était l'étape. Voilà, est-ce qu'il a compris, que ces dif/ces différentes étapes ne sont que des sous tâches de, de, l'activité qu'il a à réaliser après seul en autonomie.

CH : OK

(0 h 10 min 37 s. 2)

(Séquence vidéo)

(0 h 11 min 9 s. 0)

CH : Là qu'est-ce que tu, qu'est-ce que tu fais là ?

SO : Ben en fait je lui explique que heu 'fin, je sous-tends que grâce à ce qu'il a, a, au découpage par étapes et au retour que je vais faire avec lui heu je, je, j'ai déjà heu voilà je projette qu'il va arriver à avoir terminé l'exercice quand j'aurai terminé moi de travailler avec les CE2 et que lui heu aura réalisé son exercice seul, mais avec cet ajustement que je (fait des mouvements de gauche à droite avec sa main gauche) vais pouvoir faire de manière ponctuelle qui devrait le guider, et qui devrait lui permettre de, de réaliser vraiment la, la, l'exercice.

CH : Qu'est-ce que ça signifie pour toi heu, enfin (fait des mouvements de gauche à droite avec sa main gauche) lui expliquer justement ces vas-et vient, ce guidage, ce/où tu vas venir à chaque validation d'étape, ce que tu ?

SO : Ben ça signifie que pour heu lui qui a du mal justement à rester centré sur ce qu'il fait, le fait de pouvoir revenir pointer de manière régulière des petits intervalles liés par les étapes heu là où il en est, et heu les encouragements ou avec les validations régulières, ben pouvoir le maintenir dans une, dans un, dans une activité concrète et pour lui, forcément être, que lui soit, soit valorisé et soit fier de ce qu'il heu de ce qu'il aura réalisé.

CH : Et le fait de lui verbaliser, heu, ça (montre avec le doigt) ça, qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

SO : De lui verbaliser heu le, les attentes que je, que j'ai de lui. ?

CH : Le fait que tu vas venir le voir, d'appuyer là-dessus en lui disant « ben à chaque fois je vais venir vers toi » te, t'as, t'as des attentes à ce niveau-là ?

SO : Oui ‘fin disons que le, la relation qu’il a, qu’il a et se besoin, on va dire heu de, de relation duelle avec l’adulte, le fait, et qu’il l’a très bien verbalisé la dernière fois encore pour nous dire que, voilà, il aurait voulu que je l’aide davantage, c’était pour répondre justement à sa demande et lui, encore une fois, le rassurer quand je le, je lui donne justement ces, ce retour et que je lui dis que il va se trouver souvent avec mon aide ou avec ma validation, le mettre en confiance sur le fait que oui, il va avoir l’enseignante qui va, qui va pouvoir le guider et qui va pouvoir heu valider petit à petit et malgré le fait qu’il soit en autonomie, ça sera une autonomie relative parce que je serai quand même dans un échange heu relationnel régulier on va dire.

CH : Et donc quand tu lui dis ça tu t’attends à quoi ?

SO : À c’que ça le, ça le mette en confiance et que, et que, il, et qu’il approuve, qu’il approuve finalement ce fonctionnement et heu, et que ça le mette, que ça le mette en activité. Voilà, qu’il se mette au travail et que, qu’il réalise concrètement les différentes étapes et le processus de guidage que, que je mets en place.

CH : Et le fait de faire ce, ça pas, là c’était de lui signifier, mais le fait de mettre ça en place, tu t’attends à quoi ?

SO : À ce que, à ce qu’il ait réalisé l’exercice à la fin de, à la fin de la séance du langage avec les CE2 ; que malgré le fait que je ne sois pas on va dire en situation d’apprentissage ou, heu ou de, voilà de, de suivi de ce qu’il est en train de faire, puisqu’il est censé être en autonomie, heu je m’attends quand même à ce que, à c’ qu’il ait produit et qu’il ait réalisé et qu’il se soit vraiment mis au travail, qu’il s’y soit tenu sans, sans se disperser autant que ce qu’il a été la dernière fois où concrètement pendant tout le temps où j’ai passé avec les CE2 il a été inactif.

CH : OK

(0 h 15 min 8 s. 9)

(Séquence vidéo)

(0 h 15 min 59 s. 3)

CH : Là qu’est-ce que tu fais ?

SO : Ben concrètement je me suis rendu compte que il avait lu la première étape, mais que il était pas passé de la lecture qu’il avait faite, à heu l’intégration de la consigne et avec une heu réalisation de tâche qu’il avait à faire lui, c’est-à-dire ouvrir concrètement son porte-vues et déjà se mettre à, à la bonne page pour pouvoir heu chercher à l’ext/à l’intérieur de se lexicque les mots qui lui serviraient à compléter le résumé, et heu, et donc là concrètement je lui reformule encore une fois la première étape « Ouvre ton lexicque, mets-toi à la bonne page et à ce moment-là tu pourras, tu pourras commencer » ; et je lui remontre à ce moment-là l’étape deux où il doit heu je crois que c’était lire heu, lire le résumé déjà à trous pour essayer de voir par le contexte les mots et essayer de comprendre déjà à quel endroit pouvait être, pouvait être certains mots. D’ailleurs y’ en a un qu’il a réussi à mettre tout de suite

(0 h 17 min .3).

(suite changement de dossier vidéo)

(0 h 00)

SO : C'était pas forcément le premier mot, mais c'était un mot qu, qui était heu, relativement facile, parce que c'était l'expression « rire jaune » et j'avais mis le verbe « rire » donc en fait y'avait que « jaune » à trouver, et donc heu voilà, là je suppose qu'il l'a fait même sans, sans faire de retour au lexique. En tout cas ça l'a encouragé, et on verra peut-être après, mais je suis venue, à l'issue de/quand il avait commencé à écrire ce mot-là et je lui ai de suite validé, en lui disant que c'était très bien, qu'il l'avait fait, et que de ce fait il pouvait barrer une prochaine étape, 'fin surligner une prochaine étape, parce que cette étape du, du premier mot trouvé, il l'avait déjà réalisé. Voilà donc heu, en faisant ça j'essaie d'engager, pour qu'il comprenne que c'était vraiment une aide ce qu'il avait, hormis le fait qu'il y avait beaucoup d'étapes, parce qu'il me l'a dit, y'a un moment où il m'a dit « Mais tout ça je vais faire » et je lui ai dit « Mais tout ça, ça correspond à tout ce qui va te permettre de, tout ce qui va t'aider à réaliser le résumé et compléter avec le lexique, donc tu devrais y arriver grâce à ça ». Et, et, et au fur à mesure finalement heu, il a, il s'est servi du guide, mais il est allé heu, il a pas fait le retour au guide avec le surlignage, il a, il a, il a complété, je crois, deux, trois mots c'est moi on verra après, je sais pas si on le visionne...

CH : Si, si, si on va le voir après

SO : Mais heu voilà. Moi je reviens finalement alors qu'il est pas forcément, il est pas en train de me, de me solliciter et donc il est, il a, le guidage l'a aidé, mais il est pas en train de chercher forcément heu mon retour, parce qu'il ne lève pas forcément le doigt, il ne cherche pas forcément mon regard, mais moi, sachant que je sais que je lui ai mis ce guide et que je lui ai donné ce plan d'étapes on va dire heu, ben je, je tenais mon engagement, à revenir un peu à valider, et finalement je l'ai guidé sur le surlignage. Bon comme c'est la première fois qu'il découvre un peu cet outil, ça faisait quand même beaucoup de consignes, parce qu'il fallait qu'il la réalise, qu'il surligne pour valider, fallait qu'il m'appelle, mais je crois que l'idée d'avoir déjà quelque chose qui lui était propre et qui permette que moi je revienne fréquemment, c'était suffisant pour le laisser dans l'activité.

CH : Hum hum, et donc là quand tu le, quand tu vois, que tu lui remontrés, que tu lui fais faire en situation la première étape en fait, ça signifie quoi pour toi ?

SO : Heu ben en fait heu, ça signifie qu'il, que, que ce/le document qu'il a à côté de lui et vraiment heu, et vraiment une aide, c'est vraiment quelque chose qui va l'aider à, à avancer dans son exercice alors que la dernière fois bon heu peut-être que hormis le fait qu'il ait dit qu'il était déconcentré, mais peut-être que c'était lié aussi au fait que l'exercice il savait pas par quel bout commencer, alors que là je lui ai donné les outils qui lui ont permis de voir « Là tu as un lexique, là tu as une grille qui va t'aider à toutes les étapes qui vont te permettre, et appuyer sur, on va dire avec ces deux outils un peu comme deux canes », heu lui heu je m'atten/'fin, forcément je m'attendais à ce que il soit beaucoup plus en réussite.

CH : D'accord

SO : Voilà

CH : Donc là quand tu lui montres en situation, comment fonctionne l'outil, tu t'attends...

SO : Je m'attends à ce que, à ce que ça soit pour lui vraiment heu, une aide, à ce que, à ce qu'il s'en serve. Alors l'outil, je pense qu'il s'en ai servi pas en respectant forcément hein le surlignement ou le surlignage, mais en tout cas voilà, il est retourné, heu, il cherche à savoir ce qu'il allait faire, ce qu'il allait faire, c'qu'il allait avoir à faire après dessus.

CH : OK

(0 h 3 min 39 s. 0)

(Séquence vidéo)

Sophie point son doigt vers l'écran.

(Arrêt vidéo par CH)

(0 h 4 min 26 s. 0)

SO : C'est là qu'il me dit : « Mais faudra que je fasse tout ça ? » Voilà, et heu et ça là que je lui redis : « Effectivement oui, mais quand tu auras, quand tu seras arrivé là tu auras réalisé tout l'exercice ». Et quand il a trouvé le premi/là je le, je l'ai encore guidé parce que, parce que effectivement je pense que la, la, le plan de l'étape qu'il avait à côté de lui, ça lui a paru peut-être un travail lourd supplémentaire, il avait

l'impression que c'était un travail au départ je pense, hein il le voyait pas comme un outil, ou comme un guide ou comme une aide au départ, mais là le fait de lui montrer ben que il avait déjà heu surligner heu une étape, une deuxième étape qu'en fait ç'allait aller vite, et je lui rappelle qu'il n'hésite pas à me redemander heu, à ce que je revienne avec lui quand il sera passé à la troisième étape et donc heu voilà.

CH : Là qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup de lui montrer ça ?

SO : Ben ça ça, ça me permet disons pour heu 'fin c'est heu, c'est une manière de, de, de dédramatiser en fait et de, et de lui montrer l'importance de l'outil, 'fin bon voilà je reprends avec lui ces deux, je surligne et, et je suis en train de lui dire : « Attention ce n'est pas un piège ce que je te propose, au contraire c'est pour toi » et le lui réexpliquer encore c'est lui dire : « Voilà c'est pour, c'est pour t'aider, c'est pour que je puisse revenir, et je reviendrai si toi tu heu respectes les étapes et que tu respectes le surlignage et heu, et le fait de, de demander à ce que je vienne valider ».

CH : Et à quoi tu t'attends ?

SO : Ben je m'attends à c'que comme je le disais tout à l'heure, voilà à c'que ça, à c'que ça, ça le mette suffisamment en confiance pour réaliser l'exercice, en se disant : « Bon voilà, je sais où je vais, je sais comment m'y prendre parce que, parce que j'ai un guide et parce que la maitresse elle va régulièrement voir ce que je fais ».

(0 h 6 min 25 s. 8)

(Séquence vidéo)

(0 h 6 min 42 s. 4)

CH : Là tu reposes ta main sur sa tête ? (Montre sur l'écran)

SO : Ouais, c'est... ouais c'est/'fin c'est vrai qu' c'est, c'est une mise en contact heu, voilà c'est une manière de dire : « Bon voilà, t'as compris heu, voilà je suis là, je suis pas loin ». Donc la relation un peu duelle qu'on a de confiance, ben je, je, je l'exprime aussi par les mots, mais je l'exprime aussi par la gestuelle en disant voilà, avec un geste affectueux et un geste qui, qui, qui est censé heu lui apporter un peu de réconfort et de, de mise en confiance.

CH : Donc faire un geste affectueux, heu, ça signifie pour toi...

SO : Ben ça signifie que je, qu'il est heu, que la relation qu'on a elle heu, elle passe heu voilà par une forme de, de lien et heu à la fois visuel, à la fois auditif, mais à la

fois tactile aussi et que c'est, c'est l'association (forme un cercle avec ses mains) de tous ces moments, de toutes ces, on va dire ces critères de relation, de caractéristiques de relation qui font que la relation est bonne et elle se construit et dans cette, dans ces échanges-là ben lui heu il va y trouver heu vraiment voilà de l'assurance et du confort et savoir que voilà que je l'ai pas abandonné, ou il est pas, il est jugé que je viendrai voir ce qu'il fait, mais que j'ai confiance en lui voilà. Vraiment l'histoire de mettre en confiance, pour moi c'est plutôt ça, parce qu'il aura pas de stress, il sera pas, il sera pas, il sera pas en panique, voilà une manière encore de le rassurer physiquement.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup ?

SO : Je m'attends à ce que voilà, à ce que, il soit relativement détendu et suffisamment concentré à ce moment-là, pour heu, pour arriver à travailler heu, à travailler sur sa tâche, sur son exercice.

(0 h 8 min 39 s. 4)

EACV2 :

CH : Je te propose de regarder du coup l'heu/l'activité de Nolan. (Hochement de tête pour dire « oui » de Sophie) T'hésites pas à faire pause quand tu veux commenter.

SO : Ouais y'a pas de soucis

La chercheuse sélectionne la vidéo centrée sur l'activité de l'élève

(Séquence vidéo) (0 h 9 min 19 s. 7)

Sophie se penche en avant pour se rapprocher de l'écran, elle pose sa main gauche sur son menton.

CH : Là qu'est-ce que tu penses de...

SO : Ben en fait ouais, je suis assez surprise que qu'il ne soit pas mis au travail de suite, il est encore heu, il est encore en train de chercher où je suis, ce que je fais et heu il s'est tourné même physiquement donc, ouais là ça fait quand même trente-cinq secondes peut-être même un p'tit peu plus que je suis partie avec les CE2 et là, là concrètement il est pas, il est pas en activité. Mais je me suis, je l'ai quand eu v/remarqué parce que j'avais été plus vigilante cette fois-ci sur son, sur son attitude et du coup heu, on verra la suite, mais heu il me semble que même qu'après il va, il

va, enfin il a travaillé, il a produit quelque chose donc heu il s'est quand même, il s'est pas, il s'est pas abandonné complètement à, à la rêverie ou à autre chose ; alors peut-être que c'était aussi un moyen pour lui, ça, c'est des hypothèses hein, pour heu voilà, pour prendre le temps un peu pour s'évader de toutes les informations que je lui ai délivrées qu'étaient quand même assez nombreuses, peut-être qu'il avait besoin d'un temps pour, voilà, pour papillonner voilà. (0 h 10 min 33 s. 2)

(Séquence vidéo)

(0 h 10 min 55 s. 9)

Chercheuse montre avec son index droit l'écran

SO : Ouais donc là, là ça c'est quand même encourageant parce que là il est pas du tout sur l'exercice, mais il est plutôt sur l'outil que je lui ai proposé aujourd'hui, et c'était, là le challenge « Moi je vais faire toutes les étapes », donc il a quand même compris que il avait heu par cet outil-là, il avait quand même un outil privilégié, que je lui ai donné qu'à lui et heu, et ce, cette relation un peu particulière, singulière il l'a, il l'a vraiment comprise alors il se met pas au travail, mais là dans ses propos heu, je sens qu'il est un peu animé par le challenge de se dire heu « Voilà, faut que, faut que j'y arrive, parce que là j'ai quelque chose qui, m'est, qui m'a été donné personnellement quoi ».

CH : Et donc ?

SO : Et donc ben heu je m'attends à ce que là il, il réalise quoi, il s'y mette, il travaille et/ou il se laisse vraiment guider par le par le guide, ou ça le recentre parce que il sait qu'il a cet heu, cet outil à côté qui va faire que moi ben j'suis un peu, je vais revenir le voir donc que, là je m'attends à ce qu'il travaille, qu'il s'y mette.

(0 h 12 min 1 s. 5)

(Séquence vidéo)

Sophie fait des mouvements de tête, elle prononce quelques paroles inaudibles.

SO : Je crois que là je vais revenir.

(0 h 12 min 52 s. 2)

SO : Oui, je crois que là, je vois qu'il est pas en activité, il me semble que là je vais revenir le voir.

(Séquence vidéo)

(0 h 12 min 57 s. 2)

SO : Parce que concrètement il est pas... Je m'attendais vraiment à ce qu'il s'y mette là, oui.

(Fais oui avec la tête en voyant que sur la vidéo elle arrive vers Nolan comme elle venait de le signaler.)

(0 h 13 min 11 s. 0)

CH : Et là qu'est-ce que tu lui dis ? Tu te souviens ou pas ?

SO : Heu je lui dis, ben je lui dis : « Où est-ce que tu en es au niveau des étapes ? » Et en fait je vois sur sa feuille que finalement il a quand même écrit un premier mot, et je lui fais remarquer que, en fait, sur les étapes : « Tu as déjà trouvé un premier mot ». Et il n'avait pas surligné l'étape « j'ai trouvé un premier mot ». Donc là je relance, je le relance par rapp/donc je vérifie c' qu'il a fait, et je vois, il est pas venu vers moi, donc ce qui m'a interpellé c'est de le voir justement tourner et papillonner donc heu, je suis allée voir un peu si c'était lui qui m'appelait, parce que c'est vrai que quand heu moi avec l'autre groupe j'ai pas vu, je voyais pas le comportement qu'il avait avant hein ; mais le fait de le voir tourné j'ai cru que c'était un moyen pour lui de me solliciter et donc là ben je re/je venais heu pour valider finalement et j'ai vu qu'il avait écrit un mot donc heu je lui faisais remarquer que dans la grille et ben il avait pas surligné heu « J'ai complété le premier mot, je cherche le premier mot et je le copie en m'aidant du lexique ». Donc là je vais l'engager je crois, à ce moment-là je l'engage à ce qu'il souligne cette partie.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup de l'engager, de continuer, de faire souligner ?

SO : Ben pour qu'il heu pour qu'il comprenne l'intérêt de, de ce guide, l'intérêt de, de, de cette grille et que, et que si veut, s'il veut que je revienne, il faut que, il faut qu'il continue et que, et que voilà qu'il surligne, qu'il passe à l'étape suivante parce que il sait qu'à l'étape d'après ben je vais à nouveau revenir valider son deuxième, son troisième mot heu.

CH : Donc à ce moment-là tu t'attends ?

SO : Ben je m'attends à c'que, voilà, déjà qui, qu'il surligne pour valider qu'il a avancé dans sa grille de, de, d'étapes de tâches et que, il ait envie de retourner encore

au travail pour re... compléter, pour continuer à compléter son, son résumé et refaire appel éventuellement à moi comme, comme on avait, comme on avait établi au départ dans le, dans l'utilisation de cet outil. (0 h 15 min 11 s. 3)

Chercheuse hoche la tête pour dire « oui »

(Séquence vidéo)

Sophie hoche la tête de bas en haut à plusieurs reprises en regardant la vidéo.

SO : Là il surligne

(0 h 15 min 40 s. 1)

SO : Là il surligne la, l', l'étape qu'il a faite.

(Séquence vidéo)

(0 h 15 min 44 s. 7)

SO : C'est marrant hein ?

(Arrêt vidéo par CH)

(0 h 16 min 12 s. 5)

SO : Ah ouais c'est, c'est surprenant, parce que là en fait il ne réalise, que ce que je lui dis de faire personnellement. C'est-à-dire que là heu, je pense qu'il a surligné l'étape 2, mais qu'il est pas allé lire l'étape 3 pour heu, pour compléter les mots suivants donc... Après le résultat final, je l'ai vu hein, j'ai vu qu'il avait complété tout, tout le résumé, mais c'est vrai que là on est à trois minutes, et en fait heu quand je vois qu'il est arrivé à les faire, je pense qu'il aurait pu, il aurait pu déjà avoir largement fini, puisque il est quand même arrivé à réaliser, à compléter, à trouver les textes, après dans la copie il a des difficultés, mais qui sont liées à la copie, qui sont pas liées à sa mise au travail, et je suis surprise que là de nouveau heu il se décro/il décroche heu... ouais je suis assez surprise donc (0 h 16 min 38 s. 1) mouais, XX j'sais pas comment je pourrais envisager le, l'outil, mais peut' être pas le, il est pas allé surligner, parce que ça lui fait faire une tâche supplémentaire peut-être il aurait fallu plutôt que ça soit sous forme de bandes et de numéro et qu'elles soient froissées et jetées, peut-être. Et qu'il y en ait plus, voilà. Pour dire qu'on a fait XX tant d'étapes numérotées, et qu'une fois qu'on a terminé, plissées et froissées, je le verrais peut-être plus comme ça la prochaine fois. Pour éviter justement qu'il ait le

sentiment d'avoir fait quelque chose alors que finalement, il a juste validé tout seul heu la réalisation de l'étape 2 quoi.

(Séquence vidéo)

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

SO : Ben je reviens parce que je vois effectivement qu'il ne travaille pas donc en fait je le re, donc voilà toujours avec un petit contact, une petite parole rassurante pour le remettre dans la tâche pour lui dire « allez continue, t'as bien surligné que t'avais fait l'étape 2, mais y'a les autres », et le remettre sur heu, plus sur heu, je l'ai plutôt relancé pour qu'il retourne sur sa grille pour savoir ce qu'il avait à faire après, plutôt que de lui dire « allez continue, continue ton travail » voilà. Et donc heu...

SO : Et le relancer sur sa grille ça signifie quoi pour toi ?

SO : Ben relancer sur cet, sur cet outil qui va lui permettre de savoir qu'elle est la prochaine tâche et prochaine étape qu'il a à réaliser pour continuer son, son exercice, sa sous-tâche en fait, prochaine sous-tâche. Et heu

CH : À quoi tu t'attends ?

SO : Je m'attends à ce que voilà, à ce que cette heu... alors qu'il relise la sous-tâche, soit en se positionnant sur la grille, soit qu'il se remette à l'exercice heu parce que bé voilà, je serai venu le relancer, donc je suis dans la dynamique de ce qu'il attendait de moi, c'est-à-dire « voilà, j'ai besoin que tu m'aides », donc heu ce va et viens que je fais c'est justement pour pouvoir le recentrer sur son activité.

(Séquence vidéo)

(Sophie pendant le visionnage) Il s'est remis au texte là.

SO : Il est pas sur la grille, là je vois XX parce que je vois sur sa feuille, la feuille, sa grille était plus à gauche, et la feuille, la feuille de son exercice était à droite ; et là je vois avec ses yeux qu'il s'est remis, qu'il s'est remis à lire, remis à lire son exercice. Surtout que c'est un très bon lecteur, donc je sais que visuellement la grille heu, même si elle était avec beaucoup de sous tâches, je pense qu'il a vu beaucoup d'étapes, mais comme c'est un très bon lecteur c'est pas la, c'est pas la quantité de, d'écrit qui l'a affolé c'est pour ça que l'idée de faire des bandes et d'avoir peut-être heu une bande que je pourrais éventuellement lui redonner à chaque fois, plutôt que de les avoir toutes c'aurait peut-être était plus judicieux aussi. Ou les avoir à côté et puis heu quand il a fini il me la donne et je lui donne la prochaine étape. À voir, mais, 'fin parce que là je vois quand même heu si je reviens pas, il n'est pas dans le cadre de je te, je te, je lève le doigt et voilà il a, ça lui a fait quand même beaucoup de consignes aussi par rapport à cette nouvelle grille à intégrer et que ça aurait peut' être été plus simple que la manipulation se fasse physiquement et par moi.

CH : Oui parce que du coup à chaque fois que tu viens par contre, on, y'a quand même, 'fin il, il fait par rapport à chaque fois que tu viens....

SO : Complètement il s'y remet voilà, 'fin la, *a priori* là c'est flagrant je pense que là même heu il va peut-être heu, 'fin je sais pas on va voir, on va continuer la vidéo, mais ça doit être à ce moment-là qu'il a dû en compléter pas mal, parce que je me souviens quand je suis revenue là, deuxième, donc là j'étais revenue une deuxième fois quand je reviens la troisième fois je crois qu'il avait déjà trois mots d'écrit, trois ou quatre, 'fin quasiment presque tous, il avait fait une erreur sur aveuglant et je lui ai, je lui ai fait remarquer qu'il avait fait une erreur, je lui fais relire, ben on va le voir hein certainement, du coup il a déplacé effectivement le mot, il l'a barré et il a trouvé le quatrième après.

(Séquence vidéo)

(Sophie pendant le visionnage) On voit bien qu'il écrit là (pointe son doigt vers l'écran) après je suis sûre pas sûre qu'il copie sur le, sur le lexique.

(Arrêt vidéo par CH)

SO : Là voilà, là concrètement il sait bien utiliser la grille. Là il a écrit un mot, et il est allé surligner l'étape 3, comme quoi il avait heu trouvé le deuxième mot de du résumé. Voilà ça prouve que, ça commence à, ça commence à s'intégrer donc heu, donc c'est bien, mouais c'est bien, donc c'est génial, c'est réconfortant quoi voilà. Au début je déprime, je me dis bon « à quel moment il va s'y mettre ? » (rire de Sophie et de la chercheuse).

(Séquence vidéo)

SO : « J'ai douze étapes » il dit, « oh ! j'ai douze étapes » voilà c'est pour ça que ça me fait dire aussi que y'avait peut-être... donc forcément je les ai toutes découpées, alors après j'ai fait aussi d'autres exercices où ils étaient beaucoup plus succincts, mais voilà je pense que le fait de lui, de lui donner au fur et à mesure peut être que ça aurait été un peu plus judicieux ou alors de, de cantonner qu'à l'exercice 1 et pas donner les sous tâches de l'exercice 2, et 'fin l'exercice 2, l'exercice 2 c'était juste une lecture sélective dans le texte, non c'était pas, c'était juste un retour au texte et le dernier c'était plus pour heu, pour heu pouvoir un peu dessiner et après à partir de ce dessin verbaliser la semaine prochaine avant que je leur propose le chapitre quatre, qu'il puisse me verbaliser « alors ce monde rouge, vous pensez qu'il va être comment ? Quels mots on va voir dedans ? » Il montre la couleur donc les CE2 avaient déjà entamé certains mots et les CE1 qui ont un peu plus de mal à l'écrit passaient par le dessin après ça aurait été, ça aurait été oral. Mais heu voilà, t'être que j'aurai du juste lui donner les étapes et je crois que du coup ça s'arrêterait à, à de mémoire neuf je crois, ou huit rien que le premier exercice. Il en aurait eu quatre de moins, peut-être que ça aurait été, là je sais pas, le 'heu', le soupir qu'il a heu je sais pas si c'est de l'exaspération, de, du découragement ou de « Waouh tout ça ! » je sais pas, voilà, je, je, on verra comment il réagit, mais...

(Séquence vidéo)

(Sophie pendant le visionnage) Il XX

(Arrêt vidéo par CH)

SO : Ah ouais concrètement là ouais, ça le décourage en fait. Donc heu l'idée, je pense, de la grille elle est bonne, mais pas, pas présentée comme je l'ai faite, je crois que l'idée que j'ai évoquée avant, les étapes à fournir au fur et à mesure ouais et meilleure, surtout pour un enfant comme lui ouais.

(Séquence vidéo)

Sophie point son doigt vers la vidéo

(Arrêt vidéo par CH)

SO : J'adore parce qu'en fait c'est elle qui le qui le relan, 'fin c'est super là franchement, je trouve que le système des ilots et pas mal pour ça parce que, elle est là, et c'est carrément qui le remet, qui le remet à sa tâche et qui finalement l'encourage par rapport à son moment, à son moment de découragement là, hop elle le relance en disant 'mais regarde t'as le lexique là', elle soulève la feuille elle lui montre, les mots ils sont là heu c'est cela qu'on va mettre dans le lexique donc dans le résumé ; donc je trouve ça, je trouve ça super, ça, c'est, c'est bien.

(Séquence vidéo)

(Sophie pendant le visionnage) Et ça prouve la relation qu'il a avec Julie...

Il avait pas vu là. (Plus tard pendant le visionnage) il a écrit

(Arrêt vidéo par CH).

SO : Il a l'air d'avoir pris le Stabilo, puis j'ai l'impression que là il est, je crois que j'ai, je vais pas tarder à revenir là. Et je l'ai vu écrire, suite à l'intervention de Julie et là il a repris le Stabilo en main j'ai vu, mais heu voilà, ça prouve bien que il sait que ça, qu'il a des choses à faire, ça prouve rien, mais de ce que moi j'interprète là c'est que il sait que une fois qu'il a réalisé quelque chose il a à retourner à cette grille, mais concrètement heu voilà (fait un balancier d'avant en arrière) c'est pas très clair, heu c'est pas encore, heu voilà c'est normal hein c'est la première fois qu'il l'utilisait, mais heu voilà, pour un élève pour lui a du mal avec heu la gestion des outils et tout peut être que voilà. Peut-être pas fallu que je lui redonne encore autre chose comme ça à faire avec le surligneur.

(Séquence vidéo)

(Sophie pendant le visionnage) Il se remet en fait au travail là

(Arrêt vidéo par CH)

SO : C'est bien, il a eu un petit moment où il s'est relevé, mais il s'est remis alors sans, j'ai pas eu l'impression qu'il utilise le Stabilo finalement, mais bon.

(Séquence vidéo)

SO : En fait ouais là, je lui dis 'super' c'est-à-dire je valide, parce que j'ai vu qu'il avait complété, je crois qu'à ce moment-là ça fait trois mots, et lui dit 'mais en fait surligne parce que dans ton, dans ta grille finalement tu as réalisé déjà toutes ces étapes-là, voilà' et heu alors que voilà il retour, tu vois qu'il retourne à ce qu'il, à ce

qu'il a fait, bon il est cont, je pense qu'il doit être content de ce qu'il a fait. Voilà je lui aie, je lui aie de suite validé en lui disant 'super' vraiment voilà heu valoriser, encourager et heu, et pour qu'il comprenne que ce guide et bé finalement il a réalisé beaucoup de choses dessus, je l'engage à surligner pour qu'il voie que, alors je l'ai pas vu le découragement moi, c'est que je me dis qu'effectivement il aurait pu être découragé en voyant tout ça donc là c'était l'idée, c'était de, de lui, en lui, en le relançant, en relançant sur heu surligne sur ce que t'as sur ta grille et pour justement heu m'attendre à ce que ben il soit au contraire content de lui parce qu'il est déjà arrivé genre à l'étape 7 quoi. Donc y'a déjà 7 étapes malgré qu'il ait dit qu'il ait dit qu'il en eut 12 à faire, voilà il en a déjà fait sept quoi. Donc c'était heu c'était plutôt dans ce sens, c'est pour ça que je suis allée le voir et que je l'ai engagé à surligner.

CH : D'accord

SO : Bon ben je m'attends à ce qu'il le surligne ou continue son exercice, pour, parce que ça l'aura encouragé.

(Séquence vidéo)

CH : Là qu'est-ce qu'il fait là ?

SO : J'ai l'impression qu'il compare, 'fin il compare là, Julie avait avancé à ce moment-là aussi un peu comme lui et en fait il est en train de voir ce qu'elle a mis. Alors bon est-ce que, il cherche à copier ? Mais en tout cas c'est bien parce qu'il porte de l'intérêt à l'activité, il est pas complétement décroché de l'activité, il est encore dans l'activité. Là il est bien dedans, il essaie de voir, heu voilà de comparer avec Julie, voir si, ils ont trouvé pareil ou qu'est-ce qu'elle a mis, si c'est pas un mot heu. D'ailleurs je crois que c'est elle qui c'est trompé et lui en fait il a repris le même mot qu'elle, mais parce qu'il savait qu'il l'avait pas placé, mais sauf qu'il l'a pas placé au bon moment. C'est moi qui vais revenir valider avec lui en lui faisant relire une partie de la phrase et il va trouver spontanément que le mot il va à cette place-là et pas à celle-là quand il l'avait mis ce mot. Donc du coup c'est bien, c'est super intéressant parce que en fait on voit vraiment que, que, qu'il est dans l'activité, il est vraiment dans, dans son exercice et que, donc je pense quand même que la grille lui a, elle lui aura permis ça, le fait que je vienne, ça c'est certain, mais aussi l'outil lui a permis de, cette personnifi, personnification du découpage de l'activité ça l'aura laissé dans l'activité plus, plus longtemps.

(Séquence vidéo)

(Sophie pendant le visionnage) pour moi là c'est le moment

(Arrêt vidéo par CH)

SO : Où il a lu qu'il y a, avait aveuglante sur le petit tex' le petit résumé de Julie qu'il a mis au mauvais endroit, parce que difficultés de compréhension Julie, et lui sans réfléchir il va compléter à cet endroit-là, mais bon il est quand même dans l'idée de réaliser, de faire, donc heu bon c'est bien. Il est peut-être pas là dans la réflexion, mais,

il s'est pas servi de sa capacité de lecteur, mais bon c'est déjà, il reste dans l'activité c'est déjà super.

(Séquence vidéo)

SO : ouais là, là

CH : Là qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu ?

SO : En fait là je, donc là effectivement il est arrivé au troisième mot et donc je lui dis : « mais c'est super heu donc là tu comptes, surligne sur ta grille justement cette étape-là tu viens de la faire donc "je cherche le troisième mot" tu viens de le trouver donc surligne cette heu... ». Je le re, je le repositionne, 'fin je le renvoie à la grille pour qu'il voie l'avancé de ce qu'il a fait par rapport, à, à ce, à cette étape et par rapport à ce, à ce plan de tâche qu'il avait.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi le, lui montrer l'avancé qu'il a fait ?

SO : Ben c'est, heu c'est lui montrer que, que ben justement cette, cette grille-là elle est heu elle le guide et en même temps elle est, elle est garante de sa ou sa réussite à l'exercice, mais en tout cas, de, de, comment dire ça, plutôt du fait qu'il reste dans l'activité, voilà c'est, je le renvoie à ça pour lui dire « allez, voilà continue avec cette grille parce qu'elle va te permettre de, de rester dans l'activité et d'aller jusqu'au bout de ce que tu as à faire ».

CH : Et heu qu'est-ce que tu attends comme retour ?

SO : Là j'attends, je m'attends à ce qu'il heu, à ce qu'il effectivement surligne la partie qu'il aura faite et que ça l'engage à poursuivre parce que, effectivement il aura vu que, là si je prends les deux premières, donc voilà il doit être à la sixième, à la sixième étape, XX, mais c'était à ce moment-là qu'il devrait être, déjà à la sixième étape certainement.

(Séquence vidéo)

Vidéo D

(Séquence vidéo)

EACV3 :

CH : Du coup-là je propose de regarder peut-être le moment où on a discuté ensemble

SO : Ouais

CH : Du coup, ou si tu veux que j'avance un petit peu pour voir heu, parce que là tu me dis il est à la fin de la tâche là non ?

SO : Ouais quasiment, il reste plus qu'un mot. Après heu oui, non là c'est déjà pas mal, on sait d'façon, je sais qu'il a complété les quatre donc, puisque j'ai vu son travail fini. Donc ouais c'est peut-être bien de voir c'qu'il a fait XX.

(La chercheuse met la vidéo d'auto-confrontation de l'élève) (0 h 1 min .8)

(Séquence vidéo)

CH : Là qu'est-ce que tu lui dis ?

SO : Ben que je, je le félicite en fait, je le félicite parce, parce que ben le contrat est rempli quoi. Il avait, il avait cette grille pour essayer de terminer au moins le résumé avec heu le lexique complété et qu'il avait réussi, et que je le félicitais du fait que, il a vraiment réussi.

(0 h 1 min 21 s. 6) (Séquence vidéo)

CH : Donc là par rapport à ce qu'il dit, qu'est-ce que tu... ?

SO : Ben, il a l'air d'avoir compris, là il formule très bien les étapes après bon il dit pas « les étapes qui vont m'aider à réaliser l'exercice, ou qui vont faire en sorte que la maitresse vienne me voir souvent » voilà. Mais en coup cas il a compris que, cette feuille-là heu pour lui était heu voilà découpé en tout cas ces, ces tâches en étapes. Voilà, en tout cas c'est ce qu'il verbalise à ce moment-là.

(0 h 3 min 9 s. 8) (Séquence vidéo)

SO : Ça XX tout de façon il a un problème de temporalité hein, on l'avait déjà vu ça la semaine dernière. C'est-à-dire que là « quand ? » le fait que j'ai posé la question « quand est-ce que tu as ? » c'est, c'est, lui c'est pas, c'était pas lié à, à quel moment par rapport à sa tâche, c'est à quel moment il l'a réellement fait. Voilà, donc heu ben oui c'est tout à l'heure qu'il l'a fait, c'est pas, c'est pas lié à son activité quoi.

(0 h 3 min 59 s. 8) (Séquence vidéo)

SO : Ça, il a très bien compris quand même hein. Il a compris que le fait de, de lui avoir laissé cette feuille-là heu ça permettait en tout cas que moi je vienne régulièrement le voir. Et je crois que 'fin ça a, hormis le fait ben ce que je disais tout à l'heure ça fonctionnait pas forcément bien le fait de surligner, il aurait peut-être un autre moyen de découpage différent. Mais en tout cas ce qu'il a retenu c'est que ça, ça me faisait venir à chaque fois. Voilà et ça l'air quand même de lui avoir permis de pouvoir aller au bout quoi.

(0 h 5 min 8 s. 1) (Séquence vidéo)

CH : Qu'est-ce que tu fais là quand tu lui dis ça ?

SO : Ben lui heu, je lui montre que en fait il a été en réussite et que la semaine dernière ben il a pas été en réussite et donc on s'est retrouvé heu avec un exercice qui était pas du tout, il avait pas du tout était en activité. Alors que là ben lui, je valide en fait le fait que, cette fois ouais il a réalisé l'exercice, il a été vraiment dans l'activité et que voilà c'est, c'est une manière de l'encourager et de montrer que ben j'étais consciente que là il avait vraiment, vraiment réussi quoi, il était en réussite.

CH : Qu'est-ce que ça signifie donc pour toi du coup 'lui montrer qu'il était en réussite' ?

SO : Ben lui redonner confiance, et l'encourager à ce que la prochaine fois justement il reste sur cette image de réussite, ça l'enco, ça lui permette d'enchaîner encore sur d'autres réussites et heu voilà et que la dernière fois c'était pas lié à l'erreur parce que y'avait pas d'erreur c'était plutôt lié à l'inactivité donc heu là y'a un moment donné il s'est trompé quand je suis passé le voir XXX, il s'est corrigé, seul, et donc heu voilà ; et, mais en tout cas il est arrivé au bout complément de de de son activité, chose qu'il

n'était pas arrivé à faire la dernière fois. Donc heu déjà, donc respect de son contrat d'élève quoi.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup quand tu lui dis ça ?

SO : Ben, je m'attends à ce que voilà, à ce qu'il soit fier et à ce que pour les futures fois où il va se retrouver dans une tâche à accomplir ben que voilà, qu'il parte déjà confiant et qu'il, qu'il se mette au travail qu'il réalise son activité sans, sans souci au contraire avec confiance.

(0 h 7 min 14 s. 7) (Séquence vidéo)

SO : Il dit « les deux c'est plus facile » je pense qu'il veut dire « avec les deux c'est plus facile », là il le verbalise et c'est ça qu'est bien.

(Une collègue de Sophie rentre dans la classe puis repart)

(0 h 8 min 6 s. 0) (Séquence vidéo)

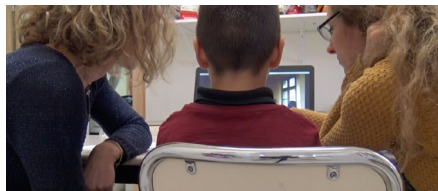
CH : Qu'est-ce que tu fais là quand tu... ?

SO : Alors ouais, là c'est, c'est ce qui me permet de voir finalement que c'était pas forcément clair ou que ça était trop une tâche supplémentaire pour lui de surligner parce que il a retenu en fait que, c'qu'il retient à chaque fois c'est que j'étais avec lui donc c'est ma présence et finalement sur ce qu'il a à faire quand moi je suis là heu il attend juste que je le guide, donc comme là j'avais surligné il était dans la démarche de ben hein 'tu as, tu as surligné', mais du coup, l'action que j'avais faite moi, il se l'ai pas approprié pour ce dire c'est ce que je devais faire, alors que moi je lui ai redit là, je lui dis bien 'je t'ai montré, pour te montrer ce que toi tu avais à faire', mais je me suis quand même rendu compte que, que ça quand même était difficile ce passage-là. Donc heu, il est flagrant que cet outil personnel, personnalisé on va dire, heu c'était vraiment pour lui, 'fin ça était une aide, c'est le fait que ça était accompagné de ma présence à chaque fois. (0 h 9 min 54 s. 7)

CH : Bon on va s'arrêter là si tu veux parce que c'est l'heure.

(La chercheuse sait que Sophie doit partir chercher ses élèves et propose d'arrêter l'entretien)

ANNEXE 3
 VERBATIM DE L'EACP N°1 DE NOLAN 24/11/2017



XX = inaudible à la transcription

(0:00:00) Nolan et Sophie sont assis devant l'écran d'ordinateur. La chercheuse n'est pas encore présent.

SO : Est-ce que tu es d'accord pour qu'on regarde ensemble (la chercheuse s'installe à côté de Nolan) ce qu'on a, ce qu'on a fait ce matin ?

NO : oui, oui, oui, oui.

CH : (S'adressant à Nolan) Je vais remettre ce qu'elle vous a expliqué ce matin sur votre travail, mais j'ai pas tout compris. Je vais remettre le passage où la maitresse elle vous explique le travail et est-ce que tu pourrais me redire, m'expliquer un peu ce qu'elle raconte ? Tu veux bien ?

NO : hoche la tête pour dire oui

CH : Avec tes mots hein, ce que tu comprends, d'accord ? En premier tu vois c'est ce que j'ai filmé ce matin. C'est quand la maitresse elle expliquait le travail. (0:00:40)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH) (0:03:35)

CH : Est-ce que tu me dire du coup -là qu'est-ce que, qu'est-ce que vous deviez faire du coup-là comme travail, comme travail sur XX ? Qu'est -ce qu'elle vous dit la maitresse ?

NO : Travailler sur le... magicien des couleurs.

CH : Alors comment heu, qu'est-ce qu'il fallait faire sur le magicien de couleurs ?

NO : ...

CH : Qu'est-ce que tu avais compris heu ?

NO : ...

CH : Fallait lire quelque chose ?

NO : Il fallait lire le texte (Regarde la maitresse. Sophie lui sourit)

CH : ouais, et qu'est-ce qu'il fallait faire comme travail du coup ?

NO : Écrire XX

CH : il faut écrire quoi ?

NO : les mots du magicien des couleurs

CH : le nom des magiciens c'est ça ?

NO : Les mots du magicien, le mot du magicien des couleurs.

CH : D'accord. (0:04:41)

SO : Et ces petits mots alors, est-ce que tu es arrivé à les mettre dans ton dans ton petit résumé ? (Nolan penche la tête en arrière). Ce qu'on a lu ? Ce que tu as lu à la maison hier ? Qu'on a travaillé aujourd'hui ensemble ?

NO : Pas très bien

SO : Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu n'es pas très bien arrivé à le compléter ?

NO : Trop déconcentré et trop de bruit.

SO : Trop de bruit ? Alors c'est quoi le bruit que tu as entendu ? C'est quoi le bruit qui t'a le plus gêné ?

NO : (se tourne vers les élèves de la classe) Émilie, Océane

SO : Oui là tu les entends...

Un élève vient voir Sophie et l'interpelle « maitresse... »)

SO : (s'adressant à cet élève) Non je ne suis pas avec vous, vous gérez, vous gérez la classe ensemble, d'accord.

(S'adressant à Nolan) Nolan, quand tu es, quand tu es déconcentré comme ça, qu'est-ce que tu pourrais faire toi pour arriver à te reconcentrer ?

NO : Faire l'exercice.

SO : Quels exercices tu pourrais faire ?

NO : (Mets la tête en arrière, puis se redresse) Le lotus !

SO : Par exemple si tu veux d'accord.

NO : Oui !

SO : Et est-ce que tu l'as fait là ?

NO : Non

SO : Du coup, regarde, tu as réussi à mettre un mot et tu es pas arrivé à compléter les autres mots du lexique, alors que tu les as très bien compris parce que ce matin tu as, tu as réussi à me dire ce que c'était un troubadour, une plainte...

NO : C'est heu quelqu'un qui a...

SO : Est-ce que si tu savais ce que c'était est ce que si tu savais ce que c'était pourquoi tu n'es pas arrivé à le mettre sur, sur le... dans le texte ? dans le petit résumé ?

NO : Je te l'ai dit tout à l'heure

SO : Ah je me souviens plus, rappelle-moi, c'était quoi alors ?

NO : Trop déconcentré

SO : Trop déconcentré. Alors comment je peux t'aider moi pour heu pour éviter que tu sois déconcentré et que tu arrives à faire ce qu'on attend de toi ?

NO : (Lève la tête vers le haut) Faire... le... lotus ! (Puis remet sa tête droite)

SO : Alors ça, c'est ce que toi tu peux faire, mais moi qu'est-ce que je peux faire pour t'aider aussi ?

NO : Finir !

SO : Moi je finis ? (Pointe son doigt vers elle en fronçant les sourcils)

NO : Non !

SO : À ta place ? (Sourire)

NO : Non !

SO : Ah !

NO : Juste m'aider pour finir.

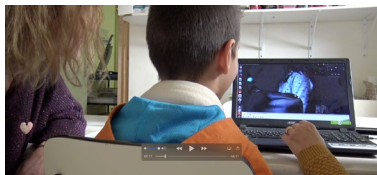
SO : Juste t'aider pour finir. T'aider à te recentrer ?

NO : (Hoche la tête pour dire oui).

SO : D'accord

(0:07:25)

ANNEXE 4
 VERBATIM DE L'EACP N°2 DE NOLAN 01/12/2017



XX = inaudible à la transcription

(0:00:00) La chercheuse installe le matériel. Nolan et Sophie sont assis et attendent.

SO : (S'adressant à Nolan) C'est bien Nolan, je suis contente de ce que tu as fait tu sais ? Est-ce que toi tu es content de toi ?

NO : Oui. Oui

CH : Alors, du coup je vu que la maitresse elle a donné un travail un peu différent. Je te propose de remettre le moment où elle t'explique pour que tu puisses me dire un petit peu ce qu'elle t'a dit de faire. Tu veux ? Tu veux bien m'expliquer ? J'ai vu que c'était pas comme la dernière fois ?

NO : heu (sourit)

CH : Tu veux qu'on mette les images

NO : Se redresse sur sa chaise vers l'écran

CH : Allez, ça marche

Chercheuse démarre la vidéo. (00'37)

CH : t'es une star tu passes à la télé (rire)

NO : où je suis ?

CH : (Baisse le son) Tu es derrière là (montre sur l'écran) On voit pas bien...

CH : (après avoir visionné environ 1 minute de vidéo.) Tu veux que j'avance un petit peu...

Chercheuse arrête la vidéo.

CH : Alors dis-moi, qu'est-ce que tu veux me dire, qu'est-ce qu'elle t'a fait la maitresse aujourd'hui, qu'elle fait pas d'habitude ?

NO : (Met la tête en arrière) Encore le magicien des couleurs

CH : Ouais, et qu'est-ce qu'il fallait faire alors sur le magicien des couleurs ? Tu m'expliques un petit peu, et puis je vois que tu as pris la feuille.

NO : (Prend sa feuille devant lui. Explique à la chercheuse le travail qu'il a fait, quasi inaudible). J'ai écrit ça (montre sur sa feuille avec son stylo dans la main) ensuite j'ai écrit ça (montre sur la feuille avec le stylo à la main), et il me reste plus qu'à faire le dessin.

CH : D'accord. Et la feuille à côté c'est quoi, cette feuille-là alors (Désigne la feuille qui a servi de guidage pour Nolan, outil élaboré pour Sophie) ?

NO : Les étapes.

CH : Les étapes, ça veut dire quoi les étapes ?

NO : (Nolan regarde de près sur sa feuille.)

CH : J'ai vu t'as mis des choses en jaune, ça veut dire quoi ?

NO : C'est souligné
 CH : Il fallait les surl...
 NO : Les étapes...
 CH : Ah...
 SO : Et quand est-ce que tu devais les surligner les étapes ?
 NO : Tout à l'heure
 CH : Tout à la fin ?
 NO : Heu non, tout à l'heure.
 CH : Ah tout à l'heure d'accord. Et t'as tout souligné comme ça (fait un mouvement rapide de bas en haut de la feuille) ?
 NO : Heu (montre sur sa feuille en mimant le geste de souligné une ligne après l'autre)
 CH : Tous d'un coup ?
 NO : Non, on fait étape après étape
 SO : Étape par étape
 CH : Ah d'accord
 SO : Et quand tu avais surligné, qu'est-ce qu'il se passait ? Qu'est-ce que je t'ai proposé ?
 NO : De le faire avec mon stylo
 CH : Oui et qu'est qu'il y avait chaque fois que tu avais surligné, qu'est ce qui se passait ? Qu'est-ce que moi je faisais ?
 NO : Tu me disais, heu tu venais, à chaque fois !
 SO : Je venais à chaque fois. Et est-ce que ça t'a aidé que je vienne à chaque fois ? Est-ce que ça t'a aidé ?
 NO : Oui
 SO : Ça t'a aidé ?
 NO : (fait tomber son stylo par terre)
 SO : En tout cas moi ce que je remarque (Nolan tourne la tête vers Sophie) c'est que par rapport à ce qu'on a vu la semaine dernière, cette semaine tu as complété les 4 mots. Et même tu as réussi à faire la deuxième partie de la, du travail. Celle que tu n'étais vraiment pas du tout arrivé à commencer non plus la semaine dernière. Alors, je te félicite.
 NO : Mais l'autre ben j' l'avais pas, j' l'avais pas fait.
 Et pourquoi tu l'avais pas fait, tu nous avez dit quoi la semaine dernière ? Tu te souviens ?
 NO : Je m'en souviens
 CH : Est-ce que t'as trouvé que c'était plus facile du coup avec ça de faire le travail ? Est-ce que c'est plus facile ça (montre-le fluo sur la feuille) et le fait que la maitresse vienne te voir où non ?
 NO : En fait les deux c'est plus facile
 SO : C'est plus facile d'avoir les 2 ? Alors d'avoir quoi ?
 NO : Hummm ça (montre le feuille guidage)

SO : C'est quoi ça ? Tu me dis ce que c'était ? Qu'est-ce que j'ai fait en fait sur cette feuille ? Spécialement pour toi quand même.

NO : Ça, c'était pour ça (montre sur sa feuille) et heu tu m'en as souligné une, une seule.

SO : Une seule pour te montrer quoi ? Je t'ai montré l'exemple et puis comme j'étais avec toi au moment où tu as ouvert ton porte-vues, tu l'avais réalisé, j'étais avec toi. Et après qu'est ce que je t'ai dit pour les prochaines ?

NO : Heuuu

SO : Pour les prochaines étapes ? Qu'est-ce qu'on avait, qu'on s'était dit ensemble ? Qu'à toi, t'avais remarqué que je parlais qu'à toi à ce moment-là ?

NO : Je devais travailler

SO : Et que j'ai fait ça pour t'aider (Nolan hoche la tête de haut en bas) à mieux travailler. Et ensuite, qu'est-ce que j'ai fait de plus que la dernière fois moi par rapport à ce que tu m'as dit

NO : Tu m'avais dit que je travaillé du coup je me suis arrêté, j'avais pas travaillé, j'avais fait que le XX

SO : Et là tu as vu tout ce que tu as réussi à faire

NO : Oui

SO : Ça t'aide (montre le guidage) ce que je t'ai préparé à côté ?

CH : Et si la maitresse elle vient pas, elle te donne juste la feuille, ça suffirait ou pas ?

NO : Non. Parce que j'aurai pas, j'aurais pas ça (montre la feuille de travail) et je ferais que les étapes et je ferais heu heu (montre un mouvement rapide sur la feuille comme pour faire un gribouillage)

CH : Qu'est ce qui t'aide quand la maitresse elle vient te voir ? Qu'est ce qui te plait quand la maitresse elle venue te voir à chaque fois ?

NO : Hummm

SO : Dis ce que tu ressens

NO : Je ressens rien

SO : Tu ressens rien, Mme Neville elle t'a dit qu'est ce qui te plait quand je viens ? Qu'est-ce que ça t'apporte quand je viens ?

NO : De faire des trucs ici (montre sur la feuille)

SO : Ici ? Où ça ici ?

NO : (montre un endroit de la feuille avec son doigt)

SO : Non là c'est moi qui aie gardé pour avoir... comme j'ai essayé de faire ça pour toi aujourd'hui, j'ai noté dessus, ce que je pourrais écrire qui m'aiderait à faire quelque chose qui t'aide encore plus. Mais ça, ça t'a déjà beaucoup aidé ?

NO : oui

SO : Et que je vienne ça t'a plu ?

NO : Oui

SO : Et tu arrives à savoir, à me dire pourquoi ça t'a plu ?

NO : oui

SO : Tu me le dis pourquoi ça t'a plu ?

NO : oui j'ai pas étais en retard et j'ai pas... (se couche un peu sur la table gêné)

SO : Et toi qu'est-ce que ça te fait dans ton corps là d'avoir réussi et d'avoir les encouragements...

NO : Du bien

SO : Du bien ? Bon pas besoin de faire le lotus cette fois-ci ?

NO : (fait non de la tête)

SO : T'as étais déconcentré ?

NO : (fait non de la tête)

CH : Super

SO : C'est super alors.

NO : Qu'est-ce que tu en penses ? On le refera ?

NO : Oui

SO : Ben en tout qu'à...

NO : Ça c'est, non pas ça, ça

CH : Bon en tout cas je te remercie pour ton aide, de m'avoir expliqué un petit peu ton travail, pour que je comprenne mieux. Grâce à toi ben moi aussi, j'ai mieux compris ce qui se passe dans la tête des élèves, le travail des élèves. Donc je te remercie.

SO : C'est bien Nolan, tu retournes là-bas ?

ANNEXE 5
 VERBATIM DE L'É1 DE SOPHIE 05/10/2017

XX = inaudible à la transcription

(0 h 11 s. 3)

CH : D'abord est-ce que t'as déjà rencontré, donc dans ta pratique de classe, des élèves qui à certains moments, ou tout le temps, refusaient de travailler ou qui refusaient le travail dans la classe ?

SO : Alors refusaient...

CH : ou de se mettre au travail...

SO : oui, j'ai eu des élèves en maternelle, qui heu refusaient catégoriquement d'aller à l'atelier ou y'avait pour eux un travail plus heu scolaire à faire. Voilà, tant qu'on était dans le domaine du travail sous le biais du jeu, ça passait, mais sur une activité un peu plus scolaire avec une fiche ou avec un rendu, une trace écrite, c'était un peu compliqué. Oui. Là j'ai eu ce genre d'élèves là. Après j'en ai qui ont, qui ne refusent pas, mais qui mettent heu qui ont/qui mettaient du temps, où il fallait re-solliciter, ou il fallait aller heu voilà, essayer de motiver, parce que c'était ça, voilà pour trouver l'intérêt du travail et de la mise au travail. (0 h 1 min 12 s. 4)

CH : Alors qu'est-ce que tu veux dire par motiver, solliciter ?

SO : Bien voilà, leur expliquer l'intérêt de/du travail qu'ils avaient à réaliser, c'est à dire ben qu'ils allaient/ils venaient à l'école pour apprendre et que je devais, par ce/le travail qu'ils avaient à faire ben apprécier si ils avaient/s'ils apprenaient, s'ils savaient, s'ils comprenaient ce que je leur enseignais ; donc, se retrouver à, à être plus fort entre guillemets qu'avant et que ça me permettait, pour moi de tester ce qu'ils savaient faire. Donc la motivation elle passait par voilà, le, le, un petit jeu c'est-à-dire « ah ben oui, moi je suis pas sûre que tu saches faire ça », donc les attirer par le côté heu récompense, enfin en tout cas valorisation, positivisme de de l'activité quoi ; en disant « Tu vas y arriver parce que moi je sais que tu sais le faire, mais faut que tu me montres une trace de ce que tu sais faire ». Et après bon ben voilà, ça engageait l'enfant à se mettre au travail par le biais de cette motivation-là, voilà, l'intérêt et l'explicitation de tâche ; savoir concrètement ce qu'il allait faire, et ce que ç'allait lui apporter à lui et à moi (0 h 2 min 22 s. 4)

CH : Et en maternelle, tu me disais tout à l'heure, donc heu comment tu, dans ces cas-là pour les mettre, pour les motiver à aller faire l'atelier tu...

SO : Ben, oui de la même manière, c'est-à-dire « bon ben là tu joues, là je, dans le jeu-là tu, où tu es sur l'atelier en autonomie ou tu es en train de construire une tour de Kapla, ta tour elle est très belle, je l'ai, regarde je la prends en photo, je la garde. Maintenant les Kaplas on y rejouera à un autre moment de la journée, heu, maintenant je veux savoir, par exemple, que tu sais compter, donc viens avec moi pour me montrer que tu sais compter, regarde les aut/les copains de ton groupe ils sont, ils sont en train de se mettre à la tâche aussi. Donc on va y aller ensemble et on va le faire et puis tu vas me montrer, donc voilà ». Vraiment l'amener par heu un étayage et prise de

conscience de que ce qu'il faisait et ben il va pouvoir le refaire à un moment, mais que là je vais l'amener à évaluer autre chose. (0 h 3 min 16 s. 5)

CH : Et ce type de comportement c'est heu... 'fin d'enfants qui ont du mal un peu à se mettre au travail, ou à démarrer, tu, t'en as rencontré souvent ou c'est quelque chose d'assez ponctuel dans ta pratique de classe ?

SO : Non, je pense que c'est, heu c'est, en maternelle on va dire que c'est plus lié au fait que les enfants, certains enfants sont, ont du mal à être élève, donc sont souvent dans le jeu et on du... voilà et arriver nous vraiment à vraiment expliciter au maximum ce qu'on fait en tant qu'enseignant pour eux les amener à les faire grandir et comprendre l'intérêt de grandir, voilà. Et en élémentaire, depuis que je suis sur le ce1-ce2, la motivation ben il faut la lier avec le projet de classe, l'effet groupe. Donc oui j'en ai, je pense qu'il y'en a tout le temps parce qu'il y a toujours des enfants qui sont plus difficiles à, à trouver heu 'fin à être dans une motivation intrinsèque, pers 'fin peu d'enfants l'ont spontanément. Il faut quand même aller la chercher cette motivation, donc heu. Voilà d'où l'intérêt d'explicitier au maximum pour que, ils sachent pourquoi ils vont faire ça. (0 h 4 min 33 s. 1)

CH : Et tu peux nous donner un exemple, du coup concrètement « fin, ce comportement-là par qu/comment ça se met en place, « fin qu'est-ce qu'il va faire concrètement dans la classe ?

SO : Celui qui ne se met pas au travail ?

CH : hum

SO : Ben il va jouer. 'Fin il va être dans le jeu, il va être, il va pas être avec le groupe classe. Il va être dans son petit monde à lui. Souvent, c'est des enfants qui heu, là cette année heu les deux que j'ai vont jouer avec leurs stylos, s'amuse à faire des avions, les faire voler 'fin. Je sens en les observant qu'il y a, qu'ils sont dans un imaginaire, qu'ils sont dans un monde qui leur appartient. Et en maternelle c'est un peu ça c'est-à-dire qu'ils sont en train de créer dans leur monde leur petit jeu par rapport à, à la consigne de départ que j'ai donné avec un type de matériel, mais il détourne le matériel pour s'approprier un monde qui est à eux. Donc heu il faut arriver à les hop, à les sortir un peu de ce monde pour les remettre dans un, dans leur rôle d'élève avec des contraintes de classe, heu des contraintes. Donc c'est vrai que c'est plutôt, ces enfants-là ce que j'ai observé c'était plutôt des enfants qui avaient tendance à jouer ou alors à être heu rêveur, c'est-à-dire à sortir heu, à être absent avoir une sorte d'absence pas forcément turbulent, mais heu à être heu voilà pas, pas dans le groupe classe. Être un peu, voilà, un peu ailleurs aussi, mais pas forcément dans l'action, être ailleurs dans la rêverie et puis après ben y'a aussi le profil d'enfants qui sont dans j'ai pas envie, dans la provocation dans voilà, je vais, je vais m'occuper à faire autre chose pour être remarqué pour être euh, je vais faire tomber des objets, je vais heu perdre du temps, et là voilà, là c'est un enfant aussi qui aura besoin que l'adulte d'intéresse donc une fois qu'on, qu'on lui a dit « voilà je sais que tu es là, je sais que tu existes, mais là maintenant on va rentrer les objets et puis moi maintenant je veux savoir ce que tu sais faire sur les mathématiques, sur voilà sur ce qu'on est en train de travailler, je veux

savoir si les phrases, tu as compris ce qu'était une phrase ou au contraire voilà, si le vocabulaire qu'on a appris si tu le connais bien, si heu... » Je genre de comportement qui aussi voilà qui, qui amène l'enseignant à hop rattraper l'élève qui va s'échapper. (0 h 6 min 54 s. 4)

CH : Et ça suffit à le rattraper, t'arrives à les remobiliser heu ?

SO : Ben j'y arrive heu oui tant que, tant que le groupe, tant que l'activité, l'enfant n'est pas en autonomie, c'est à dire que tant que je suis encore dans une heu, dans un accompagnement de l'activité, de de l'activité ou de l'apprentissage qu'on est, si s'ils sont même sur une tâche de réinvestissement si je tourne autour et que je vais les aider, je pense que l'attention elle reste, l'élève reste avec moi. Mais par contre souvent y'a du décrochage qui s'opère quand je les laisse en autonomie et que je pars travailler avec un autre groupe. Comme j'ai souvent travaillé en plusieurs niveaux donc c'est vrai que c'est des enfants même quand je suis avec un autre groupe qu'il faut que je remobilise pour se remettre au travail. C'est-à-dire que même en étant avec un autre groupe c'est, je l'interpelle et je lui dis « ah au fait t'en es où, oh et ça ah, mais t'y as, tu prends pas ta règle pour ça ? Oh tu prends ton cahier pour faire ça ? Oh tu prends pas ton ardoise ? T'as pas encore sorti ton ardoise ? » Voilà par des petites choses qui voilà, être obligé de le remobiliser, de remobiliser oui ça, ça m'arrive heu... (0 h 8 min 2 s. 7)

CH : Tu penses qu'il faut avoir, que c'est des enfants qui demandent une relation particulière ?

SO : Heu particulière oui heu dans le sens où heu on peut pas les mettre au centre de tout, mais il faut une vigilance particulière en tout cas voilà. C'est-à-dire que, il faut, ils auront, ils auront tendance eux à pas, à se perdre donc heu plus savoir dans quoi dans quoi ils doivent s'engager et il faut les rappeler régulièrement à ça donc heu effectivement je pense que le regard de l'enseignant il doit être porté un peu plus spécifiquement sur eux par moment, ou en tout cas détecter les moments où, ils, ce temps-là ils l'ont plus, ils sont plus en connexion avec heu avec leur travail avec heu, avec l'activité, avec le groupe voilà. (0 h 8 min 53 s. 9)

CH : Et tu penses qu'eux ils ont conscience du fait que tu leur portes une attention constante, un petit peu particulière ou que ils voient pas, ils se rendent pas particulièrement compte ?

SO : Si je pense. Je pense qu'ils le, je pense qu'ils s'en rendent compte. Après heu là où je ne sais pas, c'est si après y'a un côté c'est volontaire, pour attirer l'attention de la maitresse, ou c'est heu effectivement « j'ai besoin de cette aide parce que tout seul je n'y arrive pas, j'ai besoin de cet accompagnement. » (0 h 9 min 26 s. 0)

CH : C'est des élèves qui sont en difficulté ?

SO : Heu des fois ça peut être des élèves qui sont en difficulté, mais pas toujours. Heu là dans la classe actuellement j'ai un élève qui a pas de difficulté, mais qui est très long à se mettre au travail parce que problème d'organisation, et d'appropriation de la consigne pour lui, la consigne, une consigne un peu collective. Et un autre élève oui qui est en difficulté, je pense, qui est en difficulté, qui a des difficultés heu spatio-

temporels donc heu qui a du mal à, c'est un enfant qui a du mal à, à démarrer l'activité et à se dire heu ben tiens après ça sera fini la maîtresse on va corriger, mais y'a un temps qui est défini pour lui, il voit la finalité, il voit la fin donc, il faut il faut souvent lui rappeler « Attention je vais revenir » ou alors là avec le cas des CE1, je suis en, là on a commencé sur l'heure, donc c'est vrai que c'est un enfant peut être que, là dès la rentrée je vais mettre en place avec lui maintenant qu'on aura vu l'horaire, en lui disant « Attention quand l'aiguille, elle est là », ce que je fais déjà avec mon groupe de CE2, « je reviens travailler avec toi donc il faut que tu aies terminé pour qu'on puisse corriger que je vois ce que tu as réussi, ce que tu n'as pas réussi, t'aider et reprendre avec vous et continuer, continuer sur la, sur la leçon. » (0 h 10 min 44 s. 6)

CH : Donc lui tu penses que, la difficulté, ça vient plus de, de ses difficultés scolaires ? De ce...

SO : Oui fin, je pense. Ouais je pense. (0 h 10 min 56 s. 1)

CH : Et l'autre élève donc tu me dis pas forcément parce que ç'est pas un élève qui est en difficulté scolaire ?

Non, non lui je dirais que c'est plus lié au fait qu'il soit heu, qu'il soit dans sa tête heu plus préoccupé par des choses qui ne lui appartiennent pas. Il est pas assez avec lui, voilà. Dans le sens où heu ben ses parents sont divorcés depuis peu, y'a du tiraillement et souvent il ramène beaucoup, beaucoup de, il confond un peu ses problématiques de sa maman avec les siens heu voilà. Quand on a travaillé sur la peur ou quand on travaille sur des notions comme ça, sur des ressentis, sur les sentiments, ben il m'a évoqué les difficultés de sa maman à gérer les repas, le repassage voilà. Et je l'ai rappelé en lui disant, mais que c'était ses préocu, les préoccupations de sa maman et que lui ben en tant qu'enfant ben lui il avait ses propres préoccupations et que là ben c'était de s'organiser sur son bureau parce qu'il fallait qu'il prenne son cahier du jour et que, il avait pas encore rangé son agenda et que voilà. Donc heu c'est, c'est, je pense que lui s'est plus lié au fait que, il a une maturité affective assez heu importante, et qu'il a tendance à, à se laisser envahir par ça et pas, pas être en classe, dans sa, dans sa peau à lui quoi voilà. Et même quand je suis avec l'autre groupe, il a tendance à vouloir écouter ce que, ce que je fais, il a... voilà, donc heu. (0 h 12 min 21 s. 6)

CH : Donc typiquement, par exemple donc tu vas, quand tu passes d'un groupe à l'autre tu vas donner une consigne, et après donc tu passes avec l'autre groupe...

SO : oui

CH :... et qu'est-ce que typiquement, qu'est-ce qu'il va faire ? Décrire un peu son comportement » fin sur heu...

SO : ah ben souvent, heu voilà donc si je lui donne une, la consigne, voilà imaginons qu'on est sur une séance de maths, on a manipulé heu sur le concept par exemple de comparer des nombres, heu on a travaillé, ils ont travaillé sur la partie du fichier, on a travaillé sur la partir du fichier ensemble et puis après en autonomie je leur dis « y'a deux exercices qui me permettent de savoir si vous avez bien compris, ce qu'on vient de travailler ensemble », *et cetera*. Donc je pars en leur disant « vous avez l'exercice comme ce qui est marqué sur leur/votre plan de travail, vous, regardez, vous lisez bien

que vous avez à faire l'exercice 4, l'exercice 5 ». On a, un bon lecteur lit les consignes donc je vois avec eux que la consigne a été entendue de tous. Heu dans la, le groupe, dans la classe si y'a, pareil dans le groupe de, de travail y'a un élève qui est toujours un peu le tuteur lecteur, c'est-à-dire qu'il est là pour aussi heu demander aux, 'fin pouvoir relire la consigne à ce qui l'aurait pas bien entendu. Et à ce moment-là une fois que ça, je sais que c'est établi, je leur maintenant je vais partir travailler avec les CE2. Et au moment où je travaille avec les CE2, c'est souvent un enfant en fait qui me, qui me suit du regard, physiquement il me suit, il continue à être avec moi et tant que je lui ai pas dit heu « mais t'as pas, c'est sur heu, t'as pas commencé ton travail, ton exercice sur le fichier ». Voilà, ben ses yeux vont pas se porter sur le, sur le fichier, il va pas de suite se mettre à la tâche. Ou alors effectivement maintenant le sachant, heu je, je commande un de ses copains pour lui dire « bon ben voilà tu, tu lui dis que voilà, tu lui relis si ou tu lui dis ou tu demandes à ce que ça soit relu », la consigne soit relue et faire travailler pour jouer un petit peu le tutorat au sein de la table pour qu'il y ait un copain qui le, qui le restimule qui joue un petit peu mon rôle, voilà. Mais ça à leur âge c'est un peu compliqué parce qu'ils veulent souvent faire à la place alors heu...

CH : Hum

SO : Donc c'est pour ça à chaque fois je leur dis bien « vous êtes là que les tuteurs lecteurs, vous les relisez » parce que c'est un enfant quand même qui, qui est intelligent, mais qui est, je pense, est rentré tard dans la lecture et heu il a énormément de vocabulaire, énormément de lexiques, mais heu il a, il est pas à l'aise avec heu, il a pas encore se plaisir de lire et voilà donc de re se faire, de relire lui ce qu'il a, la consigne, c'est un peu couteux. Donc heu... (0 h 14 min 54 s 7)

CH : Et du coup la relation avec les autres, ça se passe bien ?

SO : Oui. Oui, oui

CH : L'autre, l'autre aussi ça... pas de souci

SO : Oui. Non, non, non ils ont pas de... non, non. Parce que l'autre qui a des difficultés heu plutôt visio-spatiales c'est un très bon lecteur donc lui je le valorise en le mettant justement un peu tuteur lecteur, mais l'inconvénient c'est qu'il va lire et du coup pas se mettre au travail aussi parce qu'il va vouloir aider sa voisine qui lit moins bien et il faut que moi je lui dise « bon alors maintenant que tu as lu, que toi aussi tu as bien compris la consigne, allez va y maintenant, tu peux y aller, nous montrer ce que tu sais faire ». (0 h 15 min 31 s 9)

CH : Et la dernière fois tu me parlais, tu me disais que je sais plus je crois que c'est un des deux, qui se mettait heu genre heu allonger sur sa chaise ou je sais pas quoi heu tu peux nous en parler un peu ?

SO : Oui, oui, c'est vrai là que j'en ai pas... oui ben soit il joue avec ses stylos, soit il joue avec ses stylos, mais par terre, il s'assoie par terre, sous sa chaise et pis il fait heu, il suffit qu'un de ses outils soit tombé, son stylo, son Stabilo, sa règle, heu une fois qu'il est par terre, il se met par terre et il continue à jouer. Voilà, une fois qu'il a, et plus avec heu moi, ou plus avec lui non plus, plus dans sa tâche ben hop il se met à

faire autre chose. Voilà donc ça y arrive heu, mais, ça lui arrive encore, ouais ça lui est arrivé encore, depuis la dernière fois qu'on s'est vu ça lui est encore arrivé, mais heu voilà, après on, en lui faisant comprendre que, que c'était pas, c'est pas comme ça qu'il allait pouvoir terminer dans les temps, et me montrer ce qu'il sait faire. Voilà sachant qu'ils ont quand même dans la classe, c'est vrai que je leur laisse la possibilité quand ils sont auto, quand ils sont en autonomie, par rapport à, aux petits exercices de, de pratique corporelle que, qu'on a travaillé ensemble en sport, ils ont des tapis et ils peuvent aller par moment heu essayer soit de se remobiliser, soit de se calmer, soit de se détendre et heu donc heu, mais lui n'utilise pas forcément cette opportunité-là...

CH : Ah ouais

SO : ... voilà, donc heu c'est pas lui qui va heu, qui va régulièrement, il le fait, et il va le faire à côté de son bureau, il va, voilà il va, il va s'asseoir par terre ou il va... mais pas en réinvestissant ces, ces exercices-là, alors que d'autres le font heu plus naturellement.

CH : Et tu lui as demandé pourquoi il, ben du coup « pourquoi est-ce que tu vas pas là-bas si t'as besoin ? »

SO : Non je ne lui ai pas demandé. Non c'est parce que, en t'en parlant je me fais la réflexion qu'en fait je le vois jamais heu ou rarement en tout cas. (0 h 17 min 25 s 8)

CH : Et après t'arrives quand même à le mettre au travail ? « Fin au final est-ce qu'il arrive à produire le travail demandé ou... »

SO : Oui

CH : ... c'est encore difficile ?

SO : Oui en différenciant, c'est-à-dire que voilà si selon, selon ce qu'il va y avoir à faire heu si c'est sur de l'écrit, parce que le passage à l'écrit et très très difficile, heu ben je vais lui demander moins de mots ou il va se contenter d'écrire qu'une phrase ou sur les verbes par exemple là on a abordé la notion de verbe avant les vacances, heu avait heu avait des, des petites images avec des actions qui ont été faites et ils devaient écrire le verbe correspondant à l'action ou le retrouver parmi la liste, c'est vrai qu'il y en avait quatre ben il en avait deux à faire minimum. (0 h 18 min 7 s 7)

CH : Donc ça, c'est un contrat que tu fais avec lui au départ, tu explicites que lui heu ?

SO : Alors pas forcément au départ ça va dépendre de son avancé, si je vois que en retournant en allant jeter un œil sur justement les élèves qui sont en autonomie, ils sont en complète autonomie non plus, c'est-à-dire que je, je circule un peu pour voir où est-ce qu'ils en sont, heu si je vois qu'il a pas très, trop avancé ben je m'approche de lui je lui dis 'bon écoute allez maintenant ça va être bientôt la fin, je vais revenir corriger avec vous donc il faudrait que tu aies fait au moins ces deux, voilà.' Mais c'est heu, j'essaie de le faire discrètement dans une relation vraiment duelle pas heu voilà, même si, peut-être les copains vont être conscients de ses difficultés, mais je veux pas qu'il soit stigmatisé ou je veux pas qu'il soit mis encore plus en situation de 'j'arrive pas 'voilà. Donc heu je préfère le alors le voir juste heu me mettre à côté de lui...

CH : Et cet ajustement ça le, en général ça fonctionne ?

SO : Oui, ouais, oui parce qu'il le fait automatiquement. À partir du moment où je lui ai redonné, ou j'ai limité on va dire son activité justement sur deux phrases, ou sur deux lignes ou sur heu, voilà ou j'ai, ou j'ai vraiment différencié, il apprécie. Il apprécie et là ça, ça aide au, ça aide à la mise au travail.

CH : Tu penses qu'il apprécie pourquoi ?

SO : Alors ça heu ben je pense qu'il apprécie parce que il sent qu'on a pris en compte que ça va être difficile pour lui, mais qu'il y a aussi une relation affective, il se dit 'j'ai une relation un peu privilégiée avec la maitresse'. Je pense qu'il y a ça aussi, mais bon après ça c'est heu complètement subjectif, je pas le, je pas le, le traiter comme un fait, mais c'est vrai qu'en tout cas je vois que le fait que je m'adresse à lui et que je lui réexplique et que je lui donne ça, il est voilà ou après ça peut être heu si tu en fais que deux au moins tu pourras relire à ta copine, tu pourras lui relire la consigne tu auras le temps, parce qu'elle aura certainement besoin de ton aide. Donc le fait de le valoriser sur une de ses qualités heu il apprécie et il me le dit et ça maman me l'a dit. Parce que je l'ai eue en entretien, sa maman et elle m'a dit qu'elle appréciait beaucoup, qu'il appréciait beaucoup d'être le responsable de la table par moment, qui, d'être le responsable de, voilà d'être tuteur lecteur. Là avant les vacances il était, c'est lui qui écrivait la date tous les jours au tableau, il a énormément de mal à faire les B, accroché un B avec un R donc du coup c'est que le matin, ben je, je, il commence à mal l'écrire et après je lui dis 'regarde bien au-dessus t'y as l'al, t'y as l'alphabet, regarde bien comment on part pour faire le B, on monte on fait une grande boucle et là de lui-même il se corrige et il l'écrit parfaitement donc c'est difficulté elles sont, elles sont effacées dès qu'il a, dès qu'il a l'aide ajusté. Voilà donc heu, je pense, c'est pas du tout un déficit d'intelligence ou de capacité. C'est vraiment, je pense, des difficultés liées à peut-être un manque de confiance, voilà donc y 'a d'autres choses sur le plan spatial qui sont de réelles difficultés hein sur l'orientation des lettres, l'orientation des chiffres être sur la structuration du temps : avant, demain, après il a encore beaucoup de mal. C'est un des seuls CE1 qui connaît pas les jours de la semaine dans l'ordre.

CH : D'accord

SO : Voilà. Mais heu à côté de ça voilà si on le guide, il prof 'fin, il arrive. Il arrive certainement. (0 h 21 min 44 s 0)

CH : Du coup pour toi, le fait qu'il se mette au travail donc c'est lié à la relation particulière que tu vas, 'fin le fait que tu que tu fasses une adaptation pour lui du coup ça ?

SO : Oui.

CH : C'est une façon de te remercier, de rendre ?

SO : Peut-être parce que j'sais au CE1 ils sont petits donc heu travailler pour soi c'est pas, c'est pas la raison première donc effectivement je pense qu'il y a ce côté heu, tu fais un effort pour moi, j'en fais un pour toi. Un peu dans un échange. Je le vois 'fin je le perçois comme ça. Après y 'a peut-être pas que de ça, mais en tout cas ça, ça joue.

CH : Merci. (0 h 22 min 17 s 3)

ANNEXE 6
VERBATIM DE L'E2 SOPHIE

XX = inaudible à la transcription

(0 h .6) CHERCHEUSE (CH) : Donc voilà, est-ce que tu peux me parler donc de ta relation avec Nolan, comment elle s'est construite, comment elle a évolué dans le temps ; au niveau chronologique en fait, depuis, le début de l'année jusqu'à maintenant ?

(0 h 19 s. 7) SOPHIE (SO) : oui même c'est antérieur à l'année parce que là, en fin d'année dernière déjà c'est un élève heu qui a fait l'objet de discussion entre nous au niveau des collègues parce que depuis la maternelle c'est un enfant qui avait du mal à écouter les histoires, à se poser, qui pouvait rester même en classe heu sur une activité sans, sans perturber, mais sans être vraiment actif, voilà, ou pas investi dans ses apprentissages. Donc heu déjà j'entendais parler de lui dans ces termes-là. Le collègue qui l'avait l'année dernière s'étonnait du fait qu'il soit arrivé à lire parce que pareil pas trop d'implication dans les apprentissages. Donc c'est vrai que le fait de l'accueillir dans ma classe en CE1 cette année je me suis dit qu'il allait certainement falloir une attention particulière pour cet enfant parce que justement il était heu voilà il avait heu des difficultés ou en tout cas un rapport à l'école qui était pas complètement construit dans sa, son, sa fonction d'élève elle était, elle était encore en devenir et il fallait œuvrer pour que pour qu'il avance et qu'il progresse dans les apprentissages. Donc heu j'ai/j'ai appréhendé déjà dans ce sens-là, après très rapidement ben j'ai vu les difficultés qu'il pouvait rencontrer à l'écrit et dans la mise au travail donc heu... Et la qualité que j'avais de suite repérée aussi, c'est celle que me disait mon collègue, c'est qu'au niveau lecture heu bon ben y'avait pas de difficulté et au niveau compréhension il semblait pas y'en avoir non plus. Après c'était vraiment les difficultés d'organisation et de et de, et de gestion aussi de ses repères un peu spatiaux, gestion de son, de son attention voilà qui était qui était à, à vraiment privilégier donc, voilà, donc de se/rapidement il a fallu que voilà, qu'avec lui je sois un peu plus accompagnante et heu et comme le/l'envie, l'engouement pour les apprentissages étaient pas innés, la motivation était pas intrinsèque, il fallait vraiment heu de mon côté développer ça pour qu'il puisse pas baisser les bras et avoir envie de venir à l'école et de continuer. Donc j'avoue que ça, et la maman me l'a dit, parce que là on s'est croisé au mois de de novembre, 'fin début décembre même, elle m'a dit que voilà maintenant il avait même à la maison plaisir à faire ses devoirs et que c'était plus laborieux, donc je pense que le fait de l'avoir accompagné ça aussi fait une bascule et un transfert chez lui, c'est qu'il a, il a compris à quoi pouvait servir l'école et ça lui était, ça lui était bénéfique à tous les niveaux.

(0 h 2 min 50 s. 7) CH : Et cet accompagnement-là, ça ce manifeste comment ? Qu'est-ce que tu appelles l'accompagner ?

(0 h 2 min 55 s. 8) SO : Ben voilà c'est, c'est par des gestes heu plus particuliers↑, voilà un contact physique, une sollicitation, une interpellation particulière, je le nomme, je le nomme directement pour le recentrer, heu je passe à côté de lui plus fréquemment, je m'accroupis à côté de son bureau, voilà une, une approche plus duelle plus fréquente et plus heu voilà plus, plus... ouais moins à distance. Me retrouver avec une heu, avec un lien qui soit heu qui soit des fois, physique aussi hein voilà parce que, parce que je vais le toucher, parce que je vais heu lui sortir son stylo, je vais lui enlever ce qui pourra être, faire l'objet de perturbation, ce genre de gestes là qui font que, je l'aide à, 'fin, je l'accompagne dans sa planification de son attitude d'élève finalement parce que lui il vient à l'école la plupart du temps et il se pose sur sa chaise et il attend, voilà. Donc c'est vrai que, il faut heu pour qu'il agisse, régulièrement heu lui le relancer dans, dans heu utilise ceci, utilise cela qu'est-ce que tu dois faire là, et qu'est-ce que tu pourrais faire pour réussir, et si tu relisais, et si tu prenais ta règle pour souligner, et si enlevait ça parce que t'/on en as plus besoin, voilà. Toute cette gestion-là, que d'autres ont aussi besoin hein, y'en a/pour d'autres aussi hein je j'agis de la même manière, parce qu'il y a, voilà c'est le principe un peu du CE1 quoi, on est CP, on est des grands CP encore parce-que on a acquis l'autonomie de la lecture donc heu, mais on est pas autonome suffisamment pour arriver à, à se servir de tout ce qui peut nous aider à, à travailler seul et à travailler heu mieux.

(0 h 4 min 56 s. 9) CH : Et ces gestes d'attentions particulières en fait, qu'est-ce que ça signifie pour toi de, voilà de... de lui dire un mot affectif, de lui mettre la main sur la tête, 'fin des choses comme ça ? Ça...

(0 h 5 min 8 s. 8) SO : Ben, c'est/le mettre en confiance. Je pense que le mettre en confiance pour qu'il appréhende l'enseignant pas comme juste l'évaluateur, mais plutôt pour heu, comme heu, voilà comme heu, comme un adulte qui est vraiment, qui est aidant, et qui heu, voilà qui participe à ses apprentissages et heu et que c'est/le rôle que, que lui, le rôle que l'enseignant doit, enfin, que je veux lui faire percevoir pour moi en tout cas c'était de, qu'il sente que je suis là pour heu, pour l'aider pour le mettre le moins en difficulté, mais sans faire à sa place, mais tout en le guidant le maximum pour qu'il puisse, heu se sentir en sécurité à la fois affective et à la fois matériel et dans ses apprentissages, voilà que je qu'il ait l'impression que je tiens compte de ce qu'il est capable de faire et de ce qu'il n'est pas capable de faire, donc heu vraiment un lien de confiance.

(0 h 6 min 14 s. 2) CH : Et t'attends quoi du coup quand tu fais ça ?

(0 h 6 min 17 s. 5) SO : Ben j'attends que ce que, il, il, le fait qu'il ait, que la confiance se mette en place, qu'il soit plus à même de, d'agir seul et de, et de me montrer ce qu'il est capable de faire, et d'entrer dans les apprentissages, en tout cas de, voilà de, de, de poursuivre ça, ses apprentissages de manière plus autonome à long terme parce qu'il aura confiance en ce qu'il est capable de faire et quand il n'est pas capable de faire,

savoir qu'il a quelqu'un qui peut l'aider ponctuellement ou voilà sur, sur une difficulté heu sans, sans butter complètement c'est-à-dire qu'y a un moment où il peut ne pas avoir heu compris, et le fait que je, savoir qu'il a, qu'il a une aide humaine heu ben voilà ça, ça lui évitera de baisser les bras, et voilà d'être un peu plus persévérant, le fait de lier ce, ce ; 'fin j'espère en tout cas que, à long terme, j'le vois parce qu'il y a quand même de grandes améliorations hein, c'est ce que, c'est ce que je relève donc je me dis que à long terme, il faut que, que je continue pour que qu'il puisse comprendre que c'est dans son intérêt.

(0 h 7 min 32 s. 3) CH : C'est ce que j'allais te demander du coup, que/entre le début d'année et maintenant t'as vu une évolution du coup dans son comportement ?

(0 h 7 min 37 s. 1) SO : Oui, ouais. Oui il est moins, il se disperse moins, il est moins dans le jeu. Il avait des attitudes heu que j'avais relevé en début d'année qui étaient souvent heu carrément presque de de s'échapper de sa place d'élève physiquement sur sa chaise pour se mettre à côté et jouer avec son petit jeu à côté de sa table parce que volontairement il avait fait tomber ou involontairement, mais en tout cas le fait est c'est que, il était dans le jeu et je remarque vraiment là, le temps, le temps de jeu est, a/c'est énormément réduit. Il est heu, et même je veux dire heu dans la gestion de son cahier, ça se voit visuellement, rien que quand on tourne les pages du cahier, voilà on est sur heu une organisation où il manque des mots, il manque des lettres, là, même, même dans l'écriture même d'un seul mot là où il pouvait échapper énormément d'informations parce que sur un mot qui fait 3 syllabes, y'avait une syllabe qui pouvait à la trappe. Là tous les mots sont bien mieux écrits, il peut avoir qu'une petite erreur qui peut être liée à l'écriture d'une lettre dans le mauvais sens où à l'omission d'une lettre, mais pas, pas avec la quantité d'erreurs qu'il pouvait avoir, qu'il pouvait faire au début et même dans sa capacité, dans la quantité de travail fournie heu elle a augmenté depuis le début de l'année.

(0 h 8 min 52 s. 3) CH : Et lui dans sa relation avec toi quel comportement il a... dans votre relation, heu entre personne quoi je veux dire, affectivement 'fin ?

(0 h 9 min 3 s. 0) SO : Ben ouais il est agréable enfin voilà il est, il dit qu'il aime quand je l'aide, il me le dit.

(0 h 9 min 7 s. 5) CH : ah oui ?

(0 h 9 min 12 s. 1) SO : Mouais. Il me le dit heu après je lui fais comprendre que je peux pas tout le temps être qu'avec lui donc c'est, c'est à lui à me montrer que quand je suis pas là heu, je/il peut, il continue à travailler et à, et à fournir des efforts tout seul et que je sais que certains efforts ben quand je le laisse seul, c'est que je sais qu'il est capable de les fournir tout seul, qu'il a pas besoin forcément d'un coup de main. Alors que, alors qu'en temps normal il se décourage 'fin, après je sais pas si c'est du découragement j'crois que c'est plutôt heu le, la, le manque d'envie de, de s'y investir,

et c'est vrai que le fait d'avoir créé un peu une confiance, à défaut de travailler pour lui, il travaille pour me montrer quelque chose quoi. Donc en fait c'est aussi le plaisir de dire, bon ben la maîtresse elle sera fière de moi, voilà donc je pense que lui il le perçoit plus comme ça, et d'ailleurs je joue là-dessus aussi moi, sur le fait que souvent, ben un petit, un petit, un petit effort fourni de sa part je le démultiplie en, en le gratifiant démesurément presque pour que justement heu ça l'encourage encore plus à, à fournir des efforts quoi.

(0 h 10 min 19 s. 7) CH : OK. Est-ce que t'as eu des moments de découragement avec lui ou tu avais envie de baisser les bras un peu ?

(0 h 10 min 27 s. 3) SO : Oui. Oui ça m'est arrivé parce que, parce que c'est vrai que, on, je passe peut-être 5/6 minutes à côté de lui, reformuler avec lui, alors peut-être que ça a fait une surcharge d'information sur le moment et que des allers-retours plus réguliers seraient nécessaire hein, ce qui y'a, ce qui a/je le fais aussi hein, mais y'a des moments oui, je, je, j'le quittais et où je voyais que voilà, que finalement le résultat bé, voilà il m'avait, il m'avait pas berné, mais, mais bien pris ce que j'avais à lui donner sur le moment, mais qu'après il avait pas lui fait l'effort de, d'avancer dans ce qu'il a, dans ce qu'il avait à produire, donc c'est vrai qu'y a des moments c'était décourageant oui. Ou quand heu, il/je lui enlève un objet puis qu'il va tout faire pour aller récupérer l'objet plutôt que de se concentrer c'qu'y est/sur ce qu'il a à faire, ça il le fait moins, mais c'est vrai que des fois c'est décourageant. Bon après là, c'est/il a eu sa période de plâtre quasiment sur toute la période 2 là, donc c'est vrai que ça, ça n'a pas arrangé les choses parce que le fait qu'il soit dans l'impossibilité de se servir de sa règle par exemple avec son crayon, que pour ouvrir sa/le tube de colle bé il fallait de l'aide. Donc heu il a été, il a été quand même aussi pas mal heu soutenu par ses copines de la table là, les deux filles qui l'ont pris un peu en charge, qui l'ont un peu materné, donc quelque par ça là, ça l'a aidé aussi, parce que elles l'ont, elles ont obligé, elles l'ont obligé par leur aide à, à avancer quoi ça y maintenant t'as plus de raison de pas faire puisque ça y est c'est collé, heu tu peux y aller, mais heu voilà peut-être que c'est, c'est y'a eu des moments où j'ai eu envie de baisser les bras et...

(0 h 12 min 8 s. 8) CH : Et qu'est-ce qui t'as, du coup fait que t'as continué quand même à, à dire « bon ben allez je.. » ?

(0 h 12 min 15 s. 8) SO : Parce que c'est un enfant qui a du potentiel, et puis bon parce que c'est dans ma mission, enfin moi je me sens investi d'une mission quoi quand on vient à l'école, on se dit 'fin moi je viens travailler pas en me disant je passe la journée voilà ils feront ce qu'ils feront heu tant pis quoi voilà. Non j'ai pas envie de ça, je conçois pas la relation avec les élèves, comme/de cette manière-là. Je me dis bon, je l'ai/ils partent d'un point A et je, je me sens investi de les amener au point B, quoi donc heu après si le chemin il est plus long pour certains que pour d'autres, mais heu voilà

l'idée c'est que, je vais pas me décourager parce que, et puis parce que je sais qu'il y a des moments aussi dans, dans tout être humain, on a des moments de stagnation puis après on est en progrès, on restagne, on reprogresse donc heu pour lui heu c'est autant valable que pour les autres quoi.

(0 h 13 min 2 s. 5) CH : Et la façon dont il va réagir, du coup ça te, ça une influence sur ta motivation ? Sur son évolution dans son travail, etc., est-ce que ça... ?

(0 h 13 min 14 s. 4) SO : Ben oui forcément ouais, ouais. Le fait là que, que je voie que toutes les remarques qui lui on/que je lui ai fait part, dont je lui ai fait part, il a, il a, il les prend en compte et heu il progresse, je me dis oui j'ai, ça m'encourage forcément, je me dis heu c/on est dans la bonne voie, je vais pas le laisser heu en me disant c'est bon je lui ai dit ce que j'avais à dire maintenant il en fait ce qu'il faut et/non je sais que ce guidage il est nécessaire encore, et il sera nécessaire encore peut 'être sur un trimestre et, et si, ce qui sera le cas, je l'aurai en CE2, j'espère heu que ça pourra fonctionner sur le ce2. Je le vois déjà sur des élèves que j'ai eus l'année dernière, une petite que j'avais accompagné l'année dernière un peu dans la même, dans la même, dans le même ordre que Nolan hein, dans le même, et je vois cette année la capacité qu'elle a à être autonome donc je me dis heu, après avec ses difficultés parce que des difficultés elle en a↑ encore cette année, mais l'avantage c'est que elle est, elle est investie dans ce qu'elle fait, elle est dans le travail, elle se met au travail et, donc du coup voilà, elle heu amélioré sa gestion de l'erreur, voilà donc je me dis ça, au final c'est, sa porte ses fruits.

(0 h 14 min 26 s. 8) CH : Et heu dans ta carrière tu as eu heu souvent des élèves comme ça qui demandait plus d'engagements, plus de temps, plus de motivation ?

(0 h 14 min 37 s. 1) SO : Ouais, ouais, ouais. Je pense que c'est assez heu régulier dans les classes des/après avec des degrés de difficultés différents, mais heu oui je pense que c'est, c'est des élèves qui heu ont une motivation et un élan inné irréprochable 'fin voilà immuable comme ça d'un coup heu bon y'en a beaucoup dans la classe, y'en a beaucoup dans les classes, mais y'en a toujours un ou deux pour lesquels on est obligé de faire un peu plus parce que pour eux c'est heu voilà, c'est moins, c'est moins évident et heu alors lié à la maturité, lié à l'éducation voilà, pour Nolan je pense que c'est, pour Nolan ou pour, je cite Nolan parce que c'est vrai que c'est surtout Nolan pour qui j'avais plus d'attention, mais je vois que Morgan c'est un peu pareil, c'est, c'est un enfant qui, qui est perturbé, alors lui c'est différent peut être de Nolan, mais qui a, qui a heu une motivation qui est, plutôt y'a une préoccupation extérieure qui l'empêche de se focaliser sur ce que lui il a faire dans sa fonction d'élève et souvent il faut le repositionner en lui disant « voilà, tu laisses les préoccupations qui sont d'un autre ordre à la porte de la classe, là toi tu te préoccupes de montrer ce que tu sais faire, ce qu'on apprend, ce que tu comprends de ce qu'on apprend et voilà » et c'est vrai que ça, ça m'arrive hein souvent, après quand j'étais en maternelle presque

c'est le B.A.BA parce qu'on les accompagne tous, ils partent avec aucun bagage et aucune envie au départ donc heu il faut arriver à les, à les motiver. Donc il faut les accompagner presque individuellement donc heu après les conditions d'accueil elles font que, effectivement je pense que les enfants se, sont élèves plus ou moins facilement et plus ou moins heu bien quoi.

(0 h 16 min 46 s. 6) CH : Et ça peut être une difficulté du coup dans une classe, les élèves comme ça qui...

(0 h 16 min 52 s. 5) CE : Oui parce que s'ils sont très nombreux ça, ça était le cas, mais j'avais un statut particulier comme j'étais heu, j'étais que là qu'un jour par semaine, c'était compliqué aussi peut-être parce que j'étais pas, j'avais pas l'étiquette d'enseignante référente on va dire, alors du coup, je me suis retrouvé avec une classe ouais ou y'avait sur un groupe de CE2 ou y'avait 4, 5 élèves qui avaient un peu la même problématique que Nolan. C'est-à-dire que, avec un cours double à laisser en activité pendant que j'étais avec l'autre groupe, et à rien, rien, rien, faire et à en plus perturber, être perturbateur. Donc oui c'est arrivait donc là c'est vrai que c'est une difficulté. Pourquoi ? Parce que en fait ça freine surtout la quantité et la qualité du travail parce que on décroche souvent du groupe avec lequel on est, on est positionné, et du coup ben voilà on est, au détriment d'autres élèves qui demanderaient moins d'attention, mais qui ont quand même des difficultés ou des faiblesses et c'est vrai que c'est, ouais ces difficultés dans la gestion de classe et on peut pas ne pas faire heu comme s'il était pas là ou tant pis, ce dire heu... 'fin moi en tout cas je conçois pas, ce qu'on disait tout à l'heure, je ne conçois pas de les laisser sur le carreau en me disant « tu t'en préoccupes pas » parce que de toute façon, ils n'ont pas envie, ils n'ont pas envie, je pense pas, je pense qu'à un moment où il faut, il faut s'investir humainement dans cette relation pour que, pour que l'enfant il le trouve ce gout, après heu c'est plus difficile, dès fois c'est plus difficile pour certains élèves et heu voilà, et dès fois faut se résigner à voilà, à ce que, à ce qu'ils soient déjà pas perturbateurs et après dans le positionnement d'élève sur les apprentissages et ben ça vient au second plan. Déjà qu'il empêche pas les autres de travailler, c'est déjà un gros challenge, mais ouais ça demande, ça demande de l'énergie et ça créer une réelle difficulté dans la classe, dans la gestion de classe.

(0 h 18 min 54 s. 9) CH : OK

ANNEXE 7

REGLES ET RP DE SOPHIE

RP 1

[« *Le recentrer* » et « *le remettre dans une activité* » verbalement **parce qu'il (...)** a une activité à faire en autonomie quand je vais travailler avec les CE2 » **dans les circonstances où** « *en fait je vois qu'il (Nolan) ne se met pas en activité* » **vaut pour lui porter « une attention particulière » ce qui obtient comme résultat attendu** « *lui permettre de se remobiliser* » **qui vaut pour** « *être vraiment dans la tâche à l'instant où il va (...) devoir l'effectuer* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il écoute la consigne qui lui a été personnelle* » « *pour la réaliser quasi immédiatement* ».]

Règle 1 : [« *Le recentrer* » et « *le remettre dans une activité* » verbalement **parce qu'il (...)** a une activité à faire en autonomie quand je vais travailler avec les CE2 » **dans les circonstances où** « *en fait je vois qu'il (Nolan) ne se met pas en activité* »].

Règle 2 : [« *Le recentrer* » et « *le remettre dans une activité* » verbalement **vaut pour lui porter « une attention particulière » ce qui obtient comme résultat attendu** « *lui permettre de se remobiliser* »]

Règle 3 : [« *lui permettre de se remobiliser* » **vaut pour** « *être vraiment dans la tâche à l'instant où il va (...) devoir l'effectuer* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il écoute la consigne qui lui a été personnelle* » « *pour la réaliser quasi immédiatement* ».]

RP 2

[« *Lui enlever au maximum tout ce qui peut être objet de distraction* » **dans les circonstances où** « *Nolan je l'ai vu (...) il est encore en train de jouer avec ses petits objets* » **vaut pour** « *avoir établi un accord ensemble* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *lui éviter de trop se disperser* » **qui vaut pour** « *qu'il soit plus à l'écoute* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il intègre davantage la consigne* ».]

Règle 4 : [« *Lui enlever au maximum tout ce qui peut être objet de distraction* » **dans les circonstances où** « *Nolan je l'ai vu (...) il est encore en train de jouer avec ses petits objets* » **vaut pour** « *avoir établi un accord ensemble* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *lui éviter de trop se disperser* »]

Règle 5 : [« *lui éviter de trop se disperser* » **qui vaut pour** « *qu'il soit plus à l'écoute* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il intègre davantage la consigne* ».]

RP 3

[« *Lui rappelle(r) que dans l'échéance très proche* » « *il va être seul à travailler* » **vaut pour** « *qu'il soit rassuré par le fait (que) je ne sois pas loin* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *ne pas l'insécuriser* » et vaut pour lui rappeler que « *je ne suis pas dans la possibilité de l'aider à ce moment-là* » **ce qui obtient comme résultat**

attendu « qu'il doit se « mobilise(r) pour arriver à faire seul » **ce qui obtient comme résultat attendu** « qu'il se mette au travail »].

Règle 6 : [« Lui rappelle(r) que dans l'échéance très proche » « il va être seul à travailler » **vaut pour** « qu'il soit rassuré par le fait (que) je ne sois pas loin » **ce qui obtient comme résultat attendu** « ne pas l'insécuriser »]

Règle 7 : [« Lui rappelle(r) que dans l'échéance très proche » « il va être seul à travailler » **vaut pour** lui rappeler que « je ne suis pas dans la possibilité de l'aider à ce moment-là » **ce qui obtient comme résultat attendu** « qu'il doit se « mobilise(r) pour arriver à faire seul »]

Règle 8 : [« Lui rappelle(r) que dans l'échéance très proche » « il va être seul à travailler » **dans les circonstances où** « dans l'échéance très proche là, il va être seul à travailler et que moi je ne vais plus être près de lui pour pouvoir le guider dans son activité » **vaut pour** « Ne pas l'insécuriser » **et vaut pour** « qu'il doit se « mobilise(r) pour arriver à faire seul » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il se mette au travail »].

RP 4

[« Poser ma main sur sa tête (en faisant) un geste un peu rassurant pour lui » **parce que** « j'ai remarqué que le fait d'avoir une attention particulière pour lui (...) il s'engageait (...) plus facilement dans son activité » **dans les circonstances où** « ça y est la consigne a été redonnée, je t'ai mis normalement les conditions de travail qui devraient être favorable pour que tu y arrives » **vaut pour** « confirmer ce lien qu'on a créé un peu tous les deux dont il a besoin », « en se disant je vais pas [te] lâcher, y a toujours un petit fil qui est tendu, invisible, mais y'a quand même un petit fil qui est là » **ce qui obtient comme résultat attendu** « permet d'être/de (...) rassurer (Nolan) » **qui vaut pour** lui permettre « de prendre énormément d'assurance » **ce qui obtient comme résultat attendu** d'être « plus investi dans sa fonction d'élève (...) » et « favorise(r) cette bascule d'enfant-élève »].

Règle 9 : [« Poser ma main sur sa tête (en faisant) un geste un peu rassurant pour lui » **parce que** « j'ai remarqué que le fait d'avoir une attention particulière pour lui (...) il s'engageait (...) plus facilement dans son activité » **dans les circonstances où** « ça y est la consigne a été

Règle 10 : [« Poser ma main sur sa tête (en faisant) un geste un peu rassurant pour lui » **vaut pour** « confirmer ce lien qu'on a créé un peu tous les deux dont il a besoin », « en se disant je vais pas [te] lâcher, y a toujours un petit fil qui est tendu, invisible, mais y'a quand même un petit fil qui est là » **ce qui obtient comme résultat attendu** « permet d'être/de (...) rassurer (Nolan) »

Règle 11 : [« Permet(tre) de(...) rassurer (Nolan) » **vaut pour** lui permettre « de prendre énormément d'assurance » **ce qui obtient comme résultat attendu** d'être « plus investi dans sa fonction d'élève (...) » et « favorise(r) cette bascule d'enfant-élève »].

RP 5

[« *Lui reformuler la consigne individuellement* » **dans les circonstances où** : « *peut-être que la consigne il ne l'aurait pas encore bien intégrée parce qu'il était peut-être occupé avec ses petits jouets ou (...) qu'il était pas dans une intention suffisante pour aller intégrer ce qu'il avait à faire individuellement(...)* » **vaut pour** avoir « *une attention particulière* » pour Nolan **et vaut pour** « *lui préciser ce que j'attends de lui* » « *avec l'appui du document (...) que je n'avais pas quand je l'ai fait collectivement (...)* » qui aurait « *pu lui faire défaut* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'(...) il se mette en activité (qu') il se mette au travail* ».]

Règle 12 : [« *Lui reformuler la consigne individuellement* » **dans les circonstances où** : « *peut-être que la consigne il ne l'aurait pas encore bien intégrée parce qu'il était peut-être occupé avec ses petits jouets ou (...) qu'il était pas dans une intention suffisante pour aller intégrer ce qu'il avait à faire individuellement (...)* » **vaut pour** avoir « *une attention particulière* » pour Nolan **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'(...) il se mette en activité (qu') il se mette au travail* ».]

Règle 13 : [« *Lui reformuler la consigne individuellement* » **dans les circonstances où** : « *peut-être que la consigne il ne l'aurait pas encore bien intégrée parce qu'il était peut-être occupé avec ses petits jouets ou (...) qu'il était pas dans une intention suffisante pour aller intégrer ce qu'il avait à faire individuellement(...)* » **vaut pour** « *lui préciser ce que j'attends de lui* » « *avec l'appui du document (...) que je n'avais pas quand je l'ai fait collectivement (...)* » qui aurait « *pu lui faire défaut* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'(...) il se mette en activité (qu') il se mette au travail* ».]

RP 6

[« *L'interpeller de manière (...) individuelle* » **dans les circonstances où** « *là j'ai vu (...) qu'il était pas du tout encore en activité alors que ça faisait déjà deux minutes que j'étais partie avec les CE2 (...) le fait qu'il se ré hausse un peu sur sa chaise, du coup j'ai vu (...) il (...) était pas avec le crayon dans la bouche* » **vaut pour** « *remobilise(r) son attention* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il sente que même si je n'étais pas avec lui j'ai quand même un œil sur lui* » **et vaut pour** le « *valoris(er) de manière à ce qu'il (ne) se sente pas (...) stressé* » **ce qui obtient comme résultat attendu** le mettre en « *confiance (sur le) fait qu'il puisse (...) y arriver* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il « rebascul(e) dans l'activité* ».]

Règle 14 : [« *L'interpeller de manière (...) individuelle* » **vaut pour** « *remobilise(r) son attention* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il sente que même si je n'étais pas avec lui j'ai quand même un œil sur lui* »]

Règle 15 : [« *L'interpeller de manière (...) individuelle* » **vaut pour** le « *valoris(er) de manière à ce qu'il (ne) se sente pas (...) stressé* » **ce qui obtient comme résultat attendu** le mettre en « *confiance (sur le) fait qu'il puisse (...) y arriver* »]

Règle 16 : [*« qu'il sente que même si je n'étais pas avec lui j'ai quand même un œil sur lui » et qu'il soit en « confiance (sur le) fait qu'il puisse (...) y arriver » obtient comme résultat attendu « qu'il « rebascul(e) dans l'activité ».*]

RP 7

[*« L'interpelle(r) à nouveau » dans les circonstances où « il doit être dans une situation de “recherche “ il doit chercher dans son texte et heu je le vois rien faire » parce que « je pense que le premier il l'a déjà réalisé » vaut pour « le mettre (...) en situation de flagrant délit d'inactivité totale » et vaut pour « lui redonne l'action qu'il doit faire (...) sur sa consigne là » ce qui obtient comme résultat attendu qu'il (comprenne) mieux ce qu'il a à faire », « qu'il se remette en activité »]*

Règle 17 : [*« L'interpelle(r) à nouveau » dans les circonstances où « il doit être dans une situation de “recherche “ il doit chercher dans son texte et heu je le vois rien faire » parce que « je pense que le premier il l'a déjà réalisé ».*]

Règle 18 : [*« L'interpelle(r) à nouveau » vaut pour « le mettre (...) en situation de flagrant délit d'inactivité totale » ce qui obtient comme résultat attendu qu'il (comprenne) mieux ce qu'il a à faire », « qu'il se remette en activité ».*]

Règle 19 : [*« L'interpelle(r) à nouveau » vaut pour « lui redonne l'action qu'il doit faire (...) sur sa consigne là » ce qui obtient comme résultat attendu qu'il (comprenne) mieux ce qu'il a à faire », « qu'il se remette en activité ».*]

RP 8

[*« Faire « un retour sur (...) la demande » qu'il avait faite vaut pour lui faire « prendre conscience que j'avais tenu compte de ses propos et de sa demande » qui obtient comme résultat attendu qu'il se sente « reconnu [et] valorisé » qui vaut pour avoir « un impact sur (...) ce que je vais pouvoir lui dire » qui obtient comme résultat attendu qu'il « soit plus (...) à l'écoute par la suite des consignes que je vais donner ou de (...) l'outil que je vais lui proposer ».*]

Règle 17 : [*« Faire « un retour sur (...) la demande » qu'il avait faite vaut pour lui faire « prendre conscience que j'avais tenu compte de ses propos et de sa demande » qui obtient comme résultat attendu qu'il se sente « reconnu [et] valorisé »]*

Règle 18 : [*« Qu'il se sente « reconnu [et] valorisé » vaut pour avoir « un impact sur (...) ce que je vais pouvoir lui dire qui obtient comme résultat attendu qu'il « soit plus (...) à l'écoute par la suite des consignes que je vais donner ou de (...) l'outil que je vais lui proposer ».*]

RP 9

Lui présenter « *ce document (...) qui va l'aider* » **vaut pour** lui montrer que « *je lui diminue ses efforts* » **ce qui obtient comme résultat attendu** de « *valide(r) avec lui le fait qu'il ait compris que ce sont des étapes pour réaliser (...) le travail qu'il a lui* » **qui vaut pour** faire « *avec lui l'état des lieux (...) de ces étapes* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il ait compris ce qu'était l'étape de (...) l'activité qu'il a à réaliser après seul en autonomie* ».

Règle 19 : [Lui présenter « *ce document (...) qui va l'aider* » **vaut pour** lui montrer que « *je lui diminue ses efforts* » **ce qui obtient comme résultat attendu** de « *valide(r) avec lui le fait qu'il ait compris que ce sont des étapes pour réaliser (...) le travail qu'il a lui* »]

Règle 20 : [« *Valide(r) avec lui le fait qu'il ait compris que ce sont des étapes pour réaliser (...) le travail qu'il a lui* » **vaut pour** faire « *avec lui l'état des lieux (...) de ces étapes* » **ce qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il ait compris ce qu'était l'étape de (...) l'activité qu'il a à réaliser après seul en autonomie* ».]

RP 10

[Le guider « *de manière ponctuelle* » **vaut pour** lui donner « *des encouragements* » **et vaut pour** pouvoir « *revenir pointer de manière régulière des petits intervalles liés par les étapes* » **ce qui obtient comme résultat attendu** de « *pouvoir le maintenir dans une activité concrète* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il soit valorisé et qu'il soit fier de ce qu'il (...) aura réalisé* » et « *qu'il ait réalisé l'exercice(...) à la fin de la séance (...) malgré le fait que je ne sois pas (...) en situation de suivi de ce qu'il est en train de faire* ».]

Règle 21 : [Le guider « *de manière ponctuelle* » **vaut pour** lui donner « *des encouragements* » **ce qui obtient comme résultat attendu** de « *pouvoir le maintenir dans une activité concrète* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il soit valorisé et qu'il soit fier de ce qu'il (...) aura réalisé* »]

Règle 22 : [Le guider « *de manière ponctuelle* » **vaut pour** pouvoir « *revenir pointer de manière régulière des petits intervalles liés par les étapes* » **ce qui obtient comme résultat attendu** de « *pouvoir le maintenir dans une activité concrète* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il ait réalisé l'exercice (...) à la fin de la séance (...)* »]

malgré le fait que je ne sois pas (...) en situation de suivi de ce qu'il est en train de faire ».]

RP 11

[Lui expliquer le « *découpage par étapes et (les) retour(s) que je vais faire avec lui* » **vaut pour** « *répondre (...) à sa demande (...) (d') aide* » et « *de relation duelle avec l'adulte* » qui a **comme résultat attendu** « *le mettre en confiance* » sur le fait (...) qu'il va « *avoir l'enseignante (...) qui va pouvoir le guider et (...) valider petit à petit et malgré le fait qu'il soit en autonomie* » **qui vaut pour** « *qu'il se mette au travail* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il réalise concrètement les différentes étapes et le processus de guidage que (...) je mets en place.* »]

Règle 23 : [Lui expliquer le « *découpage par étapes et (les) retour(s) que je vais faire avec lui* » **vaut pour** « *répondre (...) à sa demande (...) (d') aide* » et « *de relation duelle avec l'adulte* » » **qui obtient comme résultat attendu** « *le mettre en confiance* » sur le fait (...) qu'il va « *avoir l'enseignante (...) qui va pouvoir le guider et (...) valider petit à petit et malgré le fait qu'il soit en autonomie* »]

Règle 24 : [Qu'il va « *avoir l'enseignante (...) qui va pouvoir le guider et (...) valider petit à petit et malgré le fait qu'il soit en autonomie* » **vaut pour** « *qu'il se mette au travail* » » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il réalise concrètement les différentes étapes et le processus de guidage que (...) je mets en place.* »]

RP 12

[« *Reve(nir) finalement alors qu'il est pas forcément (...) en train de me (...) solliciter* » **vaut pour** « *ten(ir) mon engagement* » **qui obtient comme résultat** « *le guid(er) sur le surlignage* »]

qui vaut pour « *Lui reformule(r) encore une fois la première étape et lui remontre(r) à ce moment-là l'étape deux* » **vaut pour** « *essaie(r) d'engager* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il comprenne que c'était vraiment une aide ce qu'il avait* » **qui vaut pour** « *qu'il comprenne que c'était vraiment une aide ce qu'il avait* » **vaut pour** « *quelque chose qui va l'aider à avancer dans son exercice* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il soit beaucoup plus en réussite* »]

Règle 25 : [« *Lui reformule(r) encore une fois la première étape et lui remontre(r) à ce moment-là l'étape deux* » **vaut pour** « *essaie(r) d'engager* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il comprenne que c'était vraiment une aide ce qu'il avait* »]

Règle 26 : [*« Reve(nir) finalement alors qu'il est pas forcément (...) en train de me (...) solliciter » vaut pour « ten(ir) mon engagement » qui obtient comme résultat « le guid(er) sur le surlignage »*]

Règle 27 : [*« qu'il comprenne que c'était vraiment une aide ce qu'il avait vaut pour quelque chose qui va l'aider à avancer dans son exercice qui obtient comme résultat attendu qu'il soit beaucoup plus en réussite ».*]

RP 13

[Le guider encore *« quand il a trouvé le premi(er) (mot) » vaut pour « lui montrer qu(') il avait déjà (...) surligner (...) une deuxième étape » qui obtient comme résultat attendu « dédramatiser (...) et lui montrer l'importance de l'outil »] qui vaut pour « lui dire : “Attention ce n'est pas un piège ce que je te propose, au contraire c'est pour toi (...) c'est pour t'aider, c'est pour que je puisse revenir (...)” « qui obtient comme résultat attendu que « ça le mette suffisamment en confiance pour réaliser l'exercice »*]

Règle 28 : [Le guider encore *« quand il a trouvé le premi(er) (mot) » vaut pour « lui montrer qu(') il avait déjà (...) surligner (...) une deuxième étape » qui obtient comme résultat attendu « dédramatiser (...) et lui montrer l'importance de l'outil »*]

Règle 29 : [*« Dédramatiser (...) et lui montrer l'importance de l'outil » vaut pour « lui dire : “Attention ce n'est pas un piège ce que je te propose, au contraire c'est pour toi (...) c'est pour t'aider, c'est pour que je puisse revenir (...)” « qui obtient comme résultat attendu que « ça le mette suffisamment en confiance pour réaliser l'exercice »*]

RP 14

Règle 30 : [*« Repose(r) (ma) main sur sa tête » vaut pour « une mise en contact (...) une manière de dire : “Bon voilà, t'as compris (...) voilà je suis là, je suis pas loin” » qui obtient comme résultat attendu « avoir (une) relation un peu duelle »*]

Règle 31 : [*« Avoir (une) relation un peu duelle » vaut pour « l'exprime(r) aussi par les mots, mais (...) l'exprime(r) aussi par la gestuelle (...) avec un geste affectueux qui obtient comme résultat attendu « lui apporter un peu de réconfort et de (...) mise en confiance »*]

RP 15

Règle 32 : [*« Faire un geste affectif » vaut pour avoir une « relation (qui) passe (...) par une forme (...) de lien à la fois visuel, à la fois auditif, mais à la fois tactile aussi et que c'est (...) l'association de tous ces moments » qui obtient comme résultat attendu que « la relation est bonne et elle se construit (...) dans ces échanges-là »*]

Règle 33 : [Que « *la relation (soit) bonne (...) se construit (...) dans ces échanges-là* »] **vaut pour** « *y trouver vraiment (...) de l'assurance et du confort* » **qui obtient comme résultat attendu** *savoir que (...) je l'ai pas abandonné, ou il est pas (...) jugé que je viendrai voir ce qu'il fait, mais que j'ai confiance en lui* »]

Règle 34 : [« *Savoir que (...) je l'ai pas abandonné, où il est pas (...) jugé que je viendrai voir ce qu'il fait, mais que j'ai confiance en lui* » **vaut pour** « *qu' (') il soit relativement détendu et suffisamment concentré à ce moment-là* » **qui obtient comme résultat attendu** « *arriver à travailler (...) sur sa tâche, sur son exercice* ».]

RP 16

[« *Revenir parce que je vois effectivement qu'il ne travaille pas* » **vaut pour** avoir « *un petit contact, une petite parole rassurante pour le remettre dans la tâche* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il retourne sur sa grille* » qui vaut pour le « *relancer sur cet (...) outil qui va lui permettre de savoir qu'elle est la prochaine tâche et prochaine étape qu'il a à réaliser* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il relise la sous-tâche (...) (ou) soit qu'il se remette à l'exercice* »]

Règle 35 : [« *Revenir parce que je vois effectivement qu'il ne travaille pas* » **vaut pour** avoir « *un petit contact, une petite parole rassurante pour le remettre dans la tâche* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il retourne sur sa grille* »]

Règle 36 : [« *Qu'il retourne sur sa grille* » **vaut pour** le « *relancer sur cet (...) outil qui va lui permettre de savoir qu'elle est la prochaine tâche et prochaine étape qu'il a à réaliser* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il relise la sous-tâche (...) (ou) soit qu'il se remette à l'exercice* »]

RP 17

[« *Lui di(re) 'super'* » **vaut pour** « *valide(r) parce que j'ai vu qu'il avait complété* » **qui obtient comme résultat attendu** « *valoriser, encourager* » **qui vaut pour** « *qu'il comprenne qu' (avec) ce guide (...) finalement il a réalisé beaucoup de choses dessus* » **qui obtient comme résultat attendu** qu'« *il soit (...) content de lui* » **qui vaut pour** « *que ça l'aura encouragé* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il le surligne ou continue son exercice* »]

Règle 37 : [« *Lui di(re) 'super'* » **vaut pour** « *valide(r) parce que j'ai vu qu'il avait complété* » **qui obtient comme résultat attendu** « *valoriser, encourager* »]

Règle 38 : [« valoriser, encourager » **vaut pour** « qu'il comprenne qu'(avec) ce guide (...) finalement il a réalisé beaucoup de choses dessus » **qui obtient comme résultat attendu** qu'« il soit au contraire content de lui »]

Règle 39 : [Qu'« il soit au contraire content de lui » **vaut pour** « que ça l'aura encouragé » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il le surligne ou continue son exercice »]

RP 18

[« Lui di(re) : “mais c'est super (...) surligne sur ta grille justement cette étape-là“ » **vaut pour** « le renvo(yer) à la grille » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il voie l'avancé de ce qu'il a fait par rapport (...) à cette étape et par rapport à (...) ce plan de tâche qu'il avait »] **qui vaut pour** « lui dire ‘allez, voilà continue avec cette grille parce qu'elle va te permettre de rester dans l'activité et d'aller jusqu'au bout de ce que tu as à faire‘ » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il (...) surligne la partie qu'il aura faite et que ça l'engage à poursuivre »]

Règle 40 : [« Lui di(re) : “mais c'est super (...) surligne sur ta grille justement cette étape-là“ » **vaut pour** « le renvo(yer) à la grille » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il voie l'avancé de ce qu'il a fait par rapport (...) à cette étape et par rapport à (...) ce plan de tâche qu'il avait »]

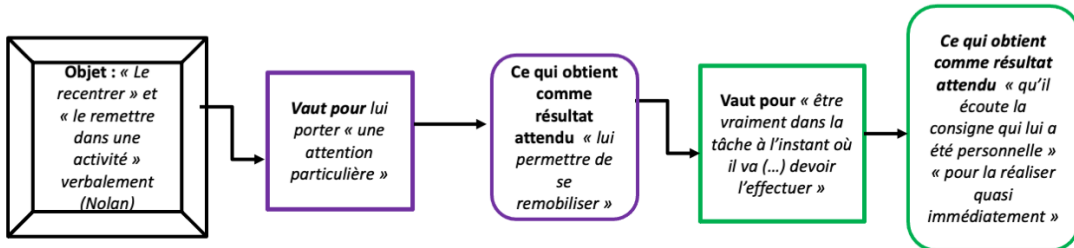
Règle 41 : [« Qu'il voie l'avancé de ce qu'il a fait par rapport (...) à cette étape et par rapport à (...) ce plan de tâche qu'il avait » **vaut pour** « lui dire ‘allez, voilà continue avec cette grille parce qu'elle va te permettre de rester dans l'activité et d'aller jusqu'au bout de ce que tu as à faire‘ » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il (...) surligne la partie qu'il aura faite et que ça l'engage à poursuivre »]

ANNEXE 8 VUES SYNOPTIQUES AU DES RP DE SOPHIE

RP1

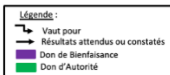
EAC1 Sophie
RP1

RR1 : Recentrer Nolan en lui portant une attention particulière pour lui permettre de se remobiliser pour être dans la tâche et la réaliser



Parce que « (...) il a une activité à faire en autonomie quand je vais travailler avec les ce2 »

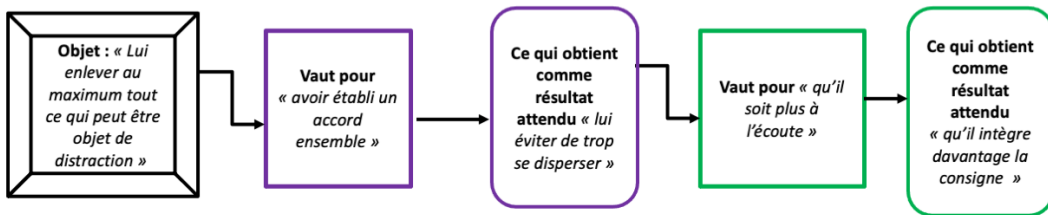
Dans les circonstances où : « en fait je vois qu'il (Nolan) ne se met pas en activité »



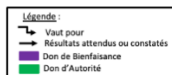
RP2

EAC1 Sophie
RP2

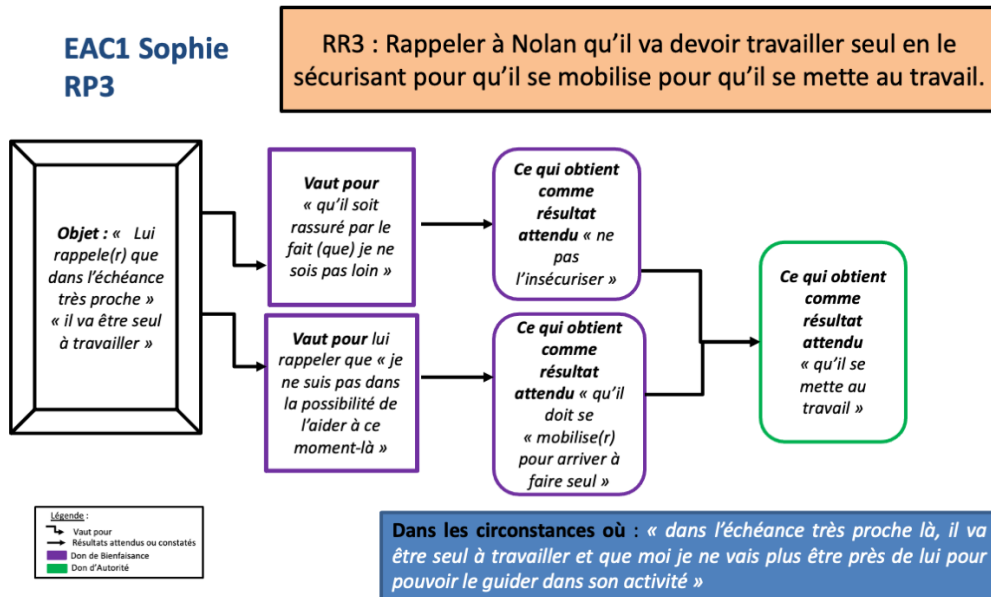
RR2 : Enlever tous les objets de distraction à Nolan pour lui éviter de trop se disperser pour qu'il soit plus à l'écoute de la consigne



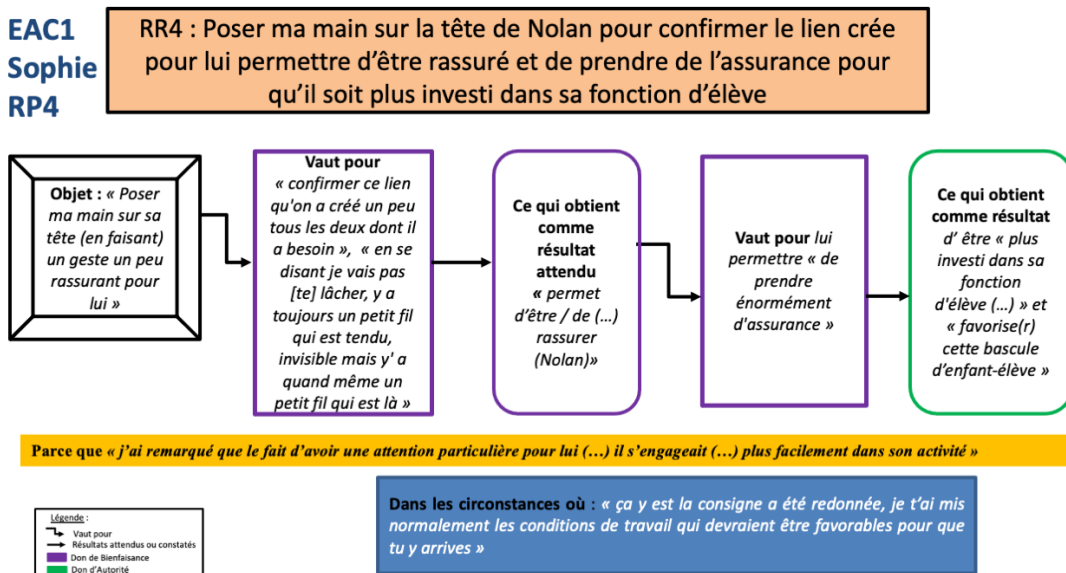
Dans les circonstances où : « Nolan je l'ai vu (...) il est encore en train de jouer avec ses petits objets »



RP3

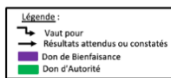
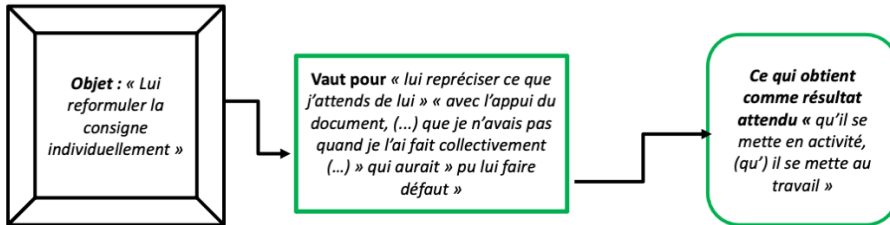


RP4



**EAC1 Sophie
RP5**

RR5 : Reformuler individuellement la consigne à Nolan en ayant une attention particulière pour lui et en reprécisant les attentes pour qu'il se mette au travail.

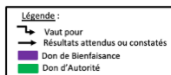
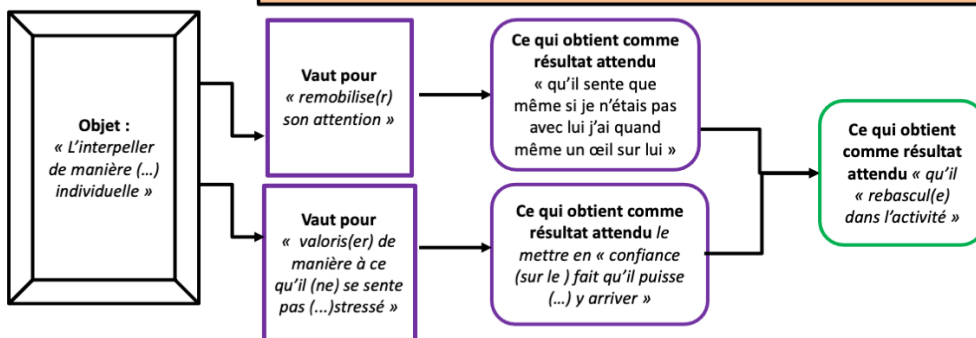


Dans les circonstances où : « peut être que la consigne il ne l'aurait pas encore bien intégrée parce qu'il était peut-être occupé avec ses petits jouets ou (...) qu'il était pas dans une intention suffisante pour aller intégrer ce qu'il avait à faire individuellement(...) ».

RP6

**EAC1 Sophie
RP6**

RR6 : Interpeller Nolan de manière individuelle en remobilisant son attention pour le rassurer et en le valorisant pour qu'il ait confiance en sa capacité à réaliser le travail.

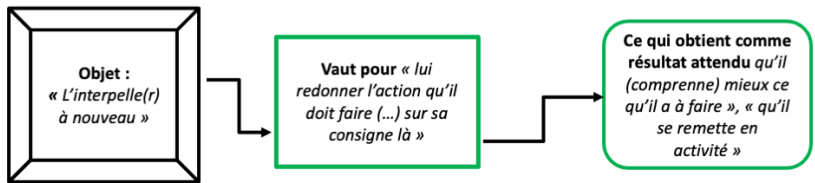


Dans les circonstances où : « Là j'ai vu (...) qu'il était pas du tout encore en activité alors que ça faisait déjà deux minutes que j'étais partie avec les ce2 (...) le fait qu'il se rehausse un peu sur sa chaise, du coup j'ai vu (...) il (...) était pas avec le crayon dans la bouche ».

RP7

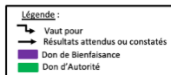
**EAC1 Sophie
RP7**

RR7 : L'interpeller à nouveau pour lui redonner l'action de la consigne



Parce que « je pense que le premier il l'a déjà réalisé »

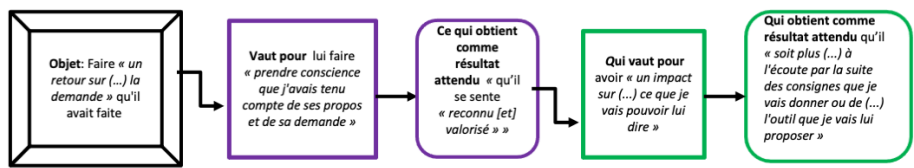
Dans les circonstances où : « Il doit être dans une situation de "recherche" il doit chercher dans son texte et heu je le vois rien faire ».



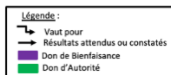
RP8

**EAC2V1 Sophie
RP8**

RR8 : Faire un retour sur la demande de Nolan pour qu'il se sente reconnu et valorisé pour qu'il soit plus à l'écoute de la consigne.



Dans les circonstances où : « on avait pris le temps avec lui de, de le faire verbaliser sur le fait qu'il n'ait pas réussi sa, son activité, qu'il n'ai pas réussi à compléter, heu la semaine dernière le résumé, l'étude du lexique ; il avait vraiment formulé, très concrètement que il souhaitait que je l'aide davantage (...) »

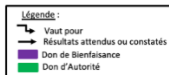
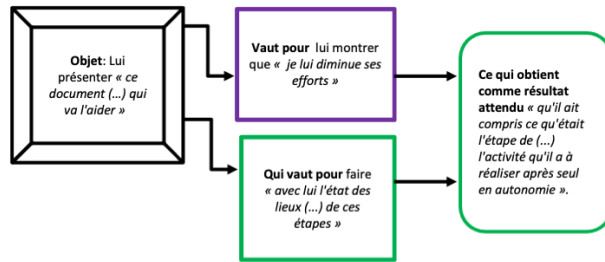


RP9

EAC2V1 Sophie

RP9

RR9 : Lui présenter la feuille pour lui montrer qu'elle diminue ses efforts en faisant avec lui l'état des lieux des étapes pour qu'il comprenne que ce sont des étapes à réaliser seul.

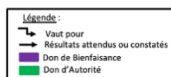
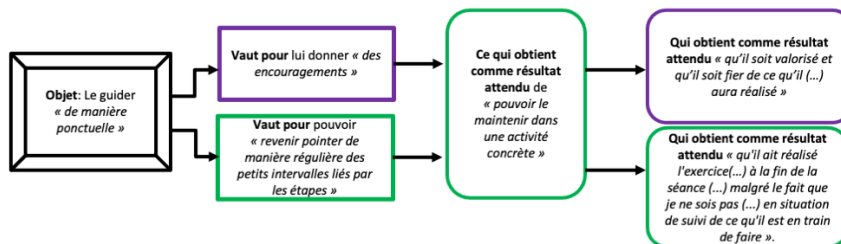


RP10

EAC2V1 Sophie

RP10

RR10 : Le guider en l'encourageant et en pointant son travail régulièrement par sa présence pour le maintenir en activité pour qu'il soit valorisé et fier de ce qu'il a fait et qu'il réalise l'exercice.

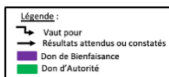
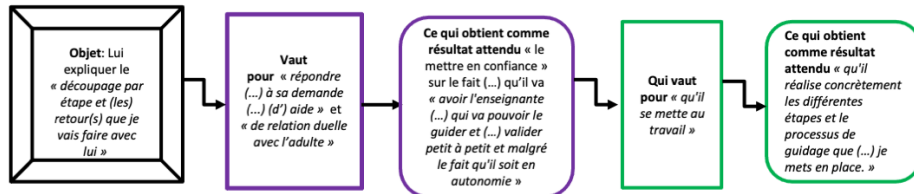


RP11

EAC2V1 Sophie

RP11

RR11 : Lui expliquer le découpage par étape pour répondre à sa demande d'aide et de relation duelle pour le mettre en confiance pour le mettre au travail et qu'il réalise les étapes.

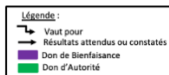
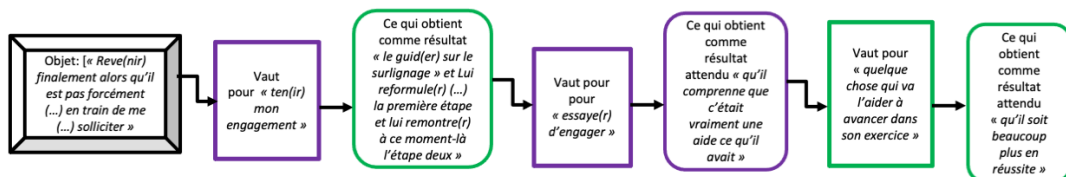


RP12

EAC2V1 Sophie

RP 12

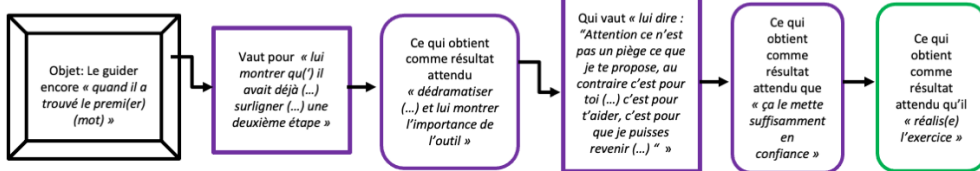
RR12 : Revenir voir Nolan sans sa sollicitation pour tenir son engagement auprès de lui pour l'engager dans le travail et l'aider à avancer dans son exercice pour qu'il soit plus en réussite.



RP13

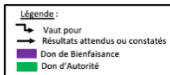
EAC2V1 Sophie
RP13

RR13 : Guider encore Nolan en lui montrant qu'il avait réalisé une autre étape pour le mettre en confiance et qu'il réalise l'exercice.



Parce que « parce que effectivement je pense que là, là, le plan de l'étape qu'il avait à côté de lui, ça lui a paru peut-être un travail lourd supplémentaire(...) il le voyait pas comme un outil, ou comme un guide ou comme une aide au départ (...) »

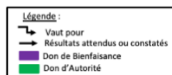
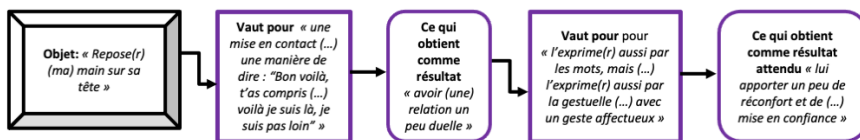
Dans les circonstances où : « C'est là qu'il me dit : « mais faudra que je fasse tout ça ? » »



RP14

EAC2V1 Sophie
RP 14

RR14 : Reposer sa main sur Nolan pour lui dire qu'elle n'est pas loin et avoir une relation plus duelle en l'exprimant aussi par des gestes pour lui apporter du réconfort et de la confiance.

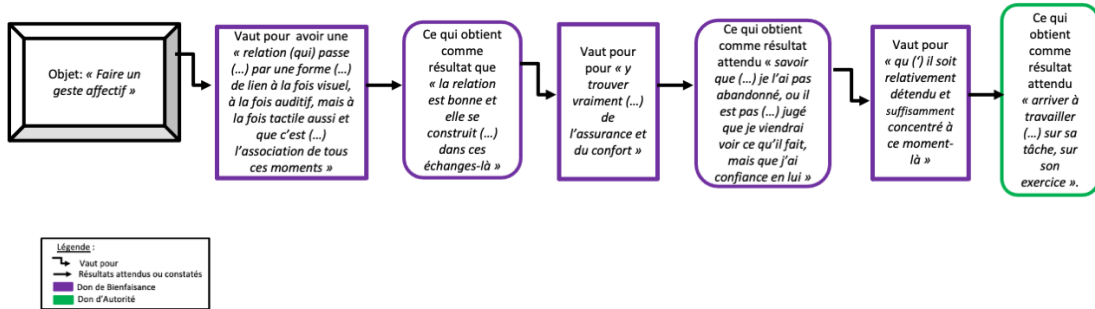


RP15

EAC2V1 Sophie

RP 15

RR15 : Faire un geste affectueux envers Nolan pour avoir une bonne relation avec lui pour qu'il y trouve de l'assurance et du confort pour qu'il soit détendu et concentré et qu'il arrive à travailler sur sa tâche.

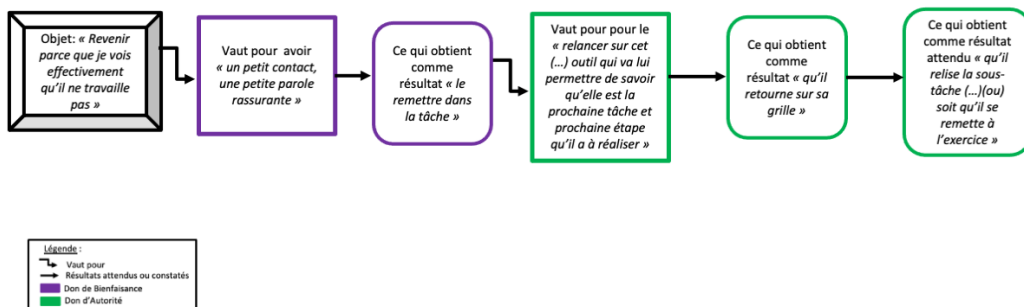


RP 16

EAC2V1 Sophie

RP 16

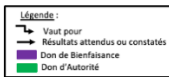
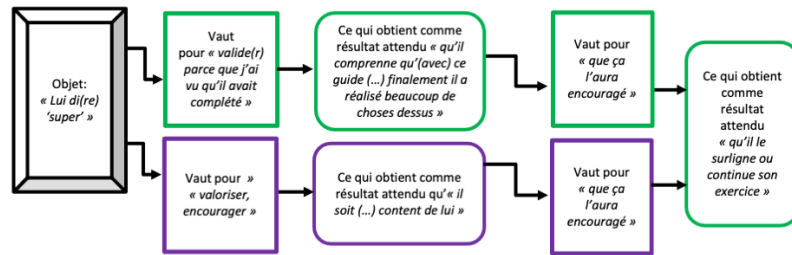
RR16 : Revenir vers Nolan, qui ne travaille pas, pour avoir un contact, une parole rassurante pour le remettre dans la tâche et qu'il retourne sur la grille et réalise le travail.



RP17

EAC2V1 Sophie
RP 17

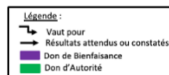
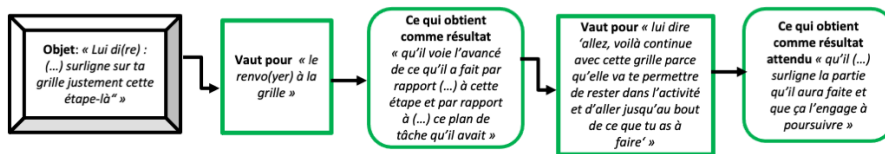
RR17 : Dire « super » à Nolan pour le valoriser et valider son travail pour l'encourager et qu'il surligne ou continue son exercice.



RP18

EAC2V1 Sophie
RP 18

RR18 : Dire à Nolan de surligner sa grille pour le renvoyer dessus pour qu'il continue de l'utiliser et que ça l'engage à poursuivre



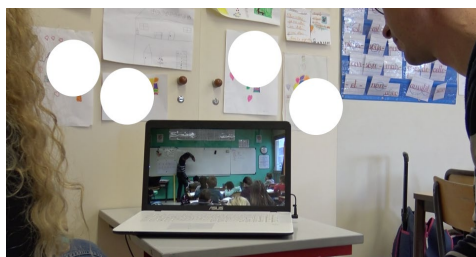
L'ETUDE DE CAS DE FABIEN

Cette deuxième partie propose les annexes qui concernent l'étude de cas de Fabien.

Elle comporte :

- (1) la retranscription *verbatim* de l'EAC1 de Fabien
- (2) la retranscription *verbatim* de l'EAC2 de Fabien
- (3) la retranscription *verbatim* de l'EACP1 de Tom
- (4) la retranscription *verbatim* de l'EACP2 de Tom
- (5) la retranscription *verbatim* de l'Entretien 1 de Fabien
- (6) la retranscription *verbatim* de l'Entretien 2 de Fabien
- (7) Les règles et RP du JDLP de Fabien
- (8) Les vues synoptiques dans un registre anti-utilitaire des RP de Fabien

ANNEXE 9
 VERBATIM DE L'EAC1 DE FABIEN 08/02/2018



XX = inaudible à la transcription

EACV1 :

Fabien fait venir Tom au tableau et lui demande de refaire le « o » « dans le bon sens ».

CHERCHEUSE (CH) : Donc là, qu'est-ce que tu fais ?

FABIEN (FA) : Là le but c'était sur le travail qu'on s'était fixé, donc l'écriture du « o », parce que Tom met toujours la fin du « o » en bas ce qui fait que le « o » se mélange avec le « a ». Donc le but c'était qu'il réutilise ce qu'on avait déjà sur le « o », le point que j'avais fixé et je le fais venir lui pour que, il remontre, pour qu'il se concentre sur son « o », la façon dont il l'a fait, il l'a bien fait, mais l'avait tourné dans le mauvais sens pour qu'il revienne, donc je vois qu'il a acquis le fait de terminer la queue du « o » en l'air, mais il le fait à l'envers. Le but du jeu c'était, heu, avoir les deux, la queue en l'air, mais aussi le sens de la graphie.

CH : Donc le faire revenir au tableau pour le refaire qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

FA : heu pour l'ancrer. Pour qu'il voie, parce que c'est Lise, c'est une petite qui lui a dit que c'était dans le mauvais sens, le but du jeu c'était que lui il revienne et le remette, le refasse dans le sens pour l'habituer à le faire dans le bon sens. Le but du jeu c'était de l'habituer à le refaire dans le bon sens sans que ça vienne vraiment de moi parce que c'est la petite Lise qui lui dit « tu l'as fait dans le mauvais sens ».

CH : Et quand tu fais ça, tu t'attends à quoi ?

FA : Je m'attends à ce qu'il me le remette dans le bon sens, mais peut-être que, il sera encore dans le mauvais sens. Donc dans ce cas-là, la petite serait venue pour lui montrer qu'il faut tourner dans le bon sens.

CH : OK

(0:03:52.8) Chercheuse lance la vidéo

Tom est tourné vers le groupe classe derrière lui, il est debout. Fabien pose sa main sur sa tête pour le faire pivoter vers le tableau et s'assoit en lui disant : « Tom, assieds-toi s'il te plait, assieds-toi ».

FA : Donc là, il est tourné dans le mauvais sens, donc le but du jeu c'est de le tourner, le recentrer vers le tableau.

CH arrête la vidéo

CH : Donc là quand tu... qu'est-ce que ça signifie pour toi de le recentrer vers le tableau ?

FA : qu'il écoute la, qu'il voit et qu'il écoute, la consigne. Pour qu'il voie le tableau, c'est visuellement aussi, c'est pas que l'audition, c'est visuel.

CH : Et tu t'attends à quoi quand tu fais ça ?

FA : À ce qu'il se retourne. Qu'il se retourne, mais bon quand tu regardes là où il a le regard, il doit se passer un truc par-là, donc à mon avis heu il est heu, d'ailleurs moi aussi donc à mon avis on est perturbé par un truc qui se passe par là, donc il regarde là-bas parce qu'il doit y avoir quelque chose qui se passe. Donc peut-être que là j'essaie de canaliser là pour qu'ensuite, inconsciemment je l'ai pas fait..., pour qu'il puisse revenir face au tableau. Premier, premier, premier geste je le recentre lui, je lui fais tourner la tête, mais là peut-être il se passe un truc là-bas, j'essaie de la canaliser là-bas pour qu'il soit prêt à regarder face au tableau. Mais inconsciemment, je pense.

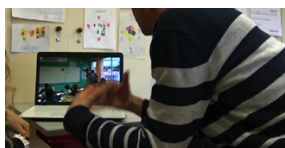
CH : OK

Chercheuse démarre la vidéo. (0:05:09.0)

Donc apparemment XXX, je suis même pas intervenu sur la table, il a pas dû se passer quelque chose. Donc là je donne la consigne XXX. Là on est au début de l'activité donc heu

CH arrête la vidéo.

FA : là ça lui permet de (fait un geste de bas en haut avec ses mains)



de se concentrer de, se focaliser sur le travail (0:05:43.6)

CH arrête la vidéo.

CH : là tu as touché son cahier ?

FA : Où ça ? J'ai pas vu ?

Chercheuse remet l'extrait.

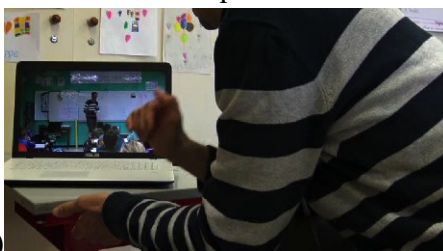
FA : C'est le cahier là, où j'ai touché la trousse ? Tu veux qu'on parle de ça ou pas ?

CH : non, mais c'est...

CH arrête la vidéo (0:06:28.4)

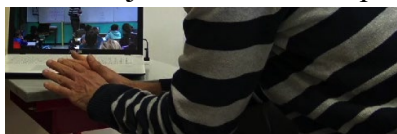
CH : là qu'est-ce que tu fais ?

FA : J'essaie de faire... la même chose qui le caractérise c'est qu'il (fait un geste avec



sa main de haut en bas)

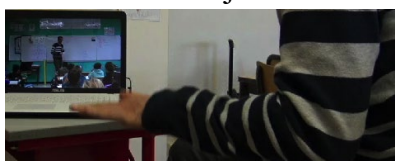
démarre à fond dans le, dans l'activité sans encore savoir ce qu'il faut faire, quoi ; donc le but du jeu c'est de le temporiser (fait un geste avec les deux mains de haut en bas)



pour qu'il attende la consigne pour pouvoir démarrer sa, son travail.

CH : Donc le temporiser, ça signifie quoi pour toi ?

FA : C'est heu lui faire comprendre qu'y a des successions d'étapes quoi. D'abord il doit écouter ce qu'on veut, ce qu'on veut faire quoi, et ensuite heu, ensuite qu'il peut se lancer dans l'activité. Parce qu'il a tendance à être impulsif et partir direct dans l'étape, donc le but du jeu c'est de le poser (fait un geste avec les deux mains à plat)



et puis de le lui faire comprendre que dans un travail il y a différentes étapes. Y'a d'abord j'écoute la consigne, comme ça je sais ce que je dois faire, et après je peux me lancer dans la tâche.

CH : Et là donc à quoi tu t'attends quand tu fais ça ?

FA : Heu... qu'il attende la consigne. Qu'il attende la consigne, et je l'interroge, je veux même pas savoir ce qu'il, 'fin je prête pas vraiment attention à ce qu'il dit parce que mon but du jeu c'est « de toute façon, j'ai pas lancé la consigne, donc je veux pas, je veux pas entendre que je sois sur le travail, puisque j'ai pas encore expliqué ce que je dois faire ». Voilà, le but du jeu c'est d'abord, c'est, c'est moi qui donne le but ou la tâche et après on y va et c'est pas l'inverse.

CH : OK.

Chercheuse démarre la vidéo (0:08:02.1)

FA : Bon là c'est le moment de la consigne

CH arrête la vidéo. (0:08:19.3)

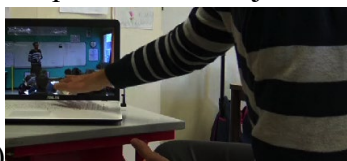
CH : Et là justement qu'est-ce que tu fais quand tu leur dis ça : « Je parle alors on me regarde » ?

FA : ouais en fait, je regarde que tu vois là (balaye l'écran avec sa main de droite à



gauche) (0:08:26.4)

pendant qu'on fait le..., je les regarde beaucoup tu vois (montre le groupe avec sa



main) (0:08:28.8)

je me regarde peu en fait (rire) et heu ouais là le but du jeu c'est que quand je leur parle j'aime bien qu'il me regarde parce que sinon il se lance dans l'activité comme Tom, quoi direct, et heu ils passent à côté de la consigne. Donc il avait deux solutions soit, soit je donne direct le, je donne direct les fichiers, l'exercice et on y va et dans ce cas-là, ça perturbe un peu au niveau de la consigne ; soit je donne la consigne, je donne à fond, heu, comme là avait deux, deux travail différents, je préférerais donner tout et j'explique la consigne et on dérange comme ça...

CH : Donc, les faire heu se canaliser vers toi en fait, ça signifie quoi pour toi ?

FA : ça signifie qu'ils sont en écoute de ce, du travail que je demande. Le but du jeu c'est, ce que j'attends c'est qu'ils lèvent la tête et qu'ils écoutent que, qu'ils écoutent, mais aussi qu'ils voient ce que je demande, visuel et auditif quoi, deux, deux canaux.

CH : D'accord.

Chercheuse démarre la vidéo. (0:09:29.0)

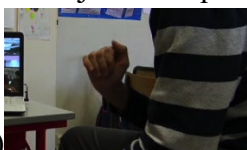
FA : Donc là c'est là, les consignes.

CH : OK

La vidéo s'arrête. La chercheuse démarre un autre fichier. (0:09:54.2)

CH : Là qu'est-ce que tu fais ?

FA : Là le but du jeu c'est qu'il est... là, il s'est lancé (fait un geste avec son poing de



haut en bas)

(0:10:05.7)

dans la réalisation, le but du jeu c'est qu'il arrête, et je le recentre sur le premier, premier travail pour que on fasse les choses lentement, correctement, au fur et à mesure. Donc je me place vers lui pour le canaliser, puis pour le remettre dans le début de la tâche, parce qu'il a déjà démarré.

CH : Donc se placer vers lui pour le canaliser qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

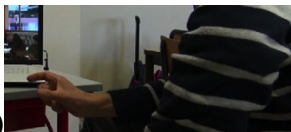
FA : Heu, je pense que pour moi ça veut dire « je te sur, je te surveille » et je pense que pour lui aussi, il s'est que je suis à côté et que je vais regarder ce qu'il fait quoi. Donc heu en gros c'est qu'il sait que je suis pas loin dans les parages et que je vais le regarder de près si il commence du début comme tout s'enchaîne dans l'ordre.

CH : Je te surveille c'est-à-dire ?

FA : heu... je te surveille et je veux qu'on aille en même temps voilà. En même temps que moi, c'est heu je te surveille dans le déroulé de la tâche quoi, je te suis, je te suis dans, c'est pas vraiment de l'étayage parce que, c'est plutôt heu, c'est plutôt, je regarde, je suis là et tout de façon je te regarde pour voir si tu suis les étapes du travail. Au lieu de faire tout, arriver en bas de page, mais pas fait correctement.

CH : Et donc là tu t'attends à quoi quand tu fais ça ?

FA : Ben j'attends en fait qu'on travaille ensemble quoi. J'attends que Tom et moi (fais



un geste avec deux doigts) (0:11:44.6)

on puisse faire le dérouler heu étape par étape, on reprend, on reprend étape par étape le déroulé. Qu'il travaille avec moi en fait.

CH : OK.

Chercheuse démarre la vidéo (0:11:55.6)

FA : Bon là c'est la réalisation...

CH arrête la vidéo (0:12:16.3)

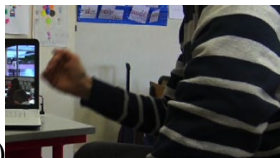
FA : la réalisation de la tâche maintenant. On a redémarré au premier exercice, et on voit si c'est fait correctement parce qu'au départ il disait heu « Pour partir on peut juste », je sais plus, alors c'était mettre une croix. On était pas dans la bonne consigne. Même si je, je crois qu'il l'a fait, qu'il l'a fait juste, le fait, enfin en tout cas il explique mal quoi donc heu. Il reprend le travail du début, alors enchaîne le début, le déroulé il les écoute pas.

CH : Donc, rechaîner les déroulés du début, ça signifie quoi pour toi ?

FA : heu, que sa consigne corresponde au travail qu'il a fait et heu, parce que sa consigne était pas bonne même par rapport au travail qu'il avait fait, même si le travail était correct. Voilà, que ça corresponde, une fois qu'on a passé le 1 on peut passer au 2 si, s'il est fait correctement s'il est juste.

CH : Et tu t'attends à quoi quand tu fais ça ?

FA : Toujours pareil, je m'attends à ce que il y ait une espèce de planification (mime



des étapes avec sa main droite) (0:13:27.1)

voilà, de dérouler quoi, je prends par le 2, je regarde si c'est nickel, OK hop on peut passer et on enchaîne voilà. Une espèce de planification là quoi pour lui.

Chercheuse démarre la vidéo. (0:13:37.4)

La vidéo s'arrête. La chercheuse démarre un autre fichier. (0:13:57.0)

FA : Donc là on est reparti dans (chercheuse arrête la vidéo (0:14:05.0))

FA : on est reparti dans vas-y heu, « j'enchaîne, j'enchaîne, j'enchaîne » sans aller étape par étape voir que ce soit fait correctement. On est toujours dans j'emmagasine, j'emmagasine et hop je re, pareil on repart, hop on repasse à l'exercice deux et quand on aura fait le deux après on passera au travail successif.

CH : Et là tu lui enlèves sa trousse ?

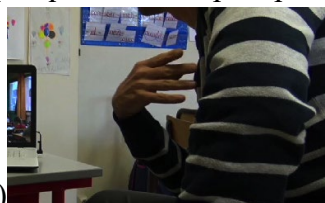
FA : J'enlève sa trousse parce qu'il, parce que je vois que, l'exercice 1 je l'ai pas fait parce que ça allait, là on voit qu'au numéro 2 si j'enlève pas la trousse heu il va dérouler le numéro, alors que le numéro 3 je le veux pas du tout parce que j'ai un autre travail que sur le fichier, donc j'ai autre chose à, j'ai autre chose pour lui. Donc je lui prends la trousse comme ça au moins je sais qu'il le fera pas.

CH : Donc, lui enlever la trousse, qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

FA : Pour moi c'est heu, pour moi c'est le fait que je sais que de toute façon, moi mon but c'est qu'il fasse le travail que j'ai moi prévu pour lui, donc je lui enlève la trousse je sais qu'il fera pas autre chose que ce que moi j'ai prévu. Après pour lui il comprend que bon heu si je lui enlève la trousse, il a compris que tout de façon il pourra pas écrire et que plus ou moins heu plus ou moins pour lui c'est perdu là, c'était ridicule, à la limite le dernier essai et si je lui prends la trousse ça veut dire que « t'as perdu, je prends ta trousse parce que je veux plus que t'écrives. Tu m'as pas écouté auparavant donc je te prends pour écrire, pour l'instant tu pourras plus écrire. »

CH : Donc tu t'attends à quoi quand tu fais ça ?

FA : à... Je m'attends à ce qu'il s'arrête. C'est juste une heu, de sa part je m'attends pas à quelque chose de plus poussé de sa part. Mais je me, pour moi, je (met sa main vers



lui) (0:15:54.0)

m'assure que il ne peut pas faire l'exercice trois, parce que de toute façon je veux pas qu'il fasse celui-là. Donc pour moi-même je m'assure qu'il le fera pas. Voilà. Pour lui je m'attends à rien de spécial, juste je m'assure pour moi qu'il fasse pas le 3 parce que je veux pas.

CH : OK

FA : C'est pas vraiment, c'est pas vraiment un recentrage pour lui, mais je m'assure que pour moi il va pas faire le trois parce que sinon heu ça, dans le déroulé de la compétence que je veux, ça, ça me met en l'air ce que j'avais prévu. Donc heu j'y prends sa trousse parce que je veux pas qu'il rentre dans cet exercice-là.

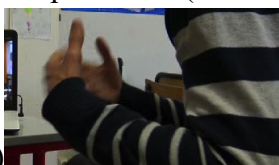
CH : OK

Chercheuse démarre la vidéo (0:16:36.0)

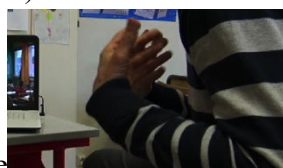
CH arrête la vidéo (0:16:42.3)

CH : ça, ça veut, qu'est-ce que, qu'est-ce que tu fais là ?

FA : ouais ça c'est des gestes qu'on peut faire (mime le geste : bouge les deux mains





ensemble près de lui, loin de lui) (0:16:46.3)



pour dire heu « j'emmagasine (0:16:49.1), je fais, je fais vite ; vite, vite je fais, et puis finalement, y'a des trucs que j'ai fait qui sont pas, qui sont pas faits correctement, plus sur la quantité que (0:17:00.4) »

(Fichier B)

(0:00:00.0) FA : heu, je lui montre quand je fais ça (fais un mouvement de va-et-vient


avec les mains)  (0:00:03.2)  (0:00:03.5)


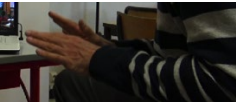
 (0:00:04.3)

c'est heu « mange, mange, mange, mange, mange, quoi et je mange, je mange des exercices », mais heu pss (fais un bruit avec la bouche), mal fait et la consigne qui correspond pas à ce qu'on veut ou alors j'arrive pas expliquer la consigne, ce que je fais donc heu...

CH : Du coup qu'est-ce que ça signifie pour toi de faire ce geste-là, à ce moment-là ?

FA : Heu le but du jeu c'est de lui faire comprendre hein (refais le geste comme précédemment) « tu fais, tu fais, tu fais heu sans, sans focaliser sur la qualité du travail et le but du jeu c'est qu'il comprenne qu'est-ce que ça veut dite, c'est-à-dire « mollo,

mollo, calme, calme » (bouge les mains de haut en bas)  (0:00:35.8)

 (0:00:36.5)  (0:00:36.8) et pour le recentrer et se

poser.

CH : Donc tu t'attends à quoi en faisant ça ?


FA : Je m'attends à ce qu'il s'arrête, et qu'il comprenne que, il fait trop vite, il va trop vite, il est... et qu'il attende exercice par exercice.

Chercheuse démarre la vidéo. (0:00:54.9)

CH arrête la vidéo (0:01:20.1)

CH : Là tu te mets à côté de lui

FA : ouais donc là je vérifie si, puisqu'il avait heu (fait un mouvement de bas en haut

poing fermé)  (0:01:23.9) enchaîné, je regarde si le travail qu'il a enchaîné et correct ou pas. S'il est pas correct, je vais re, encore après le geste je vais lui remontrer « tu vois là (refais le même geste) t'as, t'as foncé et puis heu ben, enfin là faut voir s'il y a une erreur ou pas quoi. » Mais le but du jeu c'est je reviens vers toi et je vais vérifier puisque t'as fait le boulot, j'ai, le 1 on l'a fait en, plutôt en, on a regardé si c'était bon, donc ça doit être bon et le 2 on va regarder s'il est le travail est fait ou correctement ou pas. S'il est pas fait correctement je vais en rajouter une couche en lui disant, « tu fais, tu fais, tu fais, tu vas trop vite et le travail est pas fait comme il faut quoi. »

La chercheuse démarre la vidéo. (0:02:05.5)

Fabien essaie d'arrêter la vidéo. La chercheuse arrête la vidéo.(0:02:21.5)

FA : Là c'est heu, là on voit que je suis plus heu, je suis plus intéressé sur le, le travail en tant que tel, parce que là je lui montre la différence entre le « o » et le « au » (montre



sur l'écran) (0:02:30.5) plutôt que dans heu « t'as fait, t'as fait et finalement tu vois c'est faux. » Ça c'est pas verbalisé. Donc heu je suis plus intéressé par l'exécution de la tâche que dans la... que dans la façon de faire le travail.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup de lui réexpliquer le travail là ?

FA : Heu, ben pour lui montrer la différence de graphie, pour qu'il le fasse juste en fait, voilà le but du jeu c'est qu'il le fasse juste. Je verbalise moins heu ce qu'on parlait tout à l'heure de « je fais, je fais, je fais », je m'attache plus à un travail qui soit fait juste.

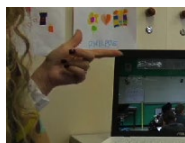
CH : Donc là à quoi tu t'attends quand tu fais ça ?

FA : Je m'attends à ce qu'il fasse heu, qu'il corrige son travail et heu enfin qu'il me donne, qu'il fasse la bonne réponse quoi XX.

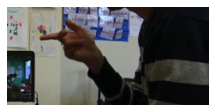
Chercheuse démarre la vidéo. (0:03:24.8)

CH arrête la vidéo.

CH : Là tu lui as fait un geste comme ça (chercheuse mime le geste pour montrer)



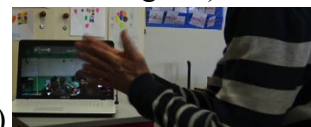
(0:03:34.0)



FA : : ouais (Fabien refait le geste) (0:03:35.5) ça veut dire heu « à toi de jouer » quoi « vas-y fais-le, corrige ».

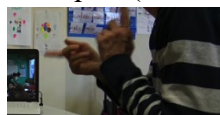
CH : Qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui dire, de faire ce geste en lui disant... ?

FA : Tom, on passe pas mal par le geste comme ça (refais le même geste) ou heu

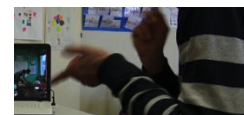


souvent on se tape la main (se tape dans les mains en le disant)

(0:03:47.9) ou des trucs comme ça. Et heu c'est un petit peu pour le réactiver quoi, « vas-y », c'est un petit peu comme un défi, « maintenant je t'ai expliqué, hop vas-y heu à ton tour quoi ». On se lance la balle quoi (fais des mouvements alternés avec les



(0:03:58.8)



mains index pointé vers l'avant)

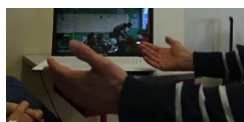
(0:03:59.1) « je t'ai expliqué, à toi de jouer quoi, c'est à toi de, à toi de corriger ce que j'ai vu qui pour moi n'est pas la bonne réponse quoi, voilà. »

CH : Et à quoi tu t'attends, du coup comme... ?

FA : Qu'il se lance, qu'il se lance, qu'il démarre, mais bon je vois que, je vais un peu plus près, donc heu j'en remets une couche quoi.

CH : Le fait d'aller plus près ça signifie quoi pour toi ?

FA : ouais ben toujours de, ouais de, de l'entourer (fait un rond avec ses bras)



(0:04:27.4) et d'essayer de, de l'entourer, d'essayer d'amorcer le début quoi, amorcer le début de, pour corriger ce qu'il a faux. Donc c'est un étayage si l'on veut, mais sans parler des grands mots quoi, mais c'est plutôt heu je t'amorce le



truc (tape dans ses mains (0:04:48.6) « allez, allez vas-y » et après si je peux je m'écarte un peu quoi.

CH : Et tu t'attends à quoi du coup quand tu fais ça ?

FA : Qu'il amorce, c'est moi qui fait l'amorce et après j'attends à ce qu'il enchaine, qu'il corrige son, son travail qu'il a fait faux.

Chercheuse démarre la vidéo. (0:05:07.6)

FA : Voilà hop

CH arrête la vidéo (0:05:13.5)



FA : Je, je donne (déplace ses mains vers la gauche) (0:05:14.4) tu t'es trompé, je te donne, hop je m'écarte, maintenant c'est à toi de, à toi de faire, moi je m'écarte. Donc en fait c'est un espèce de va et viens, je viens là, j'amorce le truc, il peut démarrer, c'est bon hop je m'en vais pour voir si tu le fais un peu tout seul, que je sois pas toujours là à côté de toi.

CH : Et faire ce va et viens avec lui ça a une signification particulière ?

FA : Pour moi ? Ouais, ben il a besoin de, comme ça, de moment à nous, tu viens, tu repars, enfin y'a pas que lui, tous, il a besoin de moment où tu le recentres, puis tu t'en vas, et puis heu. Y 'a souvent besoin d'une amorce quoi, ensuite je m'en vais quand je vois que ça relâche je reviens, c'est un va et viens.

CH : et ce va et viens, tu t'attends à quoi quand tu le fais ?

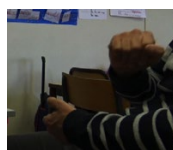
FA : Heu, je m'attends à ce qui, à ce qu'il amorce le début quoi voilà. Je le mets sur le rail et je m'en vais. Je m'attends à ce qu'il se remette dans la tâche lorsque je veux qu'il corrige pour ce que moi je demande, après je relâche.

Chercheuse démarre la vidéo (0:06:25.4)

FA : Là je reviens.

CH arrête la vidéo. (0:06:32.9)

FA : Là c'est un peu voilà. Là c'est intéressant parce qu'on voit qu'il, finalement bon c'est plus ou moins heu, je vais pas dire un échec, mais c'est plus ou moins bon ben de toute façon « t'as un peu fait comme d'habitude quoi, t'as fait, t'as fait, t'as fait, t'es passé dans le 3, alors que le 2 est pas fait correctement tu vois. Donc c'est un peu ouais, bon alors en fait on a un peu perdu tous les deux quoi, c'est t'as encore (fais un



mouvement avec le poing avant/arrière) (0:07:03.3) accéléré alors que le 2 est pas bien fait, puis tu passes au 3, puis le 3 je le veux pas. » Voilà. Un peu, mais, heu c'est important aussi parce que ça lui montre heu y'a eu des moments là où j'étais là, je suis plus là, « je viens t'aider, je t'amorce, je pars. Ouais, mais si tu me, si, si tu fais pas heu comme on s'est entendu bon ben on perd la partie tous les deux quoi. » Voilà. Donc c'est un peu aussi lui montrer heu, c'est un petit côté affectif /jeu quoi "tu vois Tom, bon ben ouais, t'as fait, mais pas super bien et on en perd quoi tous les deux quoi on perd un truc tous les deux.

CH : Donc, lui signifier, lui dire ça, ça signifie pour toi ?

FA : C'est heu je vais pas dire comme un match de sport ou quoi, mais c'est un peu ouais tu vois, ah bon ben OK on a mis le but, mais l'action était pas terrible quoi

CH : Et à quoi tu t'attends du coup quand tu lui dis ça ?

FA : Ben je, je vais le toucher un peu quoi, pour lui dire ouais bon, un peu comme d'habitude quoi. T'as fait, c'est fait, c'est fait, mais bon pas toujours au top hein et ça a pas trop chan, le comportement là il a pas trop changé quoi. On va dire que c'est perdu parce que t'façon c'est un travail, c'est un travail de long terme, c'est pas en une fois heu, mais je veux lui montrer un peu comme une partie ouais, on a mis le but, mais bon, on a marqué le point, mais, la façon dont on l'a fait, j'y a à redire quand même. Donc c'est un peu affectif, c'est un peu un lien pour que ça le touche un peu quoi dans son affectif voilà.

CH : OK

Chercheuse démarre un nouveau fichier vidéo. (0:08:50.2)

FA : Là je gomme parce qu'il a fait le 3e exercice. « Je veux » (rire)

CH arrête la vidéo (0:09:42.1)

CH : Là qu'est-ce que tu fais

FA : Là je lui reprends le crayon parce que il a envie de démarrer avant que j'aie fini ma phrase et heu l'exercice pour moi, il, je sais d'avance qu'il saura mettre les syllabes et écrire les mots, je le sais, parce que je sais qu'il aura pas de problème pour écrire les syllabes, mais je sais par contre que pour écrire le « o », je vais encore avoir les mêmes problèmes dans l'écriture du « o » quoi, je lui rappelle que ce que moi, je vais, attention, OK les syllabes XX qu'on puisse lire le mot, mais, de toute façon si c'est pas écrit correctement il aura pas « A », quoi. Donc je pointe, que moi je vais regarder vraiment la façon dont il a écrit les « o ».

CH : Et qu'est ce que ça signifie pour toi de lui ...

FA : Je l'empêche de démarrer, c'est pareil comme tout à l'heure, je m'assure que de toute façon il pourra pas écrire, il pourra pas débiter sans crayon.

CH : Et de signifier, de lui signifier ça en fait que tu seras attentif...

FA : Ouais, c'est pour lui faire comprendre là, l'objectif quoi, le, le ce que moi j'attends de lui, c'est une bonne écriture du mot à ce moment-là, c'est le travail que ce soit réalisé, mais d'une bonne façon, que le « o » soit écrit correctement.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup quand tu fais ça ?

FA : Je m'attends à ce qu'il, ouais, qu'il en prenne conscience. Quand je lui dis « t'auras pas un « A » », ça veut dire « essaie de comprendre que de toute façon, même si tout est juste, mais écrit de façon pas correcte, t'auras pas A, même si tout est juste, mal écrit et pas, avec les lettres mal formées, t'auras pas même si j'arrive à comprendre le mot que t'as écrit. »

CH démarre la vidéo. (11'23)

CH stoppe la vidéo. (11'36)

FA : Bon là pareil hein, j'te lâche pas trop, dès le départ je t'attends un peu et heu...

CH : Et ça signifie quoi pour toi du coup de lui dire « j'te regarde et... » ?

FA : Ça veut dire, bon on est plus à l'exercice 1, on est déjà un peu, j'ai un peu compris qu'on est un peu encore dans le j'en fais, j'en fais sans attendre les consignes, *et cetera*. Bon j'ai dit, ça veut dire « mon coco je te surveille, et si, et si tu m'écris que tu me fais tout à la va-vite, mais mal fait, on redémarre, on reprend. »

CH : Et tu t'attends à quoi quand tu lui dis ça ?

FA : Je l'oblige, j'essaie de l'obliger à lui faire comprendre que j'te surveille donc si tu fais mal tes « o », je vais te les faire refaire.

CH : Donc, tu t'attends à ce que... ?

FA : Ben il les fasse quoi. Qu'il fasse correctement l'écriture. (12'35)

CH démarre la vidéo. (12'35)

La vidéo se termine (13'00)

FA : Bon il a pas de problème dans la réalisation des mots, il a pas de problème, c'est pas ça le souci, c'est, c'est qu'il fasse comme il faut, qu'il écrive comme il faut la graphie.

CH démarre la nouvelle vidéo.

FA : Là, il dit que les syllabes, que les syllabes étaient mises à côté pour le mot, c'est-à-dire « ti » « ro » c'est ensemble, « ton » « mo » par exemple c'est ensemble. Je lui dis : »ah oui ils sont tous à côté ? Ah ouais OK, ils sont tous à côté t'as raison, mais, ils sont pas tous dans le bon ordre XX c'est là où on voit qu'il XX.

CH : Et là, tu te penches à côté de lui ?

FA : Ouais je me pense aussi pour vérifier que, effectivement je les avais vraiment mises à côté ou si je les avais mises un peu éloignées. Et il a raison, elles ont plus à côté, mais dans un ordre différent. C'est plus, heu, une vérification voir si effectivement ce qu'il dit est vrai, et en même temps j'en profite pour regarder si a écrit correctement.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup-là ?

FA : Je m'attends à ce que les mots soient justes et je m'attends à ce que j'ai peut-être des choses à redire sur l'écriture.

CH démarre la vidéo. (14'30)

La vidéo se termine (14'40)

FA : Bon là, il a bien formé le « o » avec la queue qui se termine en l'air, mais il raccroche la boucle successive en bas. Donc en fait, il voit à quoi sert, il voit pas à quoi sert ceux de la queue en haut, juste pour faire un joli haut avec la queue en haut, ça n'a aucun intérêt. Une fois que j'ai fait mon « o », je monte pour faire la lettre qu'il y a après, donc elle va enchaîner avec la lettre successive ; et ça, il l'a pas compris puisqu'il me l'accro, il me l'accroche en bas, donc heu « je fais plaisir au maitre, j'ai fait un joli « o » qui se termine en haut, mais pourquoi heu ? » Il voit pas trop pourquoi, parce qu'il accroche la lettre en bas.

CH démarre la vidéo. (15'30)

FA : Voilà, c'est pas (pendant le début du visionnage)

FA : Là il voit pas, il voit pas, il voit pas l'intérêt de... Il accroche en haut pour faire plaisir quoi, il termine en haut pour me faire plaisir, mais...

CH : Du coup qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui dire ça (fait référence à un mot prononcé dans la vidéo)

FA : Bon là c'est simplement pour... J'ai compris qu'il faudra un travail plus spécifique là-dessus, heu ça sera ultérieurement parce que là comme ça je lui dis juste que, là, je lui dis simplement que « si tu la mets en haut c'est que la suite tu vas la continuer, tu continues après ». Mais j'ai compris que ça sera pas là quoi, mais je lui dis pour qu'il voie quand même ce truc-là, ce morceau-là. C'est pas acquis quoi, mais de toute façon, c'est pas jouable à l'instant T.

CH : Donc à quoi tu t'attends ?

FA : Je m'attends à ce qu'il comprenne, je sais pas si, il, je m'attends à lui montrer que si tu termines en haut, heu, si tu termines en haut c'est que la lettre qui va arriver après et tu vas en haut et pas en bas. J'essaie de lui montrer ça, mais après... Je m'attends guère à plus quoi, pas aujourd'hui quoi.

EACV2 :

CH : Alors du coup je vais te montrer maintenant la vidéo, un moment de son activité à lui

FA : Ah OK.

CH : Ben c'est le moment, ben tu verras, où tu es entrain de donner la consigne.

FA : Ouais

CH : Donc là pareil quand tu veux (mime de faire pause avec la barre espace) faire un commentaire sur ce qu'il fait...

(00'30) CH démarre la vidéo

FA : Là j'ai (fait signe de mettre pause)

CH met en pause la vidéo (00'53)

CH : Bon là on voit qu'il est, ça y est, il est parti dans la tâche sans attendre la consigne. Il a bien compris sur quoi on travaillait, le « o », il dit que c'est facile, parce qu'il a son crayon orange dans la main. Donc, heu, je pense qu'il sait, il connaît bien les « o »,

il connaît bien, ça y est, il a vu le « o », le « au », et le « eau » OK, donc du coup (frappe ses mains l'une sur l'autre), « allez j'enchaîne et je démarre ». Sauf qu'il écoute pas la consigne orale. Il doute pas parce que je pense qu'il se dit « c'est bon, je sais de quoi on parle et je connais puisqu'on en a parlé en APC », *et cetera*. Hop, il démarre.

CH démarre la vidéo. (01'29)

CH fait pause de la vidéo (01'56)

FA : Alors

CH : Là...

FA : C'est intéressant parce qu'on voit qu'il est... il travaille hein. Il cherche, il demande un petit peu derrière à l'AVS si elle peut pas l'aider un peu. On voit qu'il est parti dans... Il travaille quoi. Alors heu... c'est la balance quoi, en même temps c'est intéressant on voit qu'il est pas en train de faire le zouave ou de se promener, il fait son boulot donc heu, c'est intéressant parce qu'il fait son travail. C'est la balance, il fait son travail, mais est-ce qu'il a vraiment écouté la consigne au départ ? Qu'est-ce qu'il vaut mieux faire, c'est un débat. Est-ce qu'il vaut mieux ne pas écouter la consigne, le faire et gagner du temps et c'est fait ? En même temps c'est bon, on aurait presque envie de la laisser faire quoi parce qu'il a démarré son boulot et on voit qu'il cherche là, il a les yeux qui cherchent donc heu... C'est un questionnement, est-ce que c'était nécessaire là qu'il écoute la consigne, ou est-ce que c'était mieux là qu'il démarre son travail parce qu'il bosse, quoi ? Deux points de vue, heu... ça dépend de quel côté on se place, si on veut, si on cherche à ce qu'il se mette au travail... c'est pas vraiment sa difficulté de se mettre au travail quoi, parce qu'il fait le travail. Ou est-ce qu'on cherche la façon dont il va faire quoi ? Donc moi, en ce moment je cherche plus sur la façon dont il fait son travail, donc heu c'est intéressant parce que je vois qu'il se met au boulot, on le voit bien, mais il a pas écouté la consigne alors, donc heu, moi je cherche ça en ce moment, voilà.

CH démarre la vidéo (3'57)

FA : Ah il travaille hein (rire)

CH arrête la vidéo (04'08)

FA : Ouais il travaille

CH démarre la vidéo (04'13)

FA : Et on voit que les autres (montre les autres élèves sur l'écran avec sa main) (CH arrête la vidéo), on voit que les autres, ils ont le regard tourné, et il l'a par moment tourné, mais bon, il est en pleine réalisation. C'est un questionnement quoi, c'est intéressant parce que ça lui donne aussi de l'autonomie et tout et qu'il est dans le travail, il fait son... mais la façon dont c'est fait heu ça perd de son intérêt.

CH démarre la vidéo (04'53)

FA : Il gomme.

CH arrête la vidéo (05'20)

FA : On voit qu'il s'est trompé à quelque chose donc il gomme, il refait. Ouais ben il continue, il fait son, il fait son boulot même si, il a pas écouté la consigne, il fait le travail. Travail demandé ou qu'on, 'fin en tout cas posé devant lui, il le fait.

CH : Et par rapport à ça du coup, par rapport à tes attentes...

FA : Ben j'attends, donc en moment j'attends voilà, j'attends plus qu'il écoute la consigne, que les remarques que je lui fais sur les mots ou sur le truc, qu'il l'emmagasine et qu'il me la reproduise plutôt que dans la quantité de trucs à faire. Je préférerais qu'il se pose un peu qu'il écoute ce que moi j'ai à lui dire ou à le conseiller et qu'après hop, il puisse y aller quoi. Il est toujours un peu dans « je fais, je fais, je fais », donc voilà quoi.

CH démarre la vidéo (06'20)

FA : Là je sais pas s'il a regardé le numéro 2

CH arrête la vidéo

FA : Je sais pas... Est-ce qu'il écoute là, est-ce qu'il écoute quand même le numéro 2, ou est-ce qu'il regarde là où il s'est trompé pour voir où il va gommer ? Ou est-ce qu'il fait : « il parle du numéro 2, je regarde le numéro 2 » quoi ? Je ne sais pas, parce que là, y 'aurait pas un raccord ? Est-ce que là il serait pas en train de raccrocher à la consigne ? « Qu'est-ce qui est en train d'être donné ? » quoi, peut-être ? On va peut-être le voir après, mais...

CH démarre la vidéo (07'11)

FA : Ouais

CH arrête la vidéo (07'36)

FA : Là, il a raccroché la consigne, mais bon, je pense que c'est plutôt, heu, j'avais envie de prendre du orange, et est-ce que je peux le prendre plutôt que jaune quoi (rire). Donc il m'interpelle, mais je suis pas sur qu'il écoutait la consigne quoi donc, heu... Il se raccroche à nous, mais dans son intérêt à lui, pas dans mon intérêt à moi pour lui expliquer la consigne. Non, j'y crois pas (rire). À mon avis, il cherchait son crayon orange et heu... ou son crayon jaune je ne sais pas, il m'interpelle, mais c'est pas pour écouter ma consigne, c'est pour savoir s'il peut prendre son orange, son jaune et continuer son travail... voilà.

CH démarre la vidéo (08'22).

La vidéo se termine (08'30)

CH : Et du coup, 'fin si tu devais amener une remédiation, quelque chose, qu'est-ce que tu pourrais...

FA : J'aurai peut-être plus, j'aurai dû, arrêter le truc, arrêter le travail, et lui demander vraiment, ouvertement ce qu'il pensait de son travail à ce moment-là.

CH : Parce que là, est-ce que tu l'avais vu là qu'il était pas dans la consigne ? À ce moment-là ?

FA : Heu non, ce que j'ai vu, qu'il soit pas vraiment dans la consigne, j'ai pas vraiment vu, mais j'ai vu qu'il faisait, qu'il faisait, qu'il faisait dans le truc. Il était parti dans le truc, il était parti dans le truc quoi. Est-ce que c'était tout exact ou pas ? Je pouvais pas voir, j'étais pas vraiment dessus, mais en tout cas, j'ai bien compris qu'il « on fonce,

on fonce » quoi. Mais à la limite, j'aurais dû peut-être comme tout à l'heure, on stoppe, on enlève la trousse, on stoppe. On analyse le truc : « qu'est-ce que tu as fait ? Heu, est-ce que ça été fait correctement ? Si ça pas était fait correctement, pourquoi ? Si tu avais écouté la consigne à ce moment-là peut être que ça aurait été mieux, bon ». Peut-être de poser le truc, et lui faire, lui, analyser le travail qu'il venait de faire à la va-vite quoi. Parce que sinon c'est moi qui lui dis, ouais c'est souvent moi qui lui dis : « t'y vas, t'y vas » et c'est pas lui qui le dit quoi « ah ben oui, là je me suis trompé, et pourquoi je me suis trompé ».

CH : OK. Je te montre du coup les passages où on était tous les trois. C'est pareil hein, j'ai coupé les passages, j'ai mis juste les passages qu'on avait... Donc tu te rappelles la première vidéo qu'il voit c'est le moment où tu l'interpelles.

CH démarre la vidéo de l'EACP (10'34)

CH arrête la vidéo

CH : Là quand tu le questionnes...

FA : Le but c'est de... j'aimerais bien qu'il me dise pourquoi je faisais ça déjà (les deux mains sont à plat en supination, tous les doigts bougent de bas en haut), qu'est ce que ça voulait dire déjà en fait ? Il dit un petit peu, il dit « de ne pas faire, donc il sait qu'il était en train de faire un autre truc qu'il fallait pas faire. Mais il a pas compris qu'il est dans une procédure heu « j'en fais, j'en fais, j'en fais ». Donc le but là c'est lui faire comprendre que « il en fait, il en fait, il en fait », doucement quoi.

CH : Et tu t'attends à quoi quand tu lui dis ça ?

FA : Je m'attends à ce qu'il me dise ce que veut dire ce geste-là, « j'en fais, j'en fais, j'en fais », qu'il me traduise ça, ce geste.

CH démarre la vidéo (11'54)

FA : Donc là il...

CH arrête la vidéo (12'22)

FA : Là, de mémoire sans le fichier posé devant lui, il se rappelle de la consigne, il est capable de se rappeler de la consigne, de me donner les couleurs, même heu la consigne pour lui, il l'avait acquise. Mais pas au départ, il l'a acquise quand je lui ai montré que là, ça allait pas, il l'a acquise à la fin, à terme il la quoi.

CH démarre la vidéo (12'48)

CH arrête la vidéo (13'26)

CH : Et là tu le...

FA : Ouais. Là je veux savoir, je veux voir si l'objectif que je lui avais dit, c'est-à-dire « écrire les mots, mais les écrire correctement », je veux qu'il sache ce que moi j'attendais, qu'il le reformule, qu'il verbalise le fait que moi, j'attendais la qualité du travail.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui faire reformuler là-dessus ?

FA : Qu'il l'emmagasine, qu'il fasse, qu'il fasse, soit, quoi, pour lui quoi...

CH : Et à quoi tu t'attends du coup en le questionnant là-dessus.

FA : Heu, qu'il me le verbalise, parce que s'il le verbalise, ça veut dire qu'il est en train de faire pour lui quoi, de faire sien.

CH démarre la vidéo (14'10)

CH arrête la vidéo (14'13)

FA : Donc là il dit d'attendre. Il le verbalise hein, il dit « il faut d'abord attendre pour heu, pour faire le reste quoi, donc heu, il le verbalise de cette façon-là. Le fait de le faire d'une bonne façon pour lui c'est d'abord « j'attends et après je vais le faire comme il faut quoi ». C'est sa façon de le verbaliser je pense.

CH : Donc pour toi il a compris ce que tu lui expliques ?

FA : Je pense qu'il a compris que, il faut attendre la consigne déjà « « t'attends la consigne pour s'assurer d'avoir bien compris ce qu'il faut faire et après heu après, de faire le travail quoi ». Ensuite ça l'aidera je pense qu'il se dit « ça m'aidera à faire de la qualité », après en passant par un autre, un autre degré quand même. Mais en tout cas, il a compris que « d'abord j'attends la consigne, au moins j'ai peut-être, j'ai plus de chance de faire juste pour le faire quoi ».

CH démarre la vidéo (15'15)

FA : Ouais...

CH arrête la vidéo (15'43)

FA : ... là il repart plus sur le, la tâche elle-même, le sens de la tâche, c'est-à-dire avoir le bon mot. Il accorde plus d'importance au sens de la tâche, c'est-à-dire avoir le bon mot, que ça veut dire quelque chose, que de l'écriture, ce qui est en soit, n'est pas heu, ce qui est en soi, c'est plutôt une bonne chose quoi, mais j'aimerais aussi qu'il fasse attention à la façon dont il l'a écrit. Il s'attache peut-être plus au sens, plutôt qu'à la façon de faire encore quoi. Mais en tout cas il le dit : « ce que t'attends, c'est que je mette le bon mot », c'est vrai, mais moi j'attendais que ce soit bien écrit, ça il le dit toujours un peu moins.

CH : Hum hum

CH démarre la vidéo (16'29)

FA : Ce que je pense c'est qu'il a...

CH arrête la vidéo (16'30)

FA : Ce que je pense, c'est qu'il a compris qu'il faut attendre la consigne, là ça va l'aider à faire. Mais le fait de, attendre pour bien écrire, après ça, le lien est pas direct.

CH démarre la vidéo (16'47)

Nouvelle vidéo

FA : D'accord donc là, il est encore dans l'exercice (00'30)

FA : Alors là, je veux, je veux (00'36)

CH arrête la vidéo (00'38)

FA : Là je me recentre sur « je veux que tu, je voulais moi que tu, le sens des mots d'accord, mais je voulais aussi que tu écrives bien le mot. » Donc, j'essaie de lui faire voir que moi, ce que j'attendais, c'était aussi, OK le sens, mais aussi l'écriture, voilà.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi d'essayer de lui faire comprendre ça ?

FA : Que ça soit ancré quoi, « verbalise-moi-le, pour que tu le comprennes et que tu le fasses la prochaine fois ».

CH : Et tu t'attends à quoi ?

FA : À ce qu'il me le dise. Qu'il me dise heu « ouais c'était aussi la façon dont j'allais écrire le mot parce que je sais que moi le « o » je le fais pas bien et toi tu voudrais que j'arrive à le faire la prochaine fois.

CH démarre la vidéo (01'25)

FA : Bon là j'y montre un peu là

CH arrête la vidéo (01'43)

FA : Ce don't on parlait tout à l'heure, le fait qu'il termine bien haut, mais de tout de façon il accroche en bas, donc lui montrer l'intérêt de terminer en haut, quoi de faire la lettre successive...

CH démarre la vidéo (01'50)

FA : J'essaie un peu, quoi, de... (01'54)

FA : Mais il sait quel mot il a faux, il sait, il le dit après, il sait que c'est dans « moto » qu'il accroche en bas, donc il l'a quand même vu quoi, mais c'est à repréciser.

La vidéo s'arrête.

Fabien demande à faire une pause pour trouver un collègue pour le remplacer pour le service d'accueil des élèves qui va bientôt commencer. (2'33 à 3'30)

CH : Du coup, j'ai passé, j'ai juste mis la dernière où lui parle de son activité.

CH démarre la vidéo (3'36)

CH arrête la vidéo (4'20)

FA : Ouais, donc là, il explique que quand même la réalisation de la tâche, donc si tu veux faire pareil, qu'il faut entourer, qu'il faut faire ça, le sens, le sens du travail quoi. Il est assez précis quand même « pour que tu regardes... »

CH démarre la vidéo (4'40)

CH arrête la vidéo (4'54)

FA : Là, même tous les deux, on essaie de lui montrer que « rien ne sert de courir, il faut partir à point quoi », donc heu, pas faire 2, 3, 4, 5, 6, mais d'y aller petit à petit quoi. Il me dit : « non, non, non je fais pas », mais entre ce qu'il va dire et ce qu'il va faire, y'a un décalage.

EACV3 :

CH : Je te montre le moment où je lui montre la vidéo, pour lui montrer qu'il écoute pas la consigne en fait et que...

FA : Ouais

CH démarre la vidéo (05'24)

FA : Là, je lui montre, heu, « est-ce que vraiment t'es en train d'écouter », parce que, après, bon après y'a un décalage entre ce que je fais... c'est un peu contre indicatif, il a dit, il sait bien qu'il faut écouter, il faut faire après, mais entre ce qu'il faut faire et ce qu'il a vraiment envie de faire...

CH arrête la vidéo (05'59)

FA : ... y'a un décalage, après c'est humain donc heu... Il sait la norme, il sait qu'il faut d'abord écouter et faire après, mais bon il fait pas toujours quoi.

CH démarre la vidéo (06'10)

FA : Il dit : « t'attends », « t'attends que »...

CH démarre la vidéo (06'30)

FA : « T'attends d'écouter la consigne pour faire et tu fais »...

CH : Je sais pas si il dit ça en fait hein... je crois qu'il dit « tu fais de suite » hein.

CH remet l'extrait qui vient d'être visionné une seconde fois (06'45)

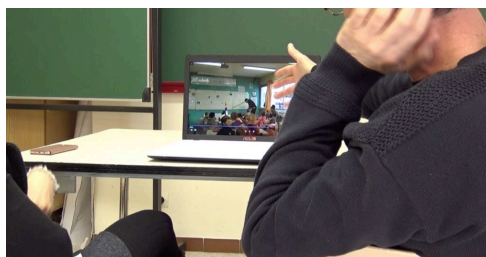
FA : Ah, quand le travail est fini, t'attends.

CH arrête la vidéo (07'14)

FA : Ouais, pour lui c'est, t'as raison, pour lui c'est plutôt : « je fais et quand j'ai fini j'attends de voir si le maître valide quoi », donc heu bon, c'est pas heu, le « attends » de « j'attends la consigne pour pouvoir faire le travail comme il faut », bon c'est pas, c'est pas verbalisé complètement. C'est plutôt, « je fais », j'en reste un peu dans « je fais et j'attends, et le maître il validera », il a pas vraiment verbalisé ce qu'on cherchait quoi.

CH : Bon OK, on va s'arrêter (la chercheuse sait que Fabien doit retourner travailler).

ANNEXE 10
VERBATIM DE L'EAC 2 DE FABIEN 15/02/2018



XX = inaudible à la transcription

EACV1 :

(0:00:26. 3) CH : Donc la première partie c'est sur ton activité à toi, après on voit l'activité de Tom et après le moment de pause. Donc pareil tu peux arrêter si besoin.

(0:00:40. 5) (Séquence vidéo)

(0:00:54. 2) (Arrêt vidéo par CH)

(0:00:59. 5) FA : Là il n'a pas le matériel, je pense

(Arrêt vidéo par CH)

(0:01:06. 3) FA : il a pas le matériel, bon ça le matériel je gère...

(0:01:07. 3) CH : Donc qu'est-ce que tu fais ?

(0:01:08. 0) FA : Ben je l'aide à aller ce qui lui manque, à trouver ce qui lui manque, pour qu'il laisse sa trousse pour qu'il farfouille pas pendant deux heures, que ça perturbe pas l'activité quoi.

(0:01:22. 9) CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup de l'aider à gérer son matériel

(0:01:28. 8) FA : Bon je l'étaye quoi. C'est matériellement quoi, je lui simplifie, j'essaie de faire que le matériel ne le perturbe pas.

(0:01:37. 0) CH : Et à quoi tu t'attends du coup quand tu fais ça ?

(0:01:42. 9) FA : Je m'attends à ce que rapidement il puisse démarrer l'activité. Donc je lui envoie chercher le matériel qui faut. Ça, c'est un gain de temps pour qu'on embraye.

(0:01:57. 2) (Séquence vidéo)

(0:02:17. 3) Arrêt vidéo par CH)

(0:02:17. 9) CH : Et là qu'est-ce que tu fais

(0:02:19. 2) FA : Là j'enlève le matériel pour qu'il s'y mette dans la tâche, pour pas qu'il y ait quinze-mille crayons qui le perturbe. J'enlève ce qui peut le perturber pour qu'il s'intéresse à la tâche en elle-même quoi.

(0:02:40. 1) CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi...

(0:02:44. 0) FA : Je l'aide à se concentrer. Mon but c'est ça. Mon but c'est que moi ce que j'attends, c'est que toutes les petites choses parallèles, ce qui pourrait le perturber, y'en aient le moins possible quoi.

(0:03:00 .5) CH : Et tu t'attends à quoi de sa part ?

(0:03:03. 7) FA : qu'il commence à se raccrocher à l'activité et qu'il soit pas perturber par des éléments autres. Voilà.

(0:03:14. 1) (Séquence vidéo)

(0:03:41. 5) Arrêt vidéo par CH)

(0:03:42. 3) CH : là ?

(0:03:44. 5) FA : Ouais. L'importance du regard quoi, pour qu'on soit connecté en face à face tous les deux, que si tu me regardes en principe tu m'écoutes plus. Donc là il était encore dans sa feuille ou dans son stylo, je sais pas quoi. Le but du jeu c'est quand moi je vais donner, je lui explique la consigne, en tout cas le sens de la tâche, qu'il soit bien en écoute à ce moment-là. Donc heu, j'insiste pour qu'il me regarde quand je parle.

(0:04:12. 9) CH : Qu'est-ce que tu fais du coup pour ça ?

(0:04:15. 8) FA : Je me baisse. J'essaie de me mettre à sa hauteur.

(0:04:19. 8) CH : J'ai vu, tu lui caresses le menton ?

(0:04:21. 7) FA : ouais sans doute, je dois lui lever le menton pour que son regard pareil il est pas face à moi, pour qu'il me, qu'on soit en dialogue quoi, qu'il m'écoute quoi.

(0:04:34. 9) CH : qu'est-ce que ça signifie pour toi qu'il...

(0:04:36. 5) FA : Le fait qu'il me regarde je pense qu'il est pas perturbé par les trucs annexes et ça l'aidera à écouter la consigne et écouter le sens de la tâche.

(0:04:47. 9) CH : Donc à quoi tu t'attends quand tu fais ça ?

(0:04:51. 7) FA : Qu'il m'écoute et heu qu'on soit d'accord sur le point de départ, voilà qu'il écoute et qu'on soit d'accord pour le départ pour envoyer sur la suite.

(0:05:02. 5) (Séquence vidéo)

(0:05:15. 9) (Arrêt vidéo par CH)

(0:05:16. 3) CH : Là qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ? Qu'est-ce que tu en train de faire là ? Tu lui parles qu'à lui ?

(0:05:21. 9) FA : Je termine la consigne

CH : D'accord tu avais préparé une consigne particulière pour lui

FA : Elle est pas particulière, mais heu `fin tu peux remonter peut être...

CH : Je parlais du moment en entier en fait là où t'as démarré...

FA : le moment en entier ah, il a le même travail que les autres, mais fractionné. Sinon il a la même phrase pas que tout le monde, mais il a la même phrase que un des groupes qui est un peu en difficulté, il a matériellement la même phrase en contenu, quoi, en quantité de mots, mais heu et donc je lui explique pour lui que la phrase, cette phrase-là je l'ai coupée, fractionnée pour qu'il se représente bien le déroulé de l'activité.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui expliquer à ce moment-là le travail qu'il doit faire ?

FA : heu tout de façon là je suis près de lui, je suis près de lui, je suis moins près d'un autre hein, je suis moins dans le collectif, je suis plus de façon duelle avec lui XXX et mon but c'est voilà, c'est que voilà il comprenne bien le sens de la tâche et que avant que je puisse m'écarter. On se met d'accord sur ce que j'essaie de vérifier qu'il ait compris comment le déroulement va se faire et en suite je vais pouvoir m'écarter.

CH : Et à quoi tu t'attends quand tu te rapproches de lui comme ça pour lui expliquer ?

FA : Ouais on est dans un, on est dans un moment privilégié avec lui parce que je suis pas avec quelqu'un d'autre de la même façon, là je suis vraiment avec lui pour qu'il comprenne bien ce qu'on attend et puis que je m'assure qu'il ait compris et après je peux m'éloigner. En fait j'attends qu'il m'anticipe un peu par rapport à moi, qu'il anticipe un peu ce que moi je verbaliserais quoi à sa manière. Si je vois qu'il a verbalisé, mais pas tout à fait de ma manière à moi c'est bon je m'écarte.

CH : D'accord. (0:07:34. 6)

(Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH)

(0:07:42. 4) CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

FA : Ça, c'est heu un petit peu la récompense quoi c'est-à-dire si c'est bien fait, si dans ton premier morceau de la phrase c'est bien fait, tu pourras passer à la deuxième phrase. Je lui montre qu'est-ce que c'est qu'il sente vraiment ce que c'est le tampon pour qu'il ait le sens de l'enjeu quoi, c'est un petit peu l'enrôlement, c'est le but je te motive grâce au tampon, je lui explique comment ça marche pour essayer de le motiver et de l'enrôler un petit peu dans le travail fractionner.

CH : Et à quoi tu t'attends quand fais ça ?

FA : Qu'il soit motivé qu'il comprenne l'enjeu et qu'il soit motivé et que je puisse (mime le mouvement d'une corde qu'on hisse avec ses mains) le tirer un petit peu et qu'il démarre

CH : Et les tampons c'est nouveau en fait ? Tu les avais jamais utilisés là ?

FA : Je les ai pas, cette année non. Je les ai déjà oui, mais cette année je les ai pas utilisés. Et les tampons, quand je les avais utilisés c'était un travail un petit peu comme ça sur heu la motivation et heu la remise en confiance de certains enfants quoi. Et donc heu, cette fois-là, c'est la première fois que je le prends. Je prends le tampon, ils connaissent pas, et lui le connaît pas non plus, ça lui plaît rapidement. Ça voilà, c'est un petit peu la carotte qui lui permet de décider de faire son travail fractionné correctement quoi. À chaque étape, il aura son tampon, c'est un petit peu la carotte qui fera que l'exercice il fera correctement quoi, de façon fractionnée.

CH : OK

(0:09:21. 0) (sequence video)

(0:09:38. 4) (Fabien commence à parler, Arrêt vidéo par CH)

FA : Bon là j'ai vu que apparemment c'est compris, c'est bon je me raccroche au collectif quoi (0:09:43. 4)

(0:10:01. 4) (séquence vidéo)

(0:10:07. 1) (Arrêt vidéo par CH)

CH : là qu'est-ce que tu fais ?

FA : Là, j'ai vu un détail tout de suite, c'était j'ai vu c'était un petit détail, mais je lui dis, c'est une majuscule, c'est pas, en CP c'est pas encore, donc je lui rappelle, je lui indique, je fais pas comme si j'avais rien vu, je lui indique, mais tout de façon bon, c'est pas dramatique, je lui dis pour qu'il le sache, bon après je m'en vais travailler un peu avec le reste de la classe.

CH : Et tu lui heu, attends je te repasse heu

FA : pourquoi je lui fais le signe de la majuscule en sifflant ?

CH : Et après tu lui dis, « le début est bien » (repasse la séquence vidéo)

FA : Le début de la majuscule est bien, mais la fin est pas assez, n'est pas assez arrondie, donc heu... Mais je dis le début est bien, donc heu c'est déjà pas mal quoi. Je le félicite heu, le début c'est déjà pas mal, t'as que la fin, mais bon ça va venir avec le temps.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui dire ça ?

FA : ça le motive et ça... c'est toujours dans le sens où heu, OK elle est pas parfaite, mais t'as déjà, c'est en train de devenir pas mal quoi. Donc heu je te félicite et puis ça va venir quoi.

CH : Et à quoi tu t'attends quand tu lui dis ça ?

FA : à le motiver, ouais, à le motiver et puis à le, c'est le statut de l'erreur aussi, pas lui dire elle est pas bien faite alors que bon le début de la majuscule est quand bien faite, donc bon c'est le statut de l'erreur de lui dire tu t'es un peu trompé là, mais le reste était bon, tu vas y arriver, à le motiver quoi.

CH : OK

FA : Pas à dire c'est pas bien, voilà.

(0:11:39. 9) (séquence vidéo) Fabien commence à parler en voyant la vidéo

(0:11:49. 5) FA : ah là je passe derrière

(Arrêt vidéo par la chercheuse) (0:11:50. 4)

FA : c'est la position d'étayage pour, je suis là à côté pour lui montrer que je l'entoure, donc heu il voit que je suis là pour lui, donc ça doit le sécuriser. Moi en même temps je suis plus près pour voir ce qu'il fait. Et donc là je vais essayer de voir si je valide et si on va passer au je pense, au deuxième morceau.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi d'être heu, justement de faire ce, ça et

FA : Bon pareil, tu as vu (fait un cercle avec ses bras pour mimer quelqu'un qu'on entoure) par rapport à tous les mouvements, là je suis derrière, je suis plutôt coupé avec ceux qui sont derrière quoi. Donc ça veut dire que de toute façon là derrière ils ont pas accès à Tom pour le perturber bon déjà. Et puis ensuite, ça déjà le premier point, et puis le deuxième point c'est que de toute façon bon je suis là pour suivre ce que tu as fait et même pour moi, je vois avant le mot et après le mot si le mot est exact quoi.

FA : ET à quoi tu t'attends quand tu fais ça ?

CH : heu simplement à, simplement à l'étayage et qu'on arrive heu... soit qu'on arrive ensemble à la, un bon morceau de la phrase, au premier morceau ensemble, soit je valide quoi. Si je valide, on peut passer au deuxième. Je m'attends à ce que ça, ça soit bon. Là en gros, je dois pas vraiment partir. Si je vois qu'il a bien avancé dans sa phrase, je vais partir de là pour l'envoyer sur le deuxième morceau, si je vois qu'on est vraiment au tout début, qu'on est encore au premier mot, encore ici quoi (montre sur on tableau sur l'écran) je, je pense que je repars, je le laisse un peu se débrouiller plus tout seul.

(0:13:42. 5) (Séquence vidéo)

(Arrêt vidéo par CH) (0:13:53. 7)

FA : Bon je redis que le début, même si elle est pas superbe, en tout cas le début est parfait donc je le motive et on dit que c'est pas parce qu'on se trompe sur un morceau de la majuscule que XXX et que c'est comme ça qu'on apprend.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup quand tu le motives comme ça ?

FA : Ben je m'attends à ce qu'il l'a, qu'il l'a... en tout cas qu'il ose la faire, qu'il ose faire la majuscule, qu'il osera faire la majuscule. Parce qu'en CP pour eux la majuscule c'est heu (fait un bruit avec ça bouche « fouuu »), c'est quand même chaud et heu j'ai encore un enfant je crois qui heu n'ose pas la faire parce que il ose pas la faire parce qu'il sait qu'il va se tromper et donc là c'est le statut de l'erreur quoi hein

c'est en tout cas tu essaies donc heu là je vois que le début est bien fait et pas la fin, mais la fin, je le reconforte, je le ouais je le félicite.

(0:14:50. 0) (Séquence vidéo)

FA : (En regardant la vidéo défiler) On valide c'est bon, on passe, deuxième.

(Arrêt vidéo par CH) car Fabien parle (0:15:08. 7)

FA : Bon je préfère que ce soit moi quand même qui fasse le tampon. Parce que tu sens que très vite il aura pris le tampon, et je veux pas trop qu'il le prenne, en tout cas au premier morceau, parce que sinon y'a risque de validation alors que c'est pas bon quoi, et là du coup on aurait chuinté la carotte et y' a toute l'activité qui se dégringole. Donc d'abord je le remets à part je crois le tampon, je prends la boîte parce que je veux quand même que la validation elle soit faire ensemble quoi et ensuite y'aura le deuxième morceau.

CH : Qu'est-ce que ça signifie pour toi de vouloir que la validation se fasse ensemble ?

FA : heu parce que là on est dans un travail, là je suis passé derrière, c'est plus un travail à deux quoi et heu dans ce cas c'est quand même le maître qui va valider, parce que c'est quand même lui qui sait si c'est plus ou moins fait correctement. Mais heu heu ouais on fait le travail ensemble, on construit ensemble et à partir du moment où je lui donne un travail fractionné, le passage au deuxième morceau ou au troisième morceau il peut se faire que si j'ai un retour avec lui quoi. Dès le départ l'activité elle est basée quand même sur un rapport à deux quoi, donc heu c'est important qu'il voie que moi je regarde sont travail, il voit qu'est-ce que je regarde ça l'aide à comprendre là où il doit faire aussi attention quand même et puis valide, je te valide.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup de cet accompagnement ?

FA : qu'il soit impliqué dans la tâche qu'il soit impliqué dans la validation. Dans la tâche, dans la validation, qu'il soit impliqué dans la validation et heu qu'il reste motivé pour le deuxième morceau. Si le premier morceau je mets pas d'importance à son bon déroulement et au fait qu'il soit juste, ça va descendre, le deuxième morceau il va y attacher encore moins d'importance, le troisième il le fera quasiment pas. Donc c'est pour le maintenir à un degré de motivation, aller chercher le deuxième et le troisième. Pour pas que ça flanche.

CH : OK (0:17:24. 2)

(Séquence vidéo)

(0:17:33. 5)

(En voyant la vidéo) Là, je m'écarte, on rattrape le collectif (0:17:36. 3)

(Arrêt vidéo)

FA : Je m'écarte un peu, et je rattrape le collectif.

CH : Et ce qu'est-ce que ça signifie pour toi de t'écarter...

FA : Je le laisse un peu se dépatouiller tout seul sur le deuxième morceau, il a bien compris, il sait maintenant comment ça marche quand on validera après, il a compris, « vas-y travaille tout seul », moi... à toi de te débrouiller quoi.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup ?

FA : À ce qu'il embraille tout seul, à ce qu'il me fasse le deuxième morceau déjà tout seul, voilà. Si c'est bien c'est encore mieux, mais j'attends qu'il embraille sur le deuxième morceau. (0:18:09. 9)

Séquence vidéo

(pendant le visionnage) (0:18:37. 9) FA : Bon là, on valide après ensemble.

(Arrêt vidéo) (0:18:42. 8) FA : je suis un petit moins vers lui parce que bon je vois que ça à l'air d'enchaîner et j'essaie de m'occuper un petit peu du reste de la classe, donc je suis un peu moins que pour toi. Surtout que je sens que le tampon intéresserait un petit peu les autres à proximité donc je veux pas y mettre non plus trop d'importance parce que sinon ça va me casser un peu le reste du collectif. Donc heu moins qu'au premier morceau, et puis de toute façon on est au deuxième morceau donc heu

CH : Et donc à quoi tu t'attends, d'aller le voir et de partir heu ?

FA : Ouais je m'attends que, je contrôle le truc quoi hein, je contrôle un peu moins après, voir si ça se déroule comme il faut, si les mots sont bien faits, si la tâche est bien réalisée quoi. Le but c'était qu'il réalise seul.

CH : Et par rapport à lui, le fait d'aller le voir et de partir ?

FA : Ouais je pense que par rapport à lui il sent que bon ben il, il est quand même sous contrôle voilà. Tout de façon, il sait qu'après je vais revalider une troisième, donc heu... Je lui montre que je suis là, 'fin suis pas là, mais je suis pas loin. Voilà.

CH : Donc tu t'attends à ?

FA : Je m'attends à ce que, il continue, il continue sans moi quoi, je m'attends à ce qu'il continue. Je lui précise juste que je suis pas loin parce que je veux qu'il termine. Chose que, il sait que de toute façon, je suis dans les parages. (0:20:15. 6)

CH : ça signifie quoi pour toi de lui dire « je suis dans les parages » ?

FA : Ben heu, je lui dis pas verbalement je suis dans... mais je pense qu'il le comprend ouais. Ben ça le heuu... c'est le principe de l'étayage quoi un peu, au début j'étais beaucoup heu (fait un rond avec ses bras comme pour entourer) autour de lui, là je commence à peu m'écarter et je m'éloigne un peu... Je lui mets les béquilles au départ, puis je commence à enlever une béquille, puis deux et puis vas-y tu te débrouilles un petit peu tout seul. Donc je pense que lui il le comprend et il comprend que si je m'en vais heu bon ben c'est que de tout de façon, il se dit c'est bon je vais faire mon truc et le maître il reviendra après valider. Donc entre temps

moi je fais mon truc et puis il reviendra après quoi. Il sait que j'ai, enfin qu'il est pas seul dans la classe donc je pense qu'il comprend que de toute façon je vais revenir pour le troisième donc à moi de faire mon boulot et puis il reviendra après.

(0:21:10. 7) Séquence vidéo

(en voyant la vidéo, la chercheuse arrête la vidéo (0:21:16. 8)) Donc voilà je suis parti heu, il se débrouille un peu tout seul et je pars (0:21:19. 8)

Séquence vidéo (0:21:31. 9)

Fabien parle en voyant la vidéo : Bon là je cherche plus à ce que ce soit lui qui valide que moi

(0:21:38. 6) Arrêt vidéo

FA : je m'attends déjà à ce qu'il dise si il pense avoir fait du bon boulot, déjà qu'il s'auto, heu bon, gratifie ou pas en tout cas qu'il dise ce qu'il pense de son travail. Et puis après la validation des mots orthographique heu c'est que par moi quoi.

CH : Et qu'est ce que ça signifie pour toi qu'il valide un peu tout seul son travail ?

FA : Pour donner du sens dans la, ça met du sens déjà dans la tâche, ça le projette sur son travail pour les autres jours pour les autres choses qu'on fait. Voilà il s'autoprojette, il s'autoprojette et en tout cas il s'autoévalue quoi. Il se dit s'il pense avoir fait un bon travail de qualité ou s'il l'a fait rapide, rapidement, et bâclé.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup-là ?

FA : Heu...

CH : Par rapport à ça ?

CH : Je m'attends, mouais je m'attends à ce qu'il dise qu'il pense qu'il a fait, ce que j'ai vu comme XXX, je pense qu'il dise que ouais il a travaillé, on le voit il a travaillé là. Il a pas fait des singeries, donc je m'attends à ce qu'il dise qu'il a fait de son mieux. Après si il y a des fautes d'orthographe c'est autre chose. (0:23:00 .7)

(0:23:12. 0) Séquence vidéo

(0:23:19. 1) Fabien (en regardant la vidéo) : J'essaie de faire un retour de table, comme j'ai vu un détail...

(0:23:25. 2) Arrêt vidéo

FA :... au niveau de l'écriture, je lui dis de séparer deux lettres, il les colle un peu donc je, je reste dans le collectif, mais bon j'ai vu un truc, je te le dis à toi quoi, d'abord je reste de ce côté-là (montre du côté droit de l'écran vers la place de Tom) bon c'est aussi par rapport à mon matériel quoi, mais je suis quand même pas loin dans les parages, j'ai vu un truc je le dis plutôt que de faire comme si je te l'avais pas dit.

CH : Et que ce que ça signifie pour toi de lui signifier ?

FA : Alors toujours dans la recherche quand même du travail bien fait, et de pas laisser passer des trucs heu qui sont heu des choses un peu erronées et de faire comme si c'était bien alors qu'il y a quand même un truc quoi. Je vais pas dire « tout est super bien » alors que je vois le petit détail, sinon ça serait mentir quoi et du coup je serais pas, je serais pas dans l'honnêteté quoi. Alors je cherche l'honnêteté, je vois je te le dis quand même, même si heu c'est un détail.

CH : Et à quoi tu t'attends ?

FA : Je m'attends à ce qu'il heu, voilà qu'il soit quand même assez dans « je refais, je gomme et je refais, je refais mon a et mon verbe. » (0:24:28. 7)

Séquence vidéo

(0:24:56. 1) Fabien parle en regardant la vidéo : Bon là heu on passe au trois (0:24:57. 9)

Arrêt vidéo

FA : donc même principe qu'au deux, donc ça va plus vite hein quand heu c'est bon heu on est plus loin, au deux on a compris comment ça marchait et tu dois, tu dois avancer, c'est ton dernier morceau donc heu, c'est la touche finale, allez on embraye vite parce qu'en fait on arrive au pied des pistes, on est à la fin du truc heu, on embraye, on enchaîne, on essaie de finir rapidement comme il faut parce qu'on est à la fin de la tâche quoi.

CH : Donc qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup de passer plus rapidement là ?

FA : ouais j'attends, enfin je veux pas qu'il, qu'il se fatigue dans la tâche quoi, je maintiens, je maintiens la vitesse parce que je voudrais pas que ça flanche et qu'il ait pas pas le troisième morceau qui ait quand même le dernier but quoi, ça m'embêterait alors qu'il a fait le point au un et après le deux, ça m'embêterait qu'il arrive pas à la fin du trois, un peu comme dans une course comme quand tu fais, tu fais le top, tu fais les deux tiers de la course et qu'au dernier tiers tu le rates ça fait râler. Donc c'est un peu pareil c'est heu, là t'es à la fin du truc heu ça serait bien que allez hop, on maintient le cap là et tu termines quoi. Pour moi ce sens c'est ça, c'est ce que j'attends voilà, pourquoi je le fais comme ça c'est pour ça, pour maintenir un certain rythme dans la tâche pour arriver au bout et je m'attends à ce qu'il, allez, qu'il m'enchaîne, qu'il me termine le troisième pour qu'on puisse dire (frappe dans ses mains) je suis arrivé au bout parce que si je suis pas arrivé au bout le sens de la, au niveau de l'émulation et tout on est un peu, on a peu loupé quoi quand tu fais la course et que tu n'arrives pas au bout même si le début était pas mal heu ben t'es un peu déçu quoi. Enfin, j'essaie de maintenir le, qu'il y ait pas une déception à la fin quoi. (0:26:41. 9)

Séquence vidéo

Arrêt vidéo (0:26:51. 2)

FA : Surtout que j'ai vu que certains élèves avaient fini donc je me dis ne reste pas plus longtemps, les autres ils vont pas attendre trois heures, donc il faut que le

troisième il faut y aller, d'ailleurs je laisse quand même plus de temps, la fin ils ont quasiment fini et j'ai vu qu'il a pas tout à fait tout à fait terminé je vais repartir vers lui pour qu'il termine le troisième morceau. Donc en fait j'ai vu que le troisième morceau, où ça commence à... la fatigue commence à se faire sentir et la fin de la phrase et plus dure et j'essaie d'enchaîner et de pas perdre de temps et de on termine pour qu'il soit pas déçu quoi. (0:27:30. 4)

Séquence vidéo

Arrêt vidéo (0:27:49. 4)

CH : Et là qu'est-ce que tu fais (point son doigt sur l'écran) ?

FA : Bon là je retourne derrière, comme je disais je sens que les autres ont fini, on les voit ça commence à... et heu j'essaie de, de faire pour qu'il arrive jusqu'au bout quoi, donc je repasse derrière, j'aide, mais en même temps j'essaie de contrôler, je pars un petit peu pour qu'il y ait un retour au calme parce que je sens que ça chuchuchu (fait un bruit en montrant son doigt sur l'écran pour indiquait que les élèves commencent à parler entre eux), ils commencent à se dissiper. Donc je repasse derrière aussi pour valider, je valide et en même temps je m'occupe du collectif donc je valide heu moins près, mais heu je garde l'œil parce que je veux qu'on aille au bout de la phrase.

CH : Et donc tu t'attends

FA : Qu'il termine, qu'il termine le drapeau d'arrivé quoi (0:28:36. 4)

Séquence vidéo

FA : Je continue à l'aider pour qu'il arrive au bout (0:28:43. 8)

Arrêt vidéo

CH : Qu'est ce que ça signifie pour toi de continuer à l'aider ?

FA : Ben qu'il finisse sa tâche quoi. Il finit pas on a loupé le truc quoi. Il finit pas on a fait heu ça aurait un petit peu comme la majuscule quoi il a bien démarré et la fin il le finit pas quoi, t'es un peu déçu quoi donc j'essaie, je tire pour, je sens que c'est dur, le collectif ça devient dur et je veux arriver à terminer parce qu'au niveau motivation pour un prochain travail si on repart sur la même chose avec un travail fractionné, si on arrive pas au bout heu la prochaine fois, le fractionné heu (souffle), je sens que ça sera foutu quoi, je pense que c'est cuit.

CH : Et donc tu t'attends ?

FA : À ce qu'il termine, de toute façon je veux le faire terminer donc j'ai décidé il terminera donc heu (rire) et puis bon il reste pas beaucoup de mots donc je me dis heu, c'est faisable quoi. Après il a pas, y'a un mot outil qu'il écrit juste phonologiquement, je lui dis d'aller voir les outils dans la classe pour qu'il l'écrive comme il faut donc je veux qu'il finisse, mais c'est quand même pas moi qui vais finir quoi. Donc tu te lèves et donc lèves toi et vas-y heu va terminer la phrase c'est pas moi qui vais quand finir ton boulot quand même. Donc c'est un rapport je te tire,

mais je te ferai quand même pas moi, faut pas non plus heu, je veux que tu y arrives, mais que c'est pas moi qui écrive. J'attends à ce qu'il, qu'il va se lever il va chercher il va trouver le mot et il va finir. Je m'attends à ce qu'il finisse sa phrase (0:30:19. 2)

Séquence vidéo

FA : ... En tout cas je veux qu'il la finisse (0:30:22. 0)

(0:30:31. 5) Donc là, on est un peu heu voilà hein, je l'attends, mais y'a pas que moi qui l'attend, y'a tout le monde en réalité qu'i l'attend quand même hein. Donc c'est un profil heu

Arrêt vidéo (0:30:40. 2)

FA : je fais un moins de collectif au profil de lui quoi.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

FA : Bon c'est heu, faut pas que ça dure trois plombes parce que je peux pas abandonner le collectif pour non plus un seul donc heu... Je sais qu'il reste trois, quatre mots donc ça va allait quoi, mais heu ça peut pas durer heu si on en était à la même phase alors qu'il en était au deuxième morc, au début du deuxième, c'était pas tenable.

CH : OK (0:31:16. 0)

Séquence vidéo

FA : Là on termine ensemble, y'a juste un pluriel qu'il a pas

Arrêt vidéo (0:31:33. 0)

FA : C'est bon c'est heu psss, pour lui c'est du détail quoi hein, c'est heu, de toute façon ça vient assez facilement parce qu'il l'avait en plus... Moi à la limite mon objectif là, c'était le son hein dans la phrase. S'il y a avait pas eu un pluriel, c'était pas grave, mais je le vois, je lui dis. C'est toujours le même principe, je vais pas te dire que c'est bon quand même alors que je vois un truc donc heu... Donc je l'aide pour finir comme il faut et puis de toute façon ça vient plutôt de lui donc heu il faut qu'il faut un « s » un « x » ou machin donc heu...

CH : Donc en lui disant ça tu t'attends... ?

FA : À ce qu'il termine, là on va terminer, à tous les deux on va terminer la phrase et on sera arrivé au, on sera arrivé à l'arrivée quoi, au drapeau d'arrivé. (0:32:15. 8)

Séquence vidéo

FA : Donc là il se corrige, il s'autocorrige

Arrêt vidéo (0:32:35. 4)

FA : Là il voit qu'il y a le mot « dé » qui est écrit deux fois dans la phrase, OK c'est validé. Là je, je réponds quand même à, c'était pas une paire liée à la fin de la phrase, c'est un petit quelque chose en plus qui a pas d'hyper importance donc je lui dis

« ouais t'as raison » c'est juste fait, je m'en fiche, moi je veux juste arriver à la fin de la phrase, bon...

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

FA : Ben être à l'écoute de ce qu'il dit quoi en fait parce que sinon je, si je suis pas à l'écoute de ce qu'il dit je le perds, pareil soit je le perdrais là soit je le perdrais plus tard donc heuuu, ce qu'il me dit, je t'écoute. Tu me dis un truc je t'écoute ce que tu me dis quoi, même si c'est pas toujours heu... Là ça à un rapport hein, c'est un lien d'intérêt, il y a deux fois le mot outil quand plus il connaissait pas bien donc il se dit heu, je pense qu'il se dit « que je me le retienne celui-là, je le vois deux fois donc heu bon... ». Voilà donc le but du jeu c'est j'écoute ce que tu dis même si moi je m'étais focalisé sur la fin de la fin quoi.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup en ayant cette écoute ?

FA : heu, qu'on ait un rapport heu honnête quoi, tu m'écoutes, tu m'écoutes parce que si je l'écoute pas je pense pas qu'il va m'écouter tous les jours quoi. Je t'écoute même quand tu dis un truc donc tu m'écoutes quand je dis un truc c'est normal, surtout si on parle du travail quoi. Si encore on parle de ce que je veux faire à la maison ce soir, j'écouterais peut-être un petit moins, en tout cas je lui dirais c'est pas le moment donc heu j'entends ce que tu dis, mais c'est pas le moment de t'écouter sur ça. En plus là c'est du travail donc heu je t'écoute quoi, si je t'écoute pas quand tu parles du travail, je t'écouterais jamais quoi (rire) (0:34:27. 1)

Séquence vidéo

Arrêt vidéo (0:34:49. 4)

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

FA : j'ai pas vu le geste là que j'ai fait

CH : non, mais juste heu...

FA : qu'est-ce que je dis quoi ?

CH : oui

FA : heu je lui dis que c'est bien, je lui demande si l a bien fait son boulot et heu il dit ouais, moi je vois un petit détail, je crois que c'est un pluriel crois, donc heu je lui dis « il manque un petit truc » quoi pour que ce soit la perfection, il manque un petit truc donc heu. Allez encore un peu, je tire au bout je tire heu...

CH : Et qu'est ce que ça signifie pour toi justement de...

FA : ouais la perfection quoi, j'attends à ce que... ouais j'aime quand même que les choses soient... je suis de caractère un peu carré, assez exigeant aussi donc j'aime pas le travail fait, mais mal fait quoi, donc si je vois un petit truc je vais pas lui laisser, « ouais waouh super » alors que bon. De moi-même, c'est plus moi hein, je dis wouah super, mais de moi-même je sais qu'il a un truc heu, je vais pas te mentir quoi, et je vais pas me mentir à moi aussi donc j'essaie de le tirer au bout hein « il te

manquait un petit truc pour que ce soit nickel parfait, tu termines hop et voilà », on est arrivé au bout.

CH : ET à quoi tu t'attends en...

FA : qu'il corrige ce qu'il y a.... qu'il me suive quoi, qu'il me suive dans le, dans j'attends un peu, la perfection, voilà. qu'il soit, ouais j'attends à ce qu'il, que c'est pas moi qui vais mettre la perfection quoi de la phrase, j'attends à ce qu'il participe à la, à son travail, qu'il soit parfait, je le tire. (0:36:29. 8)

Séquence vidéo

FA : Bon là c'est plus (0:36:44. 1)

Arrêt vidéo

FA : c'est bon il a, il sait qu'il y a un pluriel. Que ce soit un « s » que ce soit un « x », c'est bon là il a pigé, je lui dis que c'est un « s » parce que c'est quelque chose qu'il peut pas savoir, donc je lui dit et heu il est arrivé au bout.

(0:37:00 .6)

Séquence vidéo

FA : Là je reprends

Arrêt vidéo (0:37:06. 0)

FA : AH (rire) je lâche pas

CH : Ouais

FA : Je lâche pas, je regarde s'il a quand même terminé le truc

CH : Qu'est-ce que ça signifie ?

FA : C'est quand même plus... C'est plus une dérive de ma part quand même parce que là bon on pourrait ce dire bon allez lâche le quoi, ça y il est arrivé au bout c'est fait même s'il y a pas le "s" c'est pas... Bon c'est un peu moi quoi. Par contre c'est un peu heu « je te lâche pas quoi », j'aime que ce soit fait correctement quoi

CH : Et à quoi tu t'attends ? (0:37:43. 2)

FA : Ouais j'attends qu'il termine quoi, comme je veux en fait plus, parce que lui ça allait peut-être très bien, pour lui, il a déjà fait un effort maxi quoi, j'aurai peut-être pu, heu allez c'est bon heu, c'est top. Parce qu'en même temps faut se méfier, je peux peut être trop heu, peut être trop en mettre, trop d'exigence je peux peut être aussi heu « pssss », ça va jamais quoi, encore un truc qui manque, encore pour avoir le point", donc c'est une balance, c'est, ouais c'est peut-être à 'fin il faut que je me méfie là-dessus aussi quoi parce que, t'es exigent OK, mais si tu tires tout le temps, trop exigent ça peut pchhh, (fait un bruit) l'émulation elle peut partir et puis dans l'épuisement on va dire j'en ai marre. C'est bien encore un « s » et encore « x » et encore des « s »... Donc c'est à doser quoi ; j'aurai peut-être pu heu, j'aurai peut-être pu m'arrêter avant, j'aurai peut-être pu ne pas l'enquiquiner avec le « s »... Mais bon

je voyais qu'il était, ça y allait quoi 'fin, il a dit y'a un « s » ou un « x » et il l'a dit avant et je vois qu'il corrige pas le truc final qu'il m'a dit, donc si tu me l'as dit fait le quoi. Donc il faut doser quoi, je pense, c'est un peu mon problème, je pense. Je pense qu'à des moments faudrait que, un petit peu (fait un signe avec main fermée main ouverte) laisse le respirer tout seul (main les 2 mains à plat et les bouge d'en haut en bas), il a déjà fait pas mal, la touche finale je suis pas sur qu'elle importe tant, elle importe pour moi pour heu mon français machin, mais je pense pas que ça joue là, là ça joue pas un rôle non, en tout cas sur l'émulation, la motivation du truc j'aurai pu arrêter avant quoi. C'était mon objectif à moi, moi je veux le « s », mais on a gagné déjà avant quoi, on aurait pu heu lui dire c'est bon quoi, je te lâche, j'arrête de t'enquiquiner, voilà. (0:39:58. 5)

Séquence vidéo

FA : Je te valide allez ouuuu. Je te valide hein c'est bon, là c'est plus le rôle du maitre hein (0:40:10. 0)

Arrêt vidéo

FA : Je te valide, je suis arrivé à mon objectif, je veux la phrase nickel, bon ça c'est la déformation.

CH : Et donc qu'est ce que ça signifie pour toi ? (0:40:19. 0)

FA : Ben comme je te dis c'était pas heu ça aurait pas été dramatique si j'étais pas retourné là ou même peut-être la fois d'avant quoi, l'objectif il est arrivé au bout c'est correct avec les sons avec le truc. Voilà c'est une déformation un peu professionnelle quoi que ça soit bien fait. Je veux un « s » il y est pas. La peur de te laisser partir avec un truc faux que tu te représenterais mal et qu'après ça pourrait t'induire la faute tout le temps de jamais mettre de « s », te mentir te dire c'est bien et en même temps quand je vais prendre la feuille il va voir qu'il y a un "s" que t'avais pas mis, et t'auras pas « A » heu. Alors c'est dans l'honnêteté du truc, mais c'est une déformation, voilà c'est la validation, il faut que ce soit juste, binaire quoi, juste ou pas juste quoi (rire), le truc... (0:41:12. 9)

Séquence vidéo

Arrêt vidéo (0:41:19. 7)

FA : C'est bien joué, c'est bon...

CH : qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui dire « c'est bien joué » ?

FA : Bien joué, c'est comme un jeu hein, un peu voilà, c'est comme ce que je disais à la descente de ski heu, la descente de ski t'arrive au bout, bien joué c'est bon, tu arrives au bout.

CH : Et de lui à lui ça qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

FA : Pour lui montrer que le travail c'est un petit peu la motivation comme un jeu quoi arriver, c'est aussi rattacher le travail au jeu, bien joué, voilà c'est bien travaillé,

je crois pas que je dis bien travaillé, je dis bien joué, je crois. J'essaie de faire que le ça reste un jeu et ne fractionnant le jeu, la phrase, les tampons les machins, bien joué t'es arrivé au bout quoi, voilà, le jeu.

CH : Et à quoi tu t'attends pour lui quand tu...

FA : Que ça heu, qu'il se dise ben j'ai fait mon boulot quoi, je suis arrivé au bout et j'ai réussi quoi j'ai, j'l ai aidé quoi. J'ai fait mon, j'ai fait ma descente de ski, je suis dans le ski en ce moment (rire). J'ai fait ma descente correcte et je suis arrivé au bout, j'ai gagné. (0:42:28. 2)

Séquence vidéo

Arrêt vidéo (0:42:34. 3)

CH : Et là ?

FA : Là on se tape dans la main, on fait, je le fais pas qu'avec lui hein, surtout en début d'année hein. En début d'année ils arrivent de maternelle donc que ça reste un petit peu de la motivation, du jeu machin, donc surtout en début d'année heu parce que quand ils passent en CP c'est quand même pas la même, y'a beaucoup moins de jeux et tout, faut pas se leurrer, donc heu je fais souvent ce petit geste quand y'en a un bon... voilà je le motive en, pareil hein c'est un petit peu comme heu une épreuve sportive, c'est une épreuve sportive, quand on est au foot, n'importe dans quel sport, on, avec son coach (tape dans ses mains) quand on y est arrivé, c'est bon, c'est bon quoi.

CH : Par rapport à lui qu'est-ce que ça signifie pour toi, qu'est-ce que tu veux lui signifier ?

FA : En tout ça je suis content de toi, t'as fait un bon boulot quoi. Voilà comme un coach quand il... je t'ai entraîné et tout, je te tirais juste au bout de la phrase, on y est arrivé quoi (tape dans ses mains). On s'auto-gratule.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup ?

FA : Je le laisse heu... qu'il reste motivé quoi pour une autre fois et je lui signifie que t'as bien travaillé et en plus c'est que je veux qu'il garde cette motivation-là, quand je referai un autre travail et même s'il y a pas le tampon, peut être un transfert aussi j'essaie de faire que ce travail-là, ce transfert sur un travail de math après même s'il y a pas les tampons, même si y'a pas un fractionné, un travail fractionné quoi, c'est plutôt le transfert quoi. Je le gratifie, je le félicite et j'essaie de fait qu'il garde sa motivation pour un autre jour, pour plus tard voilà sur la tâche.

CH : OK (0:44:14. 5)

EAC2V2 :

On passe à l'activité de Tom. (0:44:17. 6)

FA : Ouais

Chercheuse met un autre fichier vidéo

(0:44:27. 7) CH démarre la vidéo

(0:44:37. 1) CH : Là, c'est quand tu lui donnes les consignes

(0:44:54. 9) FA : Là il démarre, il gomme.

CH arrête la vidéo (0:44:57. 0)

FA : Il regarde la caméra. Bon il voilà, il se met au travail quoi. Je crois qu'il a pas fait, c'est la majuscule, je pense. Il s'est qu'elle est pas top donc il gomme. On voit qu'il s'attache à faire un bon travail. Déjà ça y été pas quoi, donc, bon. (0:45:19. 2)

CH démarre la vidéo (0:45:33. 3)

FA : Ouais je vois qu'il a du mal avec la majuscule, donc faut que j'y aille. Faut que j'y aille parce que c'est l'amorce quoi dès le début, alors si, il XXX dès le début heu, si la majuscule gêne sur le début on est fichu.

CH Arrête la vidéo (0:45:45. 1)

FA : Donc je, je suis un petit peu starting-block parce que sinon il va pas, il va enchaîner donc heu, je l'aide pour le début parce que faut qu'on enchaîne sur le reste. Si déjà il a du mal à la première lettre, on v pas y aller quoi, donc heu...

CH : Et à quoi tu t'attends quand tu l'aides ?

FA : Je m'attends à ce qu'il fasse comme il faut la majuscule et qu'il enchaîne. Je m'assure à ce qu'il démarre. Donc je pense qu'il va démarrer, à refaire sa majuscule comme il faut. De tout de façon, mais si elle était pas faite comme il faut, c'est pas dramatique pour moi quoi.

CH Démarre la vidéo (0:46:30. 6)

FA : Là il est dans le deuxième mot, dans XXX.

La vidéo se termine (0:47:05. 4)

FA : Ouais donc là, comme on est en même temps, je vais pas spécialement plus vers lui quoi, j'ai aussi les autres donc que, là on est en train de faire la même chose en même temps, « je vais pas venir que pour toi quoi »

CH : Et son activité à lui du coup, là il te semble heu ?

FA : Ouais, là, ouais on voit qu'il s'accroche au collectif, il est pas que avec moi, parce que là il s'accroche à tout le monde, donc heu, ouais il travaille avec les autres quoi, pas que avec moi. C'était plutôt bien. Il attend que les autres l'aident, que c'est pas toujours moi qui l'aide. Donc heu appartenir au collectif aussi quoi, « je viens autour de toi un peu et tout pour t'aider mais y 'a des moments il faut aussi que tu te rapproches du collectif. »

CH Démarre la vidéo (0:47:55. 1)

CH : J'avance un peu pour que tu voies un peu quand t'es pas là, que tu vois son activité.

FA : il demande de l'aide un peu derrière, mais enfin bon, il va pas non plus faire tout seul heu, c'est pas interdit hein, il a le droit de demander de l'aide aux autres.

CH change de vidéo (0:48:39. 1)

CH : Donc ça c'est plus vers la fin

FA : Ouais donc là il est au travail quoi, mais il s'aide du collectif quand même. Il se rappelle peut-être plus des mots donc heu il participe au collectif aussi. Il voit que les autres peuvent l'aider aussi. C'est marrant de le voir en vidéo comme ça, c'est marrant (rire).

CH change de vidéo et démarre la vidéo (0:49:32. 7)

FA : là je vois qu'il est un petit peu, il a regardé un petit peu derrière, je le reprends un peu devant. Ouais, il est intéressé par le tampon, il aimerait bien le faire le lui-même. On aurait pu prévoir une auto évaluation s'il avait eu un... mais encore faut-il, qu'il voie la différence entre son écriture et l'écriture qui serait corrigée. Ça me paraît difficile quand même pour le moment. On aurait pu faire une auto-évaluation mais heu ça me paraît difficile.

CH arrête la vidéo

CH : Là par rapport à ce qu'il fait, tu penses qu'il...

FA : Oui là il est dans des rythmes, il est dans le déroulement, le morceau 1, le morceau 2, le morceau 3. Donc il a bien compris que l'enjeu c'était ça, on fait le 1, le 2, le 3 et le 3 c'est panneau d'arrivé, c'est bon quoi. Donc c'est bien comme il fait, il a pigé le, il a vraiment pigé le sens de la... l'enjeu de la tâche quoi.

CH démarre la vidéo (0:51:38. 4)

FA : il met tout en place pour l'évaluation, hein, il attend il se dit « je suis prêt, je suis prêt, tout est prêt là, là viens me valider quoi »

CH : OK

CH arrête la vidéo (0:51:52. 6)

FA : Ouais après je vois un détail, mais c'est pas...

CH je vais te montrer du coup la 3e partie, car c'est déjà 13 (c'est que FA doit bientôt reprendre le travail). Donc les moments de « pause ».

EAC2V3 :

CH démarre la vidéo (0:52:04. 5)

FA : Donc il a bien compris, ça a bien marché, là il le verbalise bien.

CH arrête la vidéo

FA : Tampon... J'essaie qu'il verbalise ce que ça veut dire un travail bien fait, c'est pas évident.

FA : Bon il a encore du mal à dire ce que ça veut dire « trop, trop ». Bien fait c'est un peu, plutôt les adjectifs de XXX c'est pas vraiment c'est adjectif à lui, bien fait ça veut dire « j'ai mis du cœur à faire mon travail quoi », « c'est bien fait ». Alors que moi « bien fait », pour l'institut c'est heu que ce soit juste, pour lui c'est plutôt heu « j'ai bien fait quoi, je m'y suis mis dedans, c'est un travail bien fait ».

CH démarre la vidéo (0:53:25. 1) La vidéo s'arrête.

CH : Je vais te montrer après.

CH démarre la vidéo. (0:53:38. 4) CH arrête la vidéo

FA : On sent que, peut-être que c'est la carotte qui a fait que « on fait du bon travail », il aime bien le tampon parce qu'on fait du bon travail avec et en même temps « j'aime bien le tampon aussi parce que c'est le tampon quoi »

CH : sourire

FA : Voilà, je sais pas trop, lequel est...

CH relance la vidéo (0:54:23. 2) CH arrête la vidéo

FA : c'est ce que je fouille un peu quoi, pour voir. Bon le tampon, il voulait dire que c'est très bien. Bon j'essaie de lui montrer quand est ce qu'on se tape dans la main, que ça un sens. On se tape dans la main quand c'est bien fait quoi.

CH relance la vidéo (0:55:01. 5)

FA : Bon il le dit quoi

CH arrête la vidéo

FA : c'est bien on se tape dans la main.

CH : Donc pour toi il a compris quand même ce que ça signifie ?

FA : Ouais, il sait, après c'est comme le sport, donc c'est assez facile à comprendre (se tape dans la main) « bien joué quoi » donc heu, on le fait quand on a bien joué, bien travaillé quoi, ça il comprend bien.

CH relance la vidéo (0:55:41. 5)

FA : Bon on voit qu'il retombe sur mes adjectifs (rire)

CH arrête la vidéo

FA : (rire), mais bon voilà, il a compris que c'est « très, très bien », c'est très, très, bien. Il a compris.

CH : Et le fait qu'il est compris, pour toi ?

FA : Ben ça veut dire que, il a compris le sens du truc heu et y a pas que moi qui est compris quoi. Ça veut dire que : t'as mis du sens dans ce qu'on a fait et que ça t'a

aidé, et tu as mis du sens, et si tu le verbalises, c'est que tu l'as ancré. Si tu parles, si tu le dis, c'est que tu as assimilé le truc.

CH relance la vidéo (0:56:48. 8)

FA : Je reprécise que c'est bien quoi

CH : Et ça signifie quoi pour toi de lui repréciser ça ?

FA : parce qu'il a du mal à définir ce qu'est bien. Je lui dis « ce qu'était bien c'est que tu as donné les bonnes lettres ». Il a défini ce qui est bien, l'écriture, les sons... donc je lui dis un peu le détail de ce qui est bien, ce que ça veut dire bien.

CH : Et à quoi tu t'attends ?

FA : Je ne m'attends pas à grand-chose, je lui précise quoi, en quoi c'était bien, mais c'est du détail. Je m'attends pas à ce que lui le redise. Je lui monte ce qui était bien, ce qu'il a fait bien, les mots avec les bons sons.

CH démarre un nouveau fichier vidéo (0:57:41. 5)

FA : Là j'ai vu que...

CH arrête la vidéo

FA : J'ai vu que, pour lui c'était bien, qu'il avait mis du sens et tout, il s'était investi dans le truc, donc heu je te le dis parce que t'as bien les sons, que c'était bien, mais bon que t'as fait du bon travail. À son âge c'est bien, ça suffit.

CH démarre la vidéo (0:58:06. 1)

FA : Là je lui montre quand même, je tiens à lui montrer qu'il a fait du bon travail quoi. C'est le bout de la tâche quoi hein...

CH arrête la vidéo

FA : ... donc heu bon. C'est un peu comme quand tu as fait une course, et tu regardes ta course pour dire « ouais j'ai fait un bon truc » donc je lui montre le résultat final c'est que c'est bien quoi.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui dire ...

FA : Ça veut dire je te félicite, et que moi, moi j'ai vu que tu avais bien travaillé quoi, là je suis content de toi.

CH : Et à quoi tu t'attends quand tu fais ça ?

FA : À garder sa motivation et à le féliciter quoi. Ouais c'est le sens de l'école quoi. Si t'as bien, je te dis que c'est bien quoi.

CH : On peut s'arrêter si tu veux, comme c'est 20 (la chercheuse sait que Fabien doit bientôt reprendre le travail). (0:59:04. 3)

ANNEXE 10
 VERBATIM DE L'EACP1 DE TOM 08/02/2018



XX = inaudible à la transcription

(0:00:00.0)

CHERCHEUSE (CH) : Alors du coup, je vais te montrer un petit moment de ce matin en vidéo, où le maître il te

FABIEN (FA) : (montre sur l'écran en s'adressant à Tom) C'est qui ça ? C'est qui là ?

TOM (TO) : Moi

FA : Et là c'est qui ?

TO : moi

CH Donc là, le maître il te disait quelque chose, je vais te montrer les passages, et j'aimerais bien si tu pouvais m'expliquer ce que le maître il te dit, tu veux bien ?

FA : Ce qu'elle veut savoir c'est ce que moi je te demande, d'accord ?

TO : Je te remontre du coup, pour que tu...

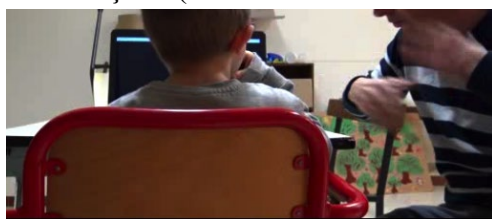
CH démarre la vidéo (0:00:42.4)

L'extrait s'arrête (0:01:09.6)

CH : Alors, est-ce que tu peux m'expliquer un peu parce que j'ai pas compris, qu'est-ce que le maître il te dit là ?

TO : De faire pas le numéro 3

FA : Ah, de pas faire le numéro 3 tout de suite et qu'est-ce que je te dis quand je fais comme ça là (fait un mouvement de moulinet avec ses mains)



TO : De pas le faire

FA : ça veut dire quoi quand je fais ça (refais le même geste) là comme ça ?

TO : D'arrêter

FA : Qu'est-ce que tu faisais là en fait ?

CH : Tu veux que je te remontre ?

TO : Le numéro 3

FA : Tu faisais le numéro 3 alors que ?

TO : Il fallait pas le faire

FA : Il fallait faire quoi ?

TO Heu que le deuxième

FA : Que le deux. Que le deux, qu'est ce qui fallait faire dans le 2 ?

TO : Heu, il fallait entourer le « eau » et « eu » et le « o »

FA : Le « eau », tu te rappelles la couleur ? La couleur c'était quoi ?

TO : Oui

FA : Le « o » ?

TO : Le vert

FA Ouais, c'était pas le « eu » l'autre

TO : Le « au »

FA : 'ouais, alors c'était quoi ?

TO : Heu, bleu

FA : Ouais. Et quoi d'autre ?

TO : Le « o » jaune

FA : Le « o » jaune, très bien. Tout ça, ça faisait quoi, tout c'est ?

TO : ça faisait tous les « o »

FA : Tous les « o », d'accord. Donc, à quoi il faut que tu fasses attention ? Parce que tu savais les « o », tu savais les « o », alors toi.

TO : A, à faire attention, à pas oublié le « e »

FA : Ouais, ça c'était dans l'exercice d'accord, mais au début, quand t'es parti faire le 3, il faut que tu fasses attention à quoi ?

TO : A attendre

FA : Hum hum

TO : Et à, et à pas le faire

FA : OK. Et après je t'ai donné, tu sais la petite feuille que je t'ai collée sur le fichier ?

TO : Oui

FA : Et là je faisais attention à quoi, dans ce travail-là ?

TO : A ce que t'as mis, au lieu de « rôti », « un rôti » t'as mis, t'as mis autre chose

FA : Ouais et je t'ai dit, comme dans l'exercice 2 là, où je t'ai dit de pas faire le 3, je t'ai dit quelque chose avant de faire

TO : De, attendre

FA : Oui, mais après je t'ai dit moi ce que je vais regarder, je vais regarder quelque chose de spécial, que Léa elle t'as parlé au matin ?

TO : Heuuuu les dents ?

FA : Non ça c'est après, après les dents. Sur la lettre « o ». Je t'ai dit moi je vais regarder ça.

TO : XX

FA : Quoi ?

TO : t'as regardé le XXX

FA : Comme quoi ?

TO : Dans le « o », dans le « o » « eau ».

FA : Là t'es dans l'exercice 2 ?

TO : Oui

FA : Moi je te parle de l'exercice d'en bas où je t'ai collé la feuille. Là je t'ai dit : « tu vas marquer les mots, mais attention moi je regarde comment tu fais », quand tu fais quoi ? Y'a une lettre, y'a une lettre qui m'intéressait.

TO : C'était le « o »

FA : Oui. Et alors il fallait faire quoi ?

TO : Il fallait mettre la barre pas en bas

FA : D'accord, la barre en ?

TO : Haut

FA : Et puis y'avait un endroit, où tu as accroché, tu as bien fait ta barre en haut là, mais tu as accroché en bas, tu te rappelles ? Tu te rappelles de ça ou pas ?

TO : Fais oui de la tête

FA : Pourquoi tu as attaché en bas ?

TO : Je sais pas

FA : Ça sert à rien d'attacher en bas. Si tu termines ta queue en haut, t'accroches en ?

TO : Bas

FA : Non en

TO : En haut

FA : En haut, d'accord ? Tu te rappelles le mot de ça ou pas ?

TO : Oui

FA : C'était quoi ce mot là où tu avais accroché en bas ?

TO : Heuu, c'était dans « moto »

FA : Très bien c'était dans « moto »

CH : Je te remontre juste un autre petit extrait, où aussi le maitre il t'explique quelque chose aussi. C'est la suite de ce qu'on a vu là.

CH démarre l'extrait vidéo (0:04:59.1)

L'extrait s'arrête (0:05:15.3)

TO : Le maitre il m'a parlé du 3

FA : Alors ?

TO : Il fallait pas le faire

FA : Ah, OK il fallait pas le faire. Pas « faire, faire, faire, faire », on va pas faire 15 pages, moi j'ai demandé de faire qu'un truc. Ça sert à rien de faire 15 pages.

TO : Oui (rigole légèrement)

FA : C'est pas, on est pas en train de faire l'entraînement de celui qui fait le plus de pages, OK ? Moi ce que je regarde c'est si c'est bien fait, OK ?

TO : Fais oui de la tête.

CH : Heu si tu veux, je te montre, je voulais faire un petit jeu avec toi

FA : (Tom regarde Fabien) Tu sais elle te parle donc tu la regardes (lui fais signe de regarder vers chercheuse)

CH (rire) Je te montre un petit peu une partie où t'as travaillé, et j'aimerais, on va faire un petit jeu, imagine j'ai une baguette magique et que je puisse me transformer en toi, et il faut pas que les copains ils reconnaissent que c'est moi ti vois. Il faut qu'ils croient que c'est vraiment toi

FA : Elle a des lunettes comme toi, y'a juste la couleur.
CH : Et les cheveux (rire). Et du coup il faudrait que tu m'expliques un peu, si je veux faire comme toi, qu'est-ce qu'il faut que je fasse exactement pour que les copains ils voient pas que c'est pas toi. Tu veux ?
TO : (fait non de la tête)
CH : Comme tu veux c'est pas obligé
FA : Tu vas essayer un petit peu ? C'est le jeu du mime. En fait tu dois lui dire qu'est ce qu'il faut qu'elle fasse pour qu'elle arrive à faire comme toi ?
TO : Je sais pas
CH : Je te montre
FA : Regarde le début tu vas voir, tu vas y arriver.
CH Démarre l'extrait vidéo (0:06:41.7)
CH arrête l'extrait (0:07:07.5)
CH : Si je veux faire comme toi, qu'est-ce qu'il faut que je fasse ?
FA : XXX exactement comme tu as fait là. Qu'est-ce que tu dois y dire ?
TO : Hummm
CH : Donc je prends mon crayon j'écris sur le cahier ?
TO : (Fait oui de la tête)
FA : Avec heu comment ? Avec quoi un stylo, un feutre un ? Quelle main ? Comment il faut faire ?
TO : Je suis gaucher
CH : T'es gaucher, ah ben moi aussi, donc ça tombe bien.
FA : Donc il faut qu'elle écrive de la main ? Pour que ça soit comme toi, il faut qu'elle écrive de ?
TO : La main gauche
FA : Gaucher, la main gauche OK. Et après ? Avec quoi ?
TO : Heuuu ?
FA : Avec un feutre ?
TO : Un crayon
FA : Un crayon quoi ?
TO : Gris
FA : Gris Ok. Et puis après ?
CH : J'écris tout le temps, c'est-à-dire que dès que j'arrive j'écris, y 'a moment pour écrire ?
FA : Ça veut dire que t'es, qu'elle est arrivée hop (mime d'écrire) XX écrit, c'est ça ?
TO : Non
FA : Alors ?
TO : Je cherche, avant on cherche
FA : Tu cherches quoi ?
TO : Le, la bonne réponse
CH : D'accord. Et comment je fais pour chercher ?
TO : Ben en premier tu cherches si c'est là ou là

CH : D'accord
CH : Et quand je sais à peu près ce qu'il faut que je fasse ?
TO : Ben puis tu entoures
CH : D'accord. Et quand j'ai entouré ?
TO : Ben tu fais l'autre
CH : Je fais tout comme ça, tous les exercices (mime avec sa main une succession d'étapes de haut en bas) de la page ?
FA : Tout, un, deux, trois, quatre, cinq, six
TO : Non !
CH : Et comment je sais alors ?
TO : Le un et le deux, le trois s'il demande
FA : Si il demande
CH : Qui c'est qui nous dit ?
TO : C'est le maitre
CH : Ah d'accord. Donc quand le maitre il explique j'écoute?
TO : Oui
CH : Ou je fais le travail de suite ?
TO : J'écoute
FA : Après je ? Après je le ?
TO : Fais
CH : Là, regarde, là, le maitre il explique, mais
CH relance l'extrait vidéo (0:09:22.9)
FA : Tu cherches déjà (en montrant sur l'écran) à Tom.
CH arrête l'extrait (0:09:35.0)
CH : Donc là si je veux faire comme toi, il faut que je cherche quand le maitre il le dit aussi
TO : Hum hum (en faisant oui de la tête)
CH hum d'accord. Donc de suite je me concentre sur le travail ?
TO : Fais oui de la tête
CH : Et le maitre il viendra après ?
TO : Et quand le travail est fini, t'attends
CH : D'accord. J'attends quoi ?
TO : Que le maitre me dise de faire le cahier du ciel.
CH : D'accord. OK, bon ben en tout cas je te remercie de m'avoir aidé à expliquer le travail des maitres et des élèves, et puis j'arrête de t'embêter je te laisse repartir travailler.
FA : Je te ramène Tom ?
TO : (Fait oui de la tête)
CH : Merci beaucoup pour ton aide (0:10:30.8)

ANNEXE 11
 VERBATIM DE L'EACP 2 DE TOM 15/02/2018



XX = inaudible à la transcription
 (0:00:25.8)

CH : Viens, assieds-toi s'il te plait.

Tom s'assoit.

FA : Ça fait bizarre de se voir hein Tom ?

CH : En fait, j'ai vu qu'avec le maître vous avez fait un travail un peu particulier et je voulais te re passer le moment pour que... Si tu pouvais m'expliquer un peu le travail que vous avez fait, d'accord ? Je le mets, puis comme ça tu vas pouvoir me dire si tu veux.

TO : (Fait oui de la tête)

CH démarre l'extrait vidéo 0:00:44.5)

CH arrête la vidéo (0:01:21.9)

CH : Alors est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu qu'est-ce que, c'est quoi que vous deviez faire avec le maître ?

TO : Le numéro 1 et après le deux si j'ai bien fait et après le trois si j'ai bien fait le deux.

CH : Si t'avais bien fait ? Qu'est-ce que...

TO : Que le tampon

FA : Ça veut dire quoi pour toi d'avoir bien fait ?

TO : Ben c'est...

FA : Bien ça veut dire quoi bien ?

TO : Ben en fait, tu fais un bon travail par exemple.

CH : Et ça veut dire tout faire, est-ce que quand on fait tout, on fait forcément bien ?

TO : Non

FA : Ça veut dire quoi alors bien fait ?

TO : Ça veut dire que tu travailles très bien

FA : Mais pas trop vite. Bien, mais pas trop, trop, trop vite.

TO : Si tu vas trop vite, ça va pas être un travail bien.

CH : D'accord. Alors je vais te montrer après d'autres petits passages pour que tu m'expliques un petit peu ce que le maître il te dit.

CH démarre l'extrait vidéo (0:02:31.7)

CH arrête l'extrait (0:02:55.7)

CH : Alors qu'est-ce qu'il a dit le maître du coup-là ?

TO : Que c'était bien

CH : Que c'était bien
FA : Et alors ? Qu'est-ce qu'on a fait ?
TO : Heu
FA : qu'est-ce que tu as eu droit ?
TO : Un tampon
FA : Hum ça t'as plu ça ? T'aimes bien ?
TO : Hum (fait oui de la tête)
FA : Pourquoi tu aimes bien ?
TO : Parce qu'on fait du bon travail
FA : Et t'aimes bien avoir un tampon ? Y'a quoi de bien dans le tampon ?
TO : Ben c'est écrit « très très bien »
FA : D'accord
CH : Et avec le maitre vous avez fait quoi là ? Vous vous tapez dans la main là avec le maitre des fois ?
TO : Oui
CH : Ça veut dire quoi ça ?
FA : On le fait souvent ça ou on le fait pas souvent ? Se taper dans la main, on le fait souvent, ou on le fait jamais, on le fait de temps en temps, ou on le fait tout le temps, on le fait ?
TO : Heu de temps en temps
FA : Et on le fait quand ?
TO : Quand ça ... Quand je travaille bien.
CH : Et tu aimes bien faire ça avec le maitre ?
TO : Heu
CH : Qu'est ce que ça veut dire pour toi du coup quand tu le fais avec le maitre ?
TO : Que j'ai travaillé très, très bien.
FA : Donc ça veut dire que t'as bien écrit, non ? Que c'est bien écrit, et que les mots ils sont écrits comme il faut. C'est ça ?
TO : Oui
FA : Comme ils doivent être écrits
TO : Oui
FA : Avec les bons sons, les bonnes lettres ?
TO : Oui
FA : D'accord
CH : OK
FA : T'as autre chose à dire ? Non t'as rien d'autre à dire sur ce travail ?
TO : Non
CH : Est-ce que ça t'a aidé que le maitre du coup il te donne des petits morceaux comme ça d'exercices plutôt que tout d'un coup ?
FA : Est-ce que tu préfères comme ça, regarde comme on a fait la dernière fois (montre sur le cahier de Tom), tu te rappelles ? Comme ça là ?



ou est-ce que tu préfères... Ah tu l'as pas ? Tu sais ce que tu as fait ? Tu me l'as collé sur le cahier qui était par terre. Tu l'as collé sur quel cahier ?

TO : L'extra

FA : (S'adresse à CH) Je peux aller le chercher ?

CH : Oui, bien sûr vas-y

Fabien se lève pour partir chercher le cahier dans sa classe. (0:05:15.2)

CH : Ça, c'est ton cahier de quoi ça ?

TO : Heu

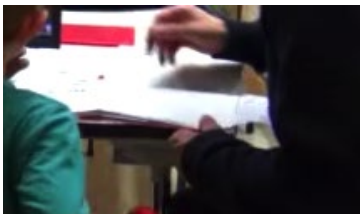
CH : C'est pour l'écriture ça, ou non ?

TO : Pour l'écriture, et pour la lecture, pour les égales, pour les plus et pour pas les moins.

CH : D'accord

Fabien revient avec le cahier (0:05:45.3)

FA : Est-ce que tu préfères donc celui-là, là ? (Montre le cahier à Tom)



ou est-ce que tu préfères faire comme tu avais fait la semaine dernière, comme ça là ? (montre sur le cahier à Tom)



TO : Les deux.

FA : Tu préfères les deux ?

TO : (Fait oui de la tête)

FA : Non, mais j'en un que tu préfères, tu préfères faire comme ça par morceaux 1,2,3 ou tu préfères avoir la feuille en entier ?

TO : Un
 FA : Un ? Pourquoi ?
 TO : Parce que, parce que si je fais le 1 que c'est pas bon, mais en fait, mais ben après tu vas me mettre faux...
 FA : Et t'auras pas le ?
 TO : Le A
 FA : T'auras pas le numéro
 TO B ou A
 FA : Le numéro 2
 TO : 2
 FA : D'accord ? Toi tu préfères faire quand même faire tous les numéros ?
 TO : Hum
 CH : Mais le fait que le maitre mette les tampons c'est bien ou c'est mieux quand y'a pas les tampons ?
 TO : Heu j'sais pas
 CH : Quand le maitre il met les tampons, ça te donne envie de continuer ou pas ?
 TO : 'sais pas
 FA : Pas spécialement quoi ? On pourrait enlever le tampon alors ?
 TO : OK
 FA : Ça te ferait rien si on enlevait le tampon ?
 TO : Ça me ferait rien
 FA : OK. Bon la prochaine fois, j'enlèverai le tampon, je te donnerais le 2 quand tu as fait le 1, et puis je te dirais OK, ça va ? On se tapera main dans la main ?
 TO : Heu
 FA : Ça marche. OK. Tu as autre chose à dire ?
 TO : Non (fait non de la tête). T'as rien d'autre à dire là-dessus ?
 FA : Je te mets plus de tampons alors ? Parce que j'ai vu derrière Lenny, j'ai même vu Arthur, t'as vu ? Regarde Arthur regarde. (S'adressant à CH) Tu peux repasser ?
 CH : Oui bien sûr.
 FA : Regarde Arthur là.
 CH repasse l'extrait vidéo (0:07:52.1)
 FA : Qu'est-ce qu'il est venu faire Arthur ? Qu'est-ce qu'il est venu faire là ? Qu'est-ce qu'il est venu faire ? Qu'est-ce qu'il regarde, il regardait quoi ?
 TO : Heuu le travail
 FA : Ouais et regarde Lenny aussi là, regarde ce qu'ils veulent, regardent ce qu'ils veulent. Ils veulent quoi à ton avis ?
 TO : Les tampons
 FA : Ouais. C'est pas grave si je le fais pour un autre élève la semaine prochaine ?
 TO : Ouais
 FA : Ouais ça sera pour Lenny ?
 TO : Oui
 FA : Ou tu préfères le garder le tampon ?

TO : Je m'en fiche

FA : Plus rien à dire ?

TO : Hum

FA : Bon est-ce que tu as bien travaillé ce matin en tout cas ?

TO : Oui

FA : Est-ce que ton travail, il est bon ?

TO : Oui

FA : Alors ça va. C'est bien Tom, tu fais beaucoup de progrès. Je pensais pas que tu serais arrivé jusqu'au bout. À la fin tu t'es dépêché à la fin hein, pour finir le numéro 3 hein ?

TO : Hum oui

FA : C'était juste hein ?

TO : Oui

FA : C'est bien tu es arrivé au numéro 3, c'est bien, à la fin du 3. Parfait ! Tu veux aller retourner là-bas ?

TO : Hum

CH : Bon merci en tout cas (0:09:09.6)

ANNEXE 12
 VERBATIM DE L'E1 DE FABIEN

(0:00:00.0)

CH : déjà cette année par rapport aux élèves que tu as dans ta classe, t'as quel type de comportement d'élèves, 'fin ?

FA : Heu j'ai des élèves qui sont heu, j'ai des élèves qui sont bien avancés dans la lecture, certains. Donc heu plutôt heu, t'en a certains qui sont bien avancés et scolaires, t'en as qui sont bien avancés, mais heu plus à cadrer et ensuite y'a des enfants qui sont, qui sont heu en apprentissage, en cours quoi. Et puis j'ai quelques enfants qui ont plus des difficultés. J'ai une AVS pour un enfant qui a été, qui a eu des troubles auditifs jusqu'à trois ans, c'est-à-dire qu'il entendait jusqu'à trois ans, donc là c'est plus heu des difficultés plus importantes quoi et j'en ai un autre aussi qui est aussi dans le même registre, on sait pas encore vraiment quelles sont les difficultés, les causes quoi, mais heu... Donc c'est deux enfants si tu veux qui ont du mal quand même à se mettre au travail.

CH : Dans les deux cas, ça relève de handicap ou pas ?

FA : J'en ai un qui a eu des difficultés auditives, mais qui ont été résolues, c'est un enfant qui a du retard en langage, etc. donc il est en train de reprendre si tu veux, son retard quoi, mais il est très immature donc il a un peu du mal à se mettre au travail, mais ça vient quoi, après c'est un bébé quand même au niveau maturité. Et l'autre c'est, pour l'instant je sais pas la cause quoi heu, mais heu, il a quand même du mal à rester un peu assis à se concentrer.

CH : Et au niveau du comportement par exemple, ça va se traduire par quoi concrètement ?

FA : Il a tendance à prendre la parole souvent, tout le temps si tu veux, il a un peu du mal à respecter les règles, ça vient hein, mais il a un peu du mal à respecter les règles et du mal à s'asseoir quand tu vois, des trucs comme ça.

CH : C'est à dire du mal à s'asseoir ?

FA : Pour faire son travail après

CH : Il est debout ? Qu'est-ce que tu veux dire par là ?

FA : Il est... On peut pas dire que ce soit, c'est pas la seule... enfin c'est la seule raison quoi, il est debout, c'est pas parce que..., il a du mal à se concentrer, je pense. Il est petit aussi, il a du mal à écrire, il est debout parce qu'il a du mal à écrire tu vois. Pas que, à mon avis il se met debout, c'est pas que c'est un gamin qui bouge.

CH : Et ça gêne... parce que tu dis il se met debout, mais il dans l'activité quand même, dans le travail ou pas ?

FA : il est dans l'activité oui, au départ c'est un peu difficile, mais maintenant il est hyper dans l'activité, même il sollicite beaucoup, il est très intéressé et tout heu... Maintenant il est vraiment dans le, il veut répondre tout le temps. Tu vois maintenant il est tout le temps, il te sollicite beaucoup et puis il veut tout dire, alors c'est aussi un

manque de maturité aussi, mais, il est toujours en train de répondre, tout le temps, tout le temps.

(0:03:28.4) CH : Donc si tu lances une activité tu leur as expliqué, tu donnes un travail à faire, il va...

FA : Il s'y met. L'autre enfant que je te dis où y 'a des troubles auditifs, il s'y met quoi hein, il s'y met c'est pas comme les enfants qui s'y mettent pas du tout, mais c'est plus... Comment dire ? Il passe plus, comme il y a l'AVS aussi, il passe plus du côté affectif, faudrait qu'on soit toujours que avec lui, que pour moi quoi, que...

(0:04:00.4) CH : Et heu il a une AVS pour ?

FA : C'est par rapport au fait qu'il a eu des troubles auditifs jusque là et qu'il a un décalage quoi

(0:04:11.0) CH : Il a toujours des troubles auditifs ou pas ?

FA : Non,

CH : et pourquoi il lui ont maintenu une AVS du coup ?

FA : Pour aider parce qu'il avait du mal quoi

(0:04:21.1) CH : Pour reformuler ou ?

FA : Non pour le travail en général, pas que pour reformuler. Il a des difficultés de prononciation, mais il a aussi des difficultés d'ordre général quoi en lecture, en production des sons, etc.

(0:04:41.8) CH : Donc elle lui apporte un étayage tu veux dire ?

FA : Hum, elle lui explique. Elle le lance si tu veux dans la tâche, elle l'étaye quoi.

(0:05:00.5) CH : OK. Et est-ce que tu as d'autres élèves qui lorsque tu lances un travail, qui aurait du mal à se mettre en activité ou, cette année, ou pas ?

FA : Non pas vraiment non. Non qui vraiment refuse-tu veux dire ? Ou qui vraiment attendent heu ?

(0:05:24.8)8) CH : Ça peut être les deux, en fait heu, tu peux avoir refusent ou mettent plus de temps à démarrer ou à faire qui rencontre des difficultés on va dire

FA : Vraiment à s'y mettre, à se mettre au travail, non quoi. Bon après j'en ai un si tu veux tu sens que, c'est la fait qu'il veut pas se mettre dans le travail, c'est que soit il a du mal à comprendre la consigne et du coup il démarre sur une mauvaise piste, mais c'est pas un refus d'aller dans le travail si tu veux.

CH : c'est plus lié à une difficulté tu veux dire ?

FA : Ouais c'est plus lié à une difficulté parce qu'il comprend pas toujours ce qu'on attend quoi, de la tâche quand vraiment j'ai pas envie de m'y mettre, j'ai pas envie de travailler et j'attends que ça sonne. J'en ai pas dans ce cadre-là.

CH : Hum, hum

FA : Ils se mettent tous à faire ce que tu demandes quoi. Après cet enfant là que je te dis, c'est un autre enfant, lui parfois tu sens qu'il est parti sur une autre piste, parce qu'il a écouté au moment de la consigne

(0:06:52.4) CH : Et donc tu peux me donner un exemple concret, une situation...

FA : Pour ça ?

CH : Hum hum

FA : Soit il peut carrément se tromper d'exercice par exemple tu vois de il peut carrément se tromper de numéro de travail, ou partir sur, je sais pas un exemple hein, il devait dessiner des collections, heu, on devait changer pour chaque étiquette si tu veux il devait dessiner des collections, mais des collections différentes tu vois et ben il va démarrer et il va faire des collections toutes pareils par exemple tu vois. Il a pas toujours, il a pas toujours un sens de l'écoute de la, de la consigne, et puis je pense que c'est aussi parce que niveau langage, il comprends pas tout ce que je veux au niveau de la consigne quoi.

(0:07:46.7) CH : Et dans ces cas là, qu'est-ce que tu fais toi ?

FA : Je refais reformuler par les autres plus que par moi, pour que ce soit pas mon langage à moi.

CH : D'accord

FA : Mais c'est pas, si tu veux un enfant, qui pas se mettre à faire quoi, voilà. Il va, il va faire alors ça va prendre peut être plus de temps, parce qu'il est toujours occupé par ses crayons, ses machins, ses trucs (rire), mais heu il fait quoi alors parfois il prend une piste que tu veux pas, mais heu parce qu'il a pas toujours écouté, parce qu'il est en train de faire autre chose, voilà, mais, sinon, il...

(0:08:33.0) CH : Mais quand tu dis il est occupé par ses crayons tout ça, tu veux dire quoi ?

FA : Ouais c'est, il est toujours en train de farfouiller ou autre chose. Il est pas toujours à l'écoute au moment où il faut quoi.

(0:08:47.1) CH : Et quand tu dis : "je fais reformuler par les autres", du coup ça...

FA : ça va mieux

CH : Ouais

FA : Hum. Alors souvent c'est moi qui reformule une fois, puis ensuite c'est les autres qui lui reformule. Mais en général ça va mieux. Je pense que lui c'est aussi, plus des difficultés de langage quoi.

(0:09:03.8) CH : Et ça tu t'en aperçois en situation quand il en train de faire ou au préalable d'office tu essaies de faire reformuler, ou les deux ?

FA : Ben j'essaie d'office de faire reformuler, mais heu je sais que lui il a tendance à ça, à pas écouter au moment voulu, donc du coup et puis je sais aussi, je pense que niveau langage, qu'il ne comprend pas tous ce que, au niveau lexique, tout ce qu'on demande.

(0:09:41.7) CH : Et ça tu t'en rends compte comment, comment tu penses, qu'est ce qui te fait penser que ça vient de là ?

FA : C'est heu, c'est pas que sur des activités de classe quoi. Si je lui demande quelque chose sur n'importe quoi, sur le quotidien de l'école quoi, sans que soit sur une tâche de lecture ou une tâche de math, quand je peux lui demander d'aller chercher quelque chose quoi, je sens que y a, que ça répond pas tout de suite, donc tu sens qu'il y a une difficulté de compréhension de ce que je demande.

(0:10:20.1) CH : T'aurais un exemple qui te vient en tête ou pas ?

FA : Hum... J'ai pas vraiment d'exemple en tête, mais... Par exemple, il a eu, il a eu des soucis de cartes avec cet enfant-là, tu vois qui avait en guillemet, voler des cartes, etc. il a été convoqué dans le bureau de la directrice, et tu sentais que quand on lui demandais qu'est-ce que t'était devenu les cartes, parce qu'il avait enlevé les cartes, il les avait remis, je sais pas trop quoi, enfin un bazar, et t'avais l'impression que pendant qu'on l'interrogeait, il avait du mal à comprendre ce qu'on lui demandait quoi, il avait du mal à reformuler tout ce qui c'était passé avec ce livre de cartes, de Pokémon de, d'où était parti le livre, à qui il était, qu'est ce qu'il en a fait, à qui il l'a donné donc c'était tu vois le cheminement au niveau langage, tu vois, c'était difficile quoi.

CH : Et dans la relation avec les autres enfants, ça se passe bien ou ?

FA : C'est plutôt difficile par rapport à ça. C'est qu'il a tendance quand même à aller s'occuper des, à prendre les affaires des autres, donc du coup ça se passe pas toujours bien quoi. Y'a eu plusieurs cas où, pschitt, il a pris heu les objets des autres, donc ça se passe pas toujours bien. Mais après il est pas isolé des copains. Les autres commencent un peu à le cerner à ce niveau-là.

(0:12:06.5) CH : Et dans le cas de la reformulation, quand c'est par les autres tout ça, y'a une entraide ?

FA : Ça les gêne pas d'aller reformuler pour lui donc, heu, non j'observe pas de mise à l'écart. Moi, pour moi il est tout seul à un bureau quand même, après j'interdis quand même d'aller l'aider sur quelque chose, mais il est quand même tout seul à un bureau, aussi parce qu'il a besoin, je t'ai dit, il trifouille un peu tout enfin bon, donc il a besoin de se poser, de se concentrer. Mais après les autres ils sont tout à fait heu, ils ont l'intention d'aller l'aider ou quoi que ce soit quoi hein.

(0:12:57.5) CH : donc si j'essaie de faire un dérouler d'une séance type, tu vas lancer une consigne, tu fais reformuler donc heu lui, il va être à son bureau, donc il va s'agiter

FA : hum hum

CH : se mettre dans l'activité et

FA : Soit je le vois, soit moi je le vois tout de suite, soit je le vois tout de suite, soit j'ai dans quelle situation il était précédemment quoi, donc heu si je sens que de toute façon, dans ce moment on y est pas quoi, soit je le fais reformuler lui directement, soit j'envoie quelqu'un qui va reformuler un peu à tout le monde, soit j'envoie quelqu'un qui va reformuler spécialement à lui, si je vois que ça continue à partir dans une mauvaise piste.

(0:13:42.5) CH : Et, au niveau de la compréhension, ça va ça suffit, il arrive à produire le travail attendu ou pas, c'est encore difficile ?

FA : Non il y arrive. Bon je dis pas que c'est parfait, mais ça marche quoi. C'est pas parfait, mais hein, après ça enchaine quoi.

(0:13:59.5) CH : Et donc tu préfères passer par l'entraide entre les élèves, plutôt que aller toi vers heu

FA : Oui parce que je pense que, parce que je pense que la difficulté elle est plus de l'ordre du langage et je trouve que moi je l'explique pas comme eux ils l'expliquent

quoi moi je vais utiliser mes mots un petit peu d'adulte, *et cetera*, alors que les mots à eux, il arrive plus à comprendre je trouve qu'avec moi quoi.

(0:14:30.2) CH : D'accord. Et heu...

FA : Même si heu ils expliquent peut être pas avec une syntaxe merveilleuse heu c'est pas pour ça que ça marche moins bien, mais bon. Alors que moi je vais expliquer peut-être mieux au niveau heu syntaxe et lexique, mais ça fait pas toujours son effet quoi, hein.

(0:14:50.5) CH : Et c'est, du coup c'est un problème qui est heu, en français, en math, dans toutes les...

FA : Ouais, ouais

CH : En sport, en

Fa : Sport heu.... C'est moins observable en sport peut-être, mais après oui, en français, en math heu tout ce qui est très scolaire ouais. Tu le lances sur une tâche, en sport moins, parce que c'est aussi moins observable quoi, mais c'est plus difficile au niveau individuel, d'observer au niveau individuellement, mais heu des que c'est une tâche qu'on attend, écrite ou quoi, tu le sens.

(0:15:42.3) CH : OK. Et heu, je vais élargir un tout petit peu du coup, est-ce que dans ta pratique d'enseignants, tu as eu des profils d'élèves qui ont eu du mal à, qui refusent le travail ou qui avaient du mal à se mettre en activité "

FA : Heu, quand tu dis refus tu vois moi je vois plus un refus presque d'autorité, quand tu emploies le terme de refus. J'ai jamais vraiment eu d'enfants qui refusaient de faire quoi, soit parce que ils voulaient pas faire, ils voulaient pas travailler, soit c'était moi qui demandais, qui refusaient de faire parce que c'était moi qui demandais. J'ai jamais eu trop eu ça quoi, j'ai jamais eu ça. Par contre des enfants qui avaient du mal à, comment dire, c'est pas vraiment se mettre au travail, c'est pas vraiment se mettre au travail, c'est heu, des enfants qui avaient du mal à comprendre ce qu'on attendait et d'enchaîner et d'aller jusqu'au bout de la tâche. Mais le point de départ, quand tu dis, des enfants qui avaient du mal à se mettre au travail, j'ai pas vraiment ressenti une difficulté à se mettre au travail, en tout cas volontaire quoi. L'enfant qui dit " j'ai pas envie, parce que j'ai pas envie", si j'en ai gardé un de mémoire j'en ai eu un qui avait, que j'avais en CP, qui avait on peut le dire, pas le niveau d'entrer en CP quoi hein, c'est clair, mais bon tout devait passer par le jeu, et il avait effectivement du mal à se mettre au travail si tu veux. Mais heu, je ressens pas ça comme un fait volontaire de la part de l'enfant, tu vois, il pouvait pas se mettre au travail parce qu'il y avait d'autres choses qui faisaient qu'il pouvait pas se mettre au boulot dès le début. C'est un enfant pareil qui avait un décalage au niveau des compétences, donc pareil, il avait du mal à démarrer, mais c'était pas volontaire, genre je veux t'enquiquiner, ou je suis pas là pour ça quoi.

(0:18:16.7) CH : Il y a toujours une heu...

FA : Pour moi y a une cause quoi s'il veut pas se mettre, en tout cas si tu sens qu'il a du mal à démarrer, alors s'il a dû mal à démarrer c'est peut-être parce qu'il y a une raison heu au niveau difficulté quoi, au niveau langage ou qu'il comprend pas. Mais je

ressens pas trop « je veux pas me mettre au travail parce que moi j'ai décidé moi en tant qu'enfant que j'ai décidé que j'ai pas envie de me mettre au travail » quoi.

(0:18:50.5) CH : Et dans le sens de, pas forcément de refus, je le fais pas pour heu (tape dans ses mains), tu vois c'est dans le sens d'observables. Des fois, c'est peut-être même pas un refus, c'est peut être un temps plus long tu vois pour...

FA : Pour démarrer, pour démarrer. Donc est-ce que j'ai des enfants qui mettent un temps plus long à démarrer ? Oui j'ai l'enfant qui est avec l'AVS, qui a besoin que tu sois avec lui pour démarrer, que tu sois avec lui, là c'est plus l'affectivité.

(0:19:16.8) CH : Donc là ça, ça passe par quoi concrètement par exemple pour toi, pour...

FA : Donc heu je vais là, où j'explique à tout le monde, *et cetera*, ensuite heu l'AVS elle essaie de reprendre ce que moi j'ai demandé, si je vois que ça enchaine pas je me raccroche à lui avec l'AVS et puis on lance le truc quoi.

(0:19:41.0) CH : ça veut dire quoi ?

FA : Quand je dis "on lance le truc" ?

CH : Ouais, qu'est-ce que tu veux dire ?

FA : Je répète là, je répète la consigne je l'aide au tout début, c'est-à-dire si y'a une tâche écrite, je l'aide au début de la tâche écrite, et puis après je m'éclipse et j'essaie de faire pour que, j'essaie de regarder et de voir si ça continue lui avec l'AVS tout seul quoi.

(0:20:02.8) CH : Si je comprends bien ce que tu me dis, lui c'est pas un problème de compréhension.

FA : Non, c'est un problème de maturité je pense, je pense qu'il est pas, il a pas pu développer les compétences qu'il aurait fallu quand il a eu des problèmes d'audition et donc du coup ben maintenant il développe ce qu'il a besoin de développer, tout le retard il le développe maintenant. Donc heu...

CH : Mais y'a pas que l'AVS, il a besoin de tu viennes heu ?

FA : Pas tout le temps, on peut pas dire que ce soit tout le temps de la même façon. Par moment il est en conflit avec l'AVS par exemple, donc je sais que ça passera pas par l'AVS, donc soit c'est moi qui prends le relai, soit je lui montre aussi que c'est l'AVS aussi, elle a la même autorité que moi.

(0:21:08.2) CH : Et ça passe par quoi quand tu dis "il est en conflit avec l'AVS" ? Ça veut dire quoi ?

FA : Ben il fait un petit peu son, il marche beaucoup dans l'affectivité quoi, donc s'il y a quelque chose qui lui déplaît à un moment, que ce soit pour nous c'est futile, mais pour lui c'est important, il va plus ou moins en vouloir à l'AVS quoi, il est très dans l'affec, dans l'affectivité quoi.

(0:21:27.2) CH : Et ça passe par quoi en "vouloir à l'AVS" ?

FA : Il fait son boudin. Il fait son boudin.

CH : C'est à dire ? Au niveau du comportement qu'est-ce que tu...

FA : Lui. Tu vois sa bouche, ou il est renfrogné et il se braque un petit peu quoi, mais gentiment c'est pas... Et du coup heu

(0:21:47.5) CH : Et toi tu fais quoi du coup dans cette situation ?

FA : Soit je sois je, lui réexplique que ce que demande l'AVS c'est la même chose que moi, et qu'il a pas à faire plus ou moins du chantage à l'AVS quoi, ça j'y vais moi directement quoi et je prends le relai.

(0:22:12.1) CH : Et du coup ça veut dire quoi "je prends le relai" ?

FA : C'est à dire c'est moi qui, du coup c'est moi qui fait plus l'aide qu'aurait dû donner l'AVS quoi.

(0:22:21.5) CH : Et ça passe par quoi cette aide, qu'est-ce que...

FA : C'est, comme je te le disais, c'est de soit le lancement de l'activité, soit je démarre avec lui et puis il enchaine, voilà. Sois-je lui rappelle que ce que lui a demandé l'AVS c'est la même chose que moi je demande et qu'il a pas à remettre en question.

(0:22:48.5) CH : Et dans ce cas-là comment il réagit ?

FA : Bon il fait son petit boudin et puis après il abandonne (rire). Après il fait quoi, en règle générale, il gagne pas quoi. Bon après il fait un peu le XXX, tu sens qu'il est pas très content, mais il fait quand même. J'ai pas de, jamais, il abandonne il tâche, jamais il abandonne une tâche, que ce soit, de cette année en tout cas, les enfants que j'ai, jamais ils ont abandonné une tâche parce que, soit parce que ils voulaient pas la faire soit parce qu'il y a une trop grosse difficulté ou voilà quoi.

(0:23:38.8) CH : Et tu dirais qu'avec cet enfant du coup tu as une relation particulière du fait de...

FA : Ouais, je suis heu j'essaye d'être un peu dans l'affectivité sans l'être quoi, c'est-à-dire quand il me raconte personnellement, quand je le raccompagne au portail ou quoi, quand il me raconte, donc là je veux bien qu'il me raconte des petites choses, même des petites choses de la maison, etc., mais quand je suis en classe, j'essaie de le garder à sa place et à ma place pour que, que là on est dans le cadre collectif et ce que j'attends, c'est que là il ait la même place que les autres quoi. Donc j'ai quand même un rapport un peu particulier parce que j'ai ce sais qu'il a du mal en langage, *et cetera*, donc je veux qu'il me parle, je veux qu'il me raconte, *et cetera*. Il me montre ses défauts de prononciation, mais je dois aussi en classe, tenir ma distance parce que sinon heu il me raconterait toute la journée rien qu'à moi quoi, je serais que pour lui. C'est un enfant qui veut un adulte que pour lui quoi. Donc il faut que je garde mes distances aussi, parce que sinon il serait tout le temps à côté de toi quoi.

CH : Mais...

FA : Mais il l'a compris

CH : À voilà, c'est ce que j'allais te demander.

FA : Il a compris, bon au début c'était plus difficile. Et là on a fait une période et c'est venu quoi, et là on y est quoi. Il sait que, il sait qu'il est comme les autres dans la classe et qu'il a les mêmes temps que tout le monde avec moi quoi voilà.

(0:25:42.9) CH : Et il se rend 'fin compte du temps que tu lui as accordé en dehors de la classe ?

FA : Non je pense pas parce que tu vois quand il me parle de ce qu'il va faire de sa maman, etc., pour lui c'est naturel, il me parle comme il, comme quelqu'un d'autre,

comme a un autre adulte. Je pense pas qu'il en ait vraiment conscience, mais je pense que ce qu'il a vu, maintenant il a conscience du fait que, dans la classe, il a pas à me parler que, que, j'ai à être que pour lui, et j'ai pas à écouter tous ces petits trucs surtout quand ça concerne pas la classe quoi.

(0:26:32.0) CH : Ça, tu l'as explicité avec lui ?

FA : Pas vraiment, mais, je l'ai pas vraiment explicité, mais heu comment dire ? Je sais pas comment dire, je lui ai jamais dit "Lenny quand tu es dans la classe, tu dois parler de la classe et tu dois me raconter heu... Voilà, j'ai jamais dit ça. Mais heu au départ c'est vrai qu'il avait tendance un petit à perlé comme ça, sans lever la main à ce moment oui je disais" tu as quelque chose à dire tu lèves la main "à sa place, mais j'ai explicité vraiment, je pense qu'il l'a acquis comme ça quoi, il a compris que dans la classe, il le voit, il est pas tout seul. Par contre il sait aussi, que quand je le raccompagne au portail et tout, c'est le moment où il peut me capter et me raconter ce qu'il a envie de me raconter, donc là il y va quoi et il me lâche pas jusqu'au portail (rire). Mais sinon, je pense que dans la classe il a compris sans que je lui explicite heu, je pense que les enfants ils ressentent aussi ce qu'on attend, donc du coup heu j'ai pas eu besoin d'explicité quoi...

CH : OK

FA : Même si l'explicitation est à la mode (rire), mais voilà, ça passe aussi par heu par ce que lui il ressent et je pense qu'il a ressenti qu'il y avait des moments où il pouvait me parler et des moments où il pouvait pas me parler quoi sans que je lui fasse un cours sur "là on est tous ensemble, là tu peux pas..." voilà, il l'a senti quoi voilà.

CH : OK (0:28:24.1)

ANNEXE 13
VERBATIM DE L'E2 DE FABIEN 06/04/2018

CH : Donc voilà, est-ce que tu peux me parler de ta relation avec Tom, comment elle s'est construite, comment elle a évolué dans le temps depuis le début ?

FA : Donc quand il est arrivé en CP, c'était un enfant quand même qui, qui est assez speed, qui a de, de l'énergie quoi. Donc heu, au départ c'était heu, fallait le focaliser quoi, fallait le centrer et, et le calmer. Donc au départ c'était quand même, heu j'ai su très vite que ça allait être difficile quoi. D'abord, il avait quand même des difficultés au niveau de la connaissance des lettres, etcétera. Et puis heu niveau comportement, c'était un enfant, speed, mais heu intéressé quoi, voilà. Donc heu à partir de là, comme il était intéressé, il se raccrochait quand même à ce que moi je voulais faire participer au collectif, etcétera, donc heu il participait quand même beaucoup, il restait pas dans son à rien faire vouloir faire quoi. Donc heu c'est vrai que ça a facilité le fait que heu... que... on rentre dans une relation un peu plus heu ouais peut être privilégié quoi ou je sais pas comment dire quoi, mais heu je pense qu'il a compris au fil du temps que j'étais un peu pour l'aider, heu voilà quoi. Je pense qu'il a compris que j'allais pas le laisser dans son coin, et que on pouvait faire des trucs par moment ensemble, pas tout le temps, mais que par moment on pouvait heu tu vois, créer un lien un peu plus spécial. Voilà, donc ça c'était au début d'année, donc heu, ce lien comment il s'est fait, ben il s'est fait, il s'est fait un petit peu déjà par un travail un peu différent pour lui parce qu'il en était pas exactement au même niv, au même heu, au même stade que les autres. Donc il a vu que je faisais quand même des trucs quand même vraiment un peu que pour lui, même s'il y a avait peut-être pas que lui, quoi y 'avait peut-être deux trois enfants qui avaient un peu dans ce registre-là, peut être un peu moins. Il a vu que je faisais quand même des trucs pour lui donc heu... J'allais aussi le voir plus lui sur certain, sur certaines choses, heu... Donc voilà je pense qu'il a compris que, qu'il avait peut-être des trucs à y gagner plutôt que d'être perdu dans le collectif, voilà quoi. Heu donc heu, c'est vrai que je suis passé par des gestes, heu un peu motivants, c'est-à-dire heu, on se tape la main un peu comme heu font des copains dans la cour quand ils marquent un but ou un truc comme ça quoi. Quand il faisait quelque chose de très bien heu c'était, voilà on montrait ensemble, on montrait que c'était (frappe ses mains l'une

contre l'autre) bien fait quoi, et heu ça le motiver et puis il voyait qu'il pouvait faire des trucs bien. Et ces gestes-là heu bon le fait aussi de le recentrer sur, ça, c'est un peu pour tous les enfants quoi, mais c'était quand même un enfant qui était souvent tourné der, tourné à l'arrière, tourné sur le côté 'fin bon, pas toujours face à sa table donc heu c'est vrai que souvent j'y allais pour replacer dans le bon sens. Donc y'avait un peu deux gestes différents comme ça quoi. Y'avait des gestes de, de se recentrer sur le travail où moi je passais derrière et je le posais et je tirais la chaise, où je lui faisais mettre ses pieds par terre (3.21), *et cetera* ou alors je lui prenais sa trousse pour qu'il écrive pas ou pour essayer de le centrer, puis y 'avait d'autres gestes qui étaient plus dans la motivation du truc et dans lui montrer, pour lui montrer que, que là il avait bien fait, il avait réussi à faire ce que je voulais et qu'à deux on pouvait y arriver quoi. Voilà la relation elle a évolué vers ça, et heu elle a évolué vers ça et elle a continuée comme ça pendant j'dirais heu un bon trimestre, heu un bon trimestre et demi quasiment heu et là ça ce, ça, là ça s'estompe un peu parce que il se détache un peu de ça, parce que surtout au milieu deuxième trimestre, je pense qu'il a pu, il a vu que ça, voilà que il a commencé à démarrer à lire, *et cetera* et heu il a vu qu'il était un peu moins différent des autres quoi, et il a peu un moins maintenant besoin que, que je vienne tout le temps, pareil que je, que je le, congratule ?

Chercheur : hum

Fabien : Heuuu de façon très heu, un peu théâtrale devant les autres etcéteras. Donc cette relation elle s'est, elle, elle diminue un petit peu parce qu'il s'en éloigne un peu quoi, mais, mais parce que, il en a même moins besoin, et parce qu'il grandit, et puis c'était le but aussi quoi, c'est que, il soit un peu comme les autres enfants. D'autant plus qu'on a accueilli, là, un nouvel élève au mois de mars qui heu, qui a des difficultés de, de lecture hein donc heu. Il est arrivé dans, il est arrivé au mois de mars avec heu, il est pas lecteur du tout quoi avec beaucoup de lettres qu'il connaît pas, il connaît pas le son des lettres de toute façon, donc heu il voit aussi que cet enfant-là il est peut-être un peu comme lui heu au départ quoi et il me sollicite moins quoi, il me laisse plus de temps avec lui, limite avec lui, qu'il m'aurait laissé au début d'année, au début d'année il fallait quand même que je sois là, et donc j'ai l'impression qu'il comprend le truc quoi, et que il a grandi et il s'en éloigne quoi. Il est moins demandeur, il est moins demandeur des gestes comme ça, je pense que ça, voilà ça a participé au, heuuu à son,

à son émulation et puis le fait qu'il soit un peu émancipé quoi et puis maintenant, il, je pense qu'il est un peu en train de passer à autre chose même si par moment heu, par moment le travail est pas ce qu'on voudrait quoi, mais heu, le travail est pas toujours top non plus quoi, mais heu en tout cas heu on est plus au stade où on en était quoi, et puis heu, et puis faut bien aussi qu'il s'en éloigne aussi. Voilà. (6.01)

CH : Et tu parlais des gestes du coup tu disais donc heu taper dans les mains, heu, y'a d'autres gestes comme ça d'encouragement ?

FA : Après je fais un petit des gestes de, voilà où je (tape dans ses mains), ou je prends par l'épaule quoi voilà, y'a pas vraiment d'autres gestes heu, d'autres gestes quoi. Y'a essentiellement ça quoi, soit je serre la main comme quand on veut dire bonjour à quelqu'un on serre la main, soit, on (tape dans ses mains) s'tape dans la main comme quand on, en sport on fait un truc qu'est bien. Soit heu, après heu, s'il a un truc spécial à dire ou que moi j'ai un truc spécial à lui dire ou que je veux insister dessus je prends un peu par l'épaule pour qu'il soit un peu proche et qu'il comprenne que je veux lui parler qu'à lui heu machin. Après y'a pas vraiment d'autres gestes plus que ça voilà. Après oui, la main sur la tête, heu sur les cheveux heu, voilà comme heu, comme pour lui dire heu, c'est bien quoi continue heu, voilà. C'est plus soit des gestes comme ça d'émulations, soit des gestes après qui sont plus visés heu, visé de le recentrer de le poser, donc je tourne la chaise, je le mets face à sa table, j'enlève la trousse, je lui pose ses mains sur la table voilà, c'est un peu les deux catégories de gestes différents. (7.21)

CH : OK. Et est-ce que tu as eu des moments de découragement avec lui où t'as, où tu as ou tu avais envie de baisser les bras ?

FA : Découragement au départ, parce que quand il est arrivé c'était heu, je me demandais ce qu'on allait faire quoi parce que, il avait quand même, je trouve qu'il avait quand même un retard quoi par rapport à, par rapport aux autres. Et heu, donc au début heu 'fin ouais je me disais heu (souffle) ça va être chaud et heu. Mais comme il était heu, comme c'est quand même un enfant qui est intéressait par des trucs quoi, qui participe beaucoup, heu voilà, ça m'a aidé dans le, dans le fait d'essayer de créer un truc un peu pour le, pour le motiver pour lui montrer qu'il pouvait faire certaines choses aussi, bien correctement quoi. Donc heu, en fait je me suis appuyé là-dessus, je pense que si ça avait été un enfant qui aurait, qui avait eu des grosses difficultés comme

il a eu au début et qui en plus s'en fichait plus ou moins, ça aurait sans doute plus difficile à créer heu, à créer ça quoi. Mais heu ça été ça quoi.

CH : Donc c'est ça qui a fait que ça t'a motivé...

FA : Ouais, après ça m'a pas, après j'ai pas vraiment, au cours du temps, j'ai vraiment était démotivé après y'a des moments où on a plus de temps pour lui et des moments où on a un peu moins pour lui et du coup on a plus de temps pour un autre parce que l'autre pareil que lui quoi hein, mais il fallait, où y'en avait un autre que lui qui plongeait, fallait le relever un peu ou quoi... Mais heu. Donc y'a eu c'est sur des phases où heu, où j'étais peut-être moins présent tout le temps. Mais je peux pas vraiment dire qu'il y a eu un découragement dans le temps quoi, parce que je voyais que ça avançait quoi, je voyais que ça avançait quoi donc heu je me disais qu'on était sur la bonne voie quoi. (9.12)

CH : OK. Et dans ta carrière d'enseignant, est-ce que tu as eu souvent des élèves qui te demandaient plus d'engagements, plus de temps, plus de motivation ?

FA : Ouais, c'est très régu, c'est très régulier, 'fin c'est très permanent quoi c'est heu... Chaque année tout de façon c'est heu, t'as des enfants qui ont plus besoin de l'aide de l'adulte ou des autres enfants quoi... Mais heu chaque année heu, chaque année on a des enfants auxquels il faut heu s'occuper plus de toute façon et essayer de trouver heu, pas la solution, mais parce que parfois c'est les solutions, mais heu trouver les trucs qui vont faire que ça va accrocher quoi. Alors heu, bon c'est vrai que le fait de, pour en tout cas, pour les garçons hein, parce qu'il y a un peu une différence quand même je trouve garçons-filles, mais pour les garçons quand ils arrivent comme ça en CP heu, ils aiment quand même, ils aiment quand même le, le, truc de « ouais, bien joué, ouais t'as bien fait là c'est bien, ouais bon point, bon « tu vois comme dans un match quoi ou dans un truc comme ça. On sent qu'ils sont quand même dans le jeu, surtout quand ils arrivent de maternelle quoi. Donc pour les garçons c'est très heu et pour les filles c'est, je joue pas pareil pour les filles quoi, c'est plus heu, les filles c'est plus les petites princesses quand elles arrivent, *et cetera*, donc c'est plus heu, voilà c'est plus un petit peu... Quand c'est une fille qui a plus de difficulté, c'est peut-être pas le même geste hein, les gestes que j'ai eu là avec Tom, c'est parce que c'est un garçon aussi, j'aurai pas eu, pas vraiment en tout cas les mêmes gestes, le fait de se taper dans la main oui, je l'ai aussi avec des filles, quand c'est des petites heu en CP

ça va bien aussi, mais heu quand elles arrivent de maternelle c'est des petites princesses quoi hein. Donc il faut les heu, je vais pas dire que je suis le prince, mais il faut un petit peu voilà, devant la classe faut heu pour les faire, pour les présenter « et bien joué mademoiselle » voilà quoi. Donc c'est un peu, y'a une différence quoi, je trouve, mais heu chaque année tout de façon pour en revenir à la question, chaque année, que ce soit fille ou garçon, tu as des enfants qu'il faut heu trouver le truc pour que ça embraye quoi. Et c'est vrai que ce truc-là de, parce que c'est le bien être quoi, ce truc du bien être là, de la motivation et puis du regard des autres quoi, ah ben ça c'est sûr que, ça les aide à embrayer quoi et ils comprennent que tu es là pour heu un peu spécialement aussi (tape dans ses mains) quoi, donc heu ça permet de les motiver quoi. (12,00)

CH : Et est-ce que ça peut des fois poser difficulté dans la classe ?

FA : Non je trouve pas, parce que je, ça en ferait, je pense, ça poserait des difficultés si c'était qu'un enfant quoi, si je jouais à ça, avec des gestes comme ça que pour un, tout le temps que pour lui, ça marcherait pas, après je, parfois je le fais sur un autre quoi pour, pour montrer que ben y'a pas que lui qui peut avoir bien fait le travail les autres, ils le font bien peut être tout le temps donc pareil, on se tape la main aussi quoi (tape dans ses mains), donc voilà des petits gestes comme ça. Après je vais pas faire ça toute la journée quoi hein, donc heu, donc heu, ça pose pas problème parce que je ne le fais pas que à cet enfant-là quand même, c'est-à-dire que si y'en a un autre qui a fait un bon truc heu on peut (tape dans ses mains) se taper la main c'est pas interdit non plus quoi, mais c'est vrai que parce que les autres verraient la différence quoi hein « ah ben c'est toujours lui qui, c'est toujours lui avec qui heu, qu'on congratulate et tout heu » donc surtout en début d'année. En début d'année, pour que ça, ça rentre je, je le fais pas que avec lui parce que sinon ça, les autres ils sont 25, disons que ça n'irait pas, mais heu, mais heu début d'année, d'abord ils arrivent de maternelle et tout donc heu on est quand même encore dans le jeu et tout, et c'est vrai que ces gestes-là au début je le fais pas que pour lui, je l'avais fait un petit peu pour plusieurs parce que, pour qu'ils voient que c'est, ça se fait heu, que tout le monde soit concerné aussi et que se soit pas que pour lui parce que après la jalousie c'est, ça existe quoi, donc heu 'fin voilà. Mais ça pose pas problème, non, ouais. Non au contraire, c'est, ils sont, ils sentent que tu es là pour eux et puis c'est leur univers quoi, quand ils, à l'extérieur

quand ils font un truc bien entre copains, ils sont contents, ils se tapent la main ou quoi. Moi je suis le maitre, mais quand on a fait un truc bien ensemble, c'est pas interdit de faire un geste pour montrer qu'on a réussi quoi, donc heu, ça pose pas problème. (14,02)

CH : Et ça t'es arrivé d'avoir des élèves avec qui ça prenait pas, enfin...

FA : Non pas vraiment, pas vraiment où alors c'est, où alors ça me venait même pas à l'idée de la faire, donc heu. Ça me serait pas venu à l'idée de faire ce geste, 'fin ce truc là ce geste-là parce que c'était pas la solution peut être. Mais heu y'en a pour lesquels je le fais pas spécialement parce qu'ils sont plus heu réservé heu, t'être plus du regard des autres, parce que faire un geste ou quoi ça entraîne quand même le regard des autres qui vont le regarder hein, enfin il faut quand même que ce soit un enfant qui soit pas hyper réservé, qui aime pas le regard des autres, etcétera. Donc si c'était le cas pour ces enfants-là j'aurais pas fait ça. Je vais pas m'amuser à mettre le regard des 24 sur l'enfant, ça marche quand c'est un enfant qui c'est pas si il peut bien faire, et puis qu'il faut le motiver comme ça quoi. Donc heu, non je vois pas pourquoi ça marcherait pas 'fin je l'aurais pas d'avance fait dans ce, 'fin, d'avance j'aurais pas fait ça quoi parce que ça n'était pas approprié pour lui si c'est un enfant qui est réservé qui a pas confiance en lui, mais qui est réservé heu on peut passer par autre chose quoi plutôt que de, de, forcer tous les regards sur heu de la classe sur cet enfant-là qui a bien réussi. C'est un truc quoi, je peux très bien m'approchais de lui plus spécialement moi heu, ça se passe en messe basse ou en le, en lui disant qu'il a fait un bon travail, etcétera, plus que de le montrer à tout le monde quoi.

CH : ouais, OK merci.

ANNEXE 14

REGLES ET RP DE FABIEN

RP 1

[« *Le fai(re) venir lui* » au tableau refaire le « o » **vaut pour** « *qu'il réutilise ce qu'on avait déjà vu sur le « o »* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il se concentre sur son « o » la façon dont il l'a fait* » **qui vaut pour** « *avoir les deux, la queue en l'air mais aussi le sens de la graphie* » **qui obtient comme résultats attendu** « *l'ancrer* » **qui vaut pour** « *c'était que lui il revienne et le remette, le refasse dans le bon sens* » **qui obtient comme résultat attendu** « *l'habituer à le faire dans le bon sens* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il me le remette dans le bon sens* »

Règle 1 : [« *Le fai(re) venir lui* » au tableau refaire le « o » **vaut pour** « *qu'il réutilise ce qu'on avait déjà sur le « o »* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il se concentre sur son « o » la façon dont il l'a fait* »]

Règle 2 : [« *Qu'il se concentre sur son « o » la façon dont il l'a fait* » **vaut pour** « *avoir les deux, la queue en l'air mais aussi le sens de la graphie* » **qui obtient comme résultat attendu** « *l'ancrer* »]

Règle 3 : [« *L'ancrer* » **vaut pour** « *c'était que lui il revienne et le remette, le refasse dans le bon sens* » **qui obtient comme résultat attendu** « *l'habituer à le faire dans le bon sens* » **pour** « *qu'il me le remette dans le bon sens* ».]

RP 2

[Poser ma main sur sa tête et lui dire « *Tom assied toi s'il te plait, assied toi* » **vaut pour** « *essa(yer) de le canaliser là* » **qui obtient comme résultat attendu** « *le recentrer vers le tableau* » **qui vaut pour** « *qu'il puisse revenir face au tableau, qu'il se retourne* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il voit et qu'il écoute la consigne* »]

Règle 4 : [Poser ma main sur sa tête et lui dire « *Tom assied toi s'il te plait, assied toi* » **vaut pour** « *essa(yer) de le canaliser là* » **qui obtient comme résultat attendu** « *le recentrer vers le tableau* »]

Règle 5 : [« *le recentrer vers le tableau* » **vaut pour** « *qu'il puisse revenir face au tableau, qu'il se retourne* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il voit et qu'il écoute la consigne* »]

RP 3

[« *Dire attends, attends, attends, j'ai pas encore expliqué, attends 5 minutes Tom* » **vaut pour** « *le temporiser* » **qui obtient comme résultat attendu** « *de le poser* » **qui vaut pour** « *lui faire comprendre qu'y a des successions d'étapes* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il attende la consigne pour pouvoir démarrer (...) son travail.* »]

Règle 6 : [*« Dire attends, attends, attends, j'ai pas encore expliqué, attends 5 minutes Tom » vaut pour « le temporiser » qui obtient comme résultat attendu « de le poser »*]

Règle 7 : [*« De le poser » vaut pour « lui faire comprendre qu'y a des successions d'étapes » qui obtient comme résultat attendu qu'il attende la consigne pour pouvoir démarrer (...) son travail. »*]

RP 4 : [*« Me place(r) vers lui » en lui disant « Tom stop, stop, stop. Le numéro 1. Qu'est-ce qui faut faire Tom Numéro1 ? » vaut pour « le canaliser » qui vaut pour vouloir dire « je te surveille » qui vaut pour « je regarde, je suis là » qui obtient comme résultat attendu « qu'on travaille ensemble » qui obtient comme résultat attendu « le remettre dans le début de la tâche »*]

Qui vaut pour « le recentre sur le (...) premier travail » qui obtient comme résultat attendu « qu'on fasse les choses lentement, correctement, au fur et à mesure »].

Règle 8 : [*« Me place(r) vers lui » en lui disant « Tom stop, stop, stop. Le numéro 1. Qu'est ce qui faut faire Tom Numéro1 ? » vaut pour « le canaliser » qui obtient comme résultat attendu « le remettre dans le début de la tâche »*]

Règle 9 : [*« le remettre dans le début de la tâche » vaut pour « le recentre sur le (...) premier travail » qui obtient comme résultat attendu « qu'on fasse les choses lentement, correctement, au fur et à mesure »*].

Règle 10 : [*« se placer vers lui pour le canaliser » vaut pour vouloir dire « je te surveille » qui obtient comme résultat attendu « qu'on travaille ensemble », « qu'il travaille avec moi en fait »*]

Règle 11 : [*Dire « je te surveille » vaut pour « je regarde, je suis là » qui obtient comme résultat attendu « qu'on travaille ensemble »*]

RP 5 : [*« Le canaliser vaut pour « vouloir dire “je te surveille“ » qui vaut pour « je regarde, je suis là » qui obtient comme résultat attendu « qu'on travaille ensemble » (adulte enfant, adulte élève)*].

Règle 12 : [*« Le canaliser vaut pour « vouloir dire “je te surveille“ »*]

Règle 13 : [*« Vouloir dire “je te surveille“ » vaut pour « je regarde, je suis là » qui obtient comme résultat attendu « qu'on travaille ensemble » (adulte enfant, adulte élève)*].

RP 6 : [*« Enlèv(r) sa trousse » vaut pour « qu'il fasse le travail que j'ai moi prévu pour lui » qui obtient comme résultat attendu « qu'il fera pas autre chose que ce que moi j'ai prévu » qui vaut pour « qu'il fera pas (le 3^eexercice) » qui obtient comme résultat attendu « qu'il s'arrête »*]

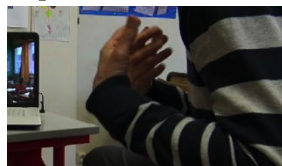
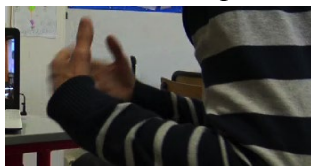
Règle 14 : [*« Enlèv(r) sa trousse » vaut pour « qu'il fasse le travail que j'ai moi prévu pour lui » qui obtient comme résultat attendu « qu'il fera pas autre chose que ce que moi j'ai prévu »*]

Règle 15 : [« *Qu'il fera pas autre chose que ce que moi j'ai prévu* » **vaut pour** « *qu'il fera pas (le 3^e exercice)* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il s'arrête* »]

RP 7 : [Faire ce « *geste qu'on peut faire* » **vaut pour** « *j'emmagasine, je fais (...) vite (...) et puis finalement y'a des trucs que j'ai fait qui sont pas (...) faits correctement* » **qui obtient comme résultat attendu** « *lui faire comprendre (...) qu'est-ce ça veut dire, c'est-à-dire "mollo, mollo, calme, calme* » **qui vaut pour** « *le recentrer et se poser* » **qui obtient comme résultats attendus** « *qu'il s'arrête, et qu'il comprenne que, il fait trop vite (...) et qu'il attende exercice par exercice.* »]

Règle 16 : [Faire ce « *geste qu'on peut faire* » **vaut pour** « *j'emmagasine, je fais (...) vite (...) et puis finalement y'a des trucs que j'ai fait qui sont pas (...) faits correctement* » **qui obtient comme résultat attendu** « *lui faire comprendre (...) qu'est-ce ça veut dire, c'est-à-dire "mollo, mollo, calme, calme* »]

Règle 17 : [« *Lui faire comprendre (...) qu'est-ce ça veut dire, c'est-à-dire "mollo, mollo, calme, calme"* » **vaut pour** « *le recentrer et se poser* » **qui obtient comme résultats attendus** « *qu'il s'arrête, et qu'il comprenne que, il fait trop vite (...) et qu'il attende exercice par exercice.* »]



RP 8 : [Me mettre « *à côté de lui* » **vaut pour** « *rev(enir) vers toi* » **qui obtient comme résultat attendu** « *je vais vérifier puisque t'as fait le boulot* » **qui vaut pour** « *on a regardé si c'était bon* » **qui obtient comme résultat attendu** « *je regarde si le travail qu'il a enchaîné est correct ou pas* »]

Règle 18 : [Me mettre « *à côté de lui* » **vaut pour** « *rev(enir) vers toi* » **qui obtient comme résultat attendu** « *je vais vérifier puisque t'as fait le boulot* » .]

Règle 19 : [« *Je vais vérifier puisque t'as fait le boulot* » **vaut pour** « *on a regardé si c'était bon* » **qui obtient comme résultat attendu** « *je regarde si le travail qu'il a enchaîné est correct ou pas* »]

Dans le même UI.8

RP 9 : [« *Fai(re) un geste comme ça* » **vaut pour** « *le réactiver* » **qui vaut pour** lui dire « *"à toi de jouer" quoi " vas-y fais-le, corrige"* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il se lance, qu'il démarre* »]



Règle 20 : [« *Fai(re) un geste comme ça* » **vaut pour** « *le réactiver* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il se lance, qu'il démarre* »]

Règle 21 : [*« Le réactiver » vaut pour lui dire « "à toi de jouer" quoi " vas-y fais-le, corrige" » qui obtient comme résultat attendu « qu'il se lance, qu'il démarre »*]

RP 10 : [*« Le fait d'aller plus près (de Tom) » vaut pour « l'entourer » qui vaut pour « essayer d'amorcer le début » qui obtient comme résultat attendu « qu'il enchaîne, qu'il corrige (...) son travail qu'il a fait faux »*]

Règle 22 : [*« Le fait d'aller plus près (de Tom) » vaut pour « l'entourer » qui obtient comme résultat attendu « qu'il enchaîne, qu'il corrige (...) son travail qu'il a fait faux »*]

Règle 23 : [*« L'entourer » vaut pour « essayer d'amorcer le début » qui obtient comme résultat attendu « qu'il enchaîne, qu'il corrige (...) son travail qu'il a fait faux »*]

RP 11 : [*Faire « une espèce de va-et-vient » vaut pour « tu t'es trompé, je te donne, hop je m'écarte, maintenant c'est à toi de, à toi de faire, moi je m'écarte » qui vaut pour « il a besoin (...) de moment à nous, tu viens, tu repars » et vaut pour « il a besoin de moment où tu le recentres » et vaut pour « y'a souvent besoin d'une amorce » qui obtient comme résultat attendu « qu'il se remette dans la tâche lorsque je veux qu'il corrige pour ce que moi je demande »*]

Règle 24 : [*Faire « une espèce de va-et-vient » vaut pour « tu t'es trompé, je te donne, hop je m'écarte, maintenant c'est à toi de, à toi de faire, moi je m'écarte » qui obtient comme résultat attendu « qu'il amorce le début (...) » qu'il se remette dans la tâche lorsque je veux qu'il corrige pour ce que moi je demande »*]

Règle 25 : [*« Tu t'es trompé, je te donne, hop je m'écarte » vaut pour « il a besoin (...) de moment à nous, tu viens, tu repars » et vaut pour « il a besoin de moment où tu le recentres » et vaut pour « y'a souvent besoin d'une amorce » qui obtient comme résultat attendu « qu'il se remette dans la tâche lorsque je veux qu'il corrige pour ce que moi je demande »*]

RP 12 : Lui signifier « bon alors en fait on a un peu perdu tous les deux » vaut pour « je viens t'aider, je t'amorce, je pars (...) mais (...) si tu fais pas comme on s'est entendu (...) ben on perd la partie tous les deux » qui vaut pour « je veux lui montrer » « comme une partie on a mis le but (...) on a marqué le point mais la façon dont on l'a fait j'y aie à redire quand même » qui obtient comme résultat attendu « c'est un peu affectif, c'est un peu un lien pour que ça le touche un peu quoi dans son affectif »

Règle 26 : [Lui signifier « bon alors en fait on a un peu perdu tous les deux » vaut pour « je viens t'aider, je t'amorce, je pars (...) mais (...) si tu fais pas comme on s'est

entendu (...) ben on perd la partie tous les deux » **qui obtient comme résultat attendu** « c'est un peu affectif, c'est un peu un lien pour que ça le touche un peu quoi dans son affectif ».]

Règle 27 : [« Je viens t'aider, je t'amorce, je pars (...) mais (...) si tu fais pas comme on s'est entendu (...) ben on perd la partie tous les deux » **vaut pour** « je veux lui montrer » « comme une partie on a mis le but (...) on a marqué le point mais la façon dont on l'a fait j'y aie à redire quand même » **qui obtient comme résultat attendu** « c'est un peu affectif, c'est un peu un lien pour que ça le touche un peu quoi dans son affectif ».]

RP 13 : [« Lui reprend(re) le crayon parce que, il a envie de démarrer avant que j'aie fini ma phrase » **vaut pour** « pointe(r) que moi je vais regarder vraiment la façon dont il a écrit les 'o ' » **qui vaut pour** « lui faire comprendre (...) l'objectif (...) qu'il en prenne conscience » **qui obtient comme résultat attendu** « l'empêche(r) de démarrer (...) m'assure(r) que de toute façon il pourra pas (...) écrire il pourra pas débiter sans crayon ».]

Règle 28 : [« Lui reprend(re) le crayon parce que, il a envie de démarrer avant que j'aie fini ma phrase » **vaut pour** « pointe(r) que moi je vais regarder vraiment la façon dont il a écrit les 'o ' » **qui obtient comme résultat attendu** « l'empêche(r) de démarrer (...) m'assure(r) que de toute façon il pourra pas (...) écrire il pourra pas débiter sans crayon ».]

Règle 29 : [« Pointe(r) que moi je vais regarder vraiment la façon dont il a écrit les 'o ' » **vaut pour** « lui faire comprendre (...) l'objectif (...) qu'il en prenne conscience » **qui obtient comme résultat attendu** « l'empêche(r) de démarrer (...) m'assure(r) que de toute façon il pourra pas (...) écrire il pourra pas débiter sans crayon ».]

RP 14 : [« L'aide(r) à trouver ce qui lui manque » **vaut pour** « je l'étaye » **dans les circonstances où** « là il n'a pas le matériel » **vaut pour** « j'essaie de faire que le matériel ne le perturbe pas » **qui obtient comme résultat attendu** « que rapidement il puisse démarrer l'activité ».]

Règle 30 : [« L'aide(r) à trouver ce qui lui manque **vaut pour** je l'étaye

Règle 31 [« Je l'étaye » **vaut pour** « j'essaie de faire que le matériel ne le perturbe pas » **qui obtient comme résultat attendu** « que rapidement il puisse démarrer l'activité ».]

RP 15 : [Lui « enleve(r) le matériel » **vaut pour** « enleve(r) ce qui peut le perturber » **qui vaut pour** « je l'aide à se concentrer » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il commence à se raccrocher à l'activité et qu'il soit pas perturbé par des éléments autres. ».]

Règle 32 : [*Lui « enleve(r) le matériel » vaut pour « enleve(r) ce qui peut le perturber »*]

Règle 33 : [*« Enleve(r) ce qui peut le perturber » vaut pour « je l'aide à se concentrer » qui obtient comme résultat attendu « qu'il commence à se raccrocher à l'activité et qu'il soit pas perturbé par des éléments autres. »*]

RP 16 : [*Se « baisse(r) (...) essaye(r) de (s)e mettre à sa hauteur » vaut pour « insiste(r) pour qu'il me regarde quand je parle » qui vaut pour qu'il ne soit « pas perturbé par les trucs annexes » qui obtient comme résultat attendu « qu'il m'écoute et (...) qu'on soit d'accord sur le point de départ »*]

Règle 34 : *Se « baisse(r) (...) essaye(r) de (s)e mettre à sa hauteur » vaut pour « insiste(r) pour qu'il me regarde quand je parle »*

Règle 35 : [*« Insiste(r) pour qu'il me regarde quand je parle » vaut pour qu'il ne soit « pas perturbé par les trucs annexes » qui obtient comme résultat attendu « qu'il m'écoute et (...) qu'on soit d'accord sur le point de départ »*]

RP 17 : [*« Lui explique(r) pour lui (...) que cette phrase là je l'ai coupée, fractionnée » vaut pour « je suis près de lui, je suis moins près d'un autre (...) je suis moins dans le collectif, je suis plus de façon duelle avec lui » qui obtient comme résultat attendu « on est dans un moment privilégié » qui vaut pour « qu'il comprenne bien ce qu'on attend et puis que je m'assure qu'il ait compris » qui obtient comme résultat « après je peux m'éloigner »*].

Règle 36 : [*« Lui explique(r) pour lui (...) que cette phrase là je l'ai coupée, fractionnée » vaut pour « je suis près de lui, je suis moins près d'un autre (...) je suis moins dans le collectif, je suis plus de façon duelle avec lui » qui obtient comme résultat attendu « on est dans un moment privilégié »*

Règle 37 : *« On est dans un moment privilégié » vaut pour « qu'il comprenne bien ce qu'on attend et puis que je m'assure qu'il ait compris » qui obtient comme résultat « après je peux m'éloigner »*].

RP 18 : [*« Je lui montre (les tampons) » dans les circonstances où « cette fois-là, c'est la première fois que je le prends (le tampon) » vaut pour « essayer de le motiver » qui obtient comme résultat attendu « l'enrôler un petit peu dans le travail fractionné »* »].

Règle 38 : [*« Je lui montre (les tampons) » » dans les circonstances où « cette fois-là, c'est la première fois que je le prends (le tampon) » vaut pour « essayer de le motiver » qui obtient comme résultat attendu « l'enrôler un petit peu dans le travail fractionné »*].

RP 19 : [*« lui di(re), c'est une majuscule » dans les circonstances où « là, j'ai vu un détail tout de suite (...) c'était un petit détail » vaut pour « je lui rappelle, je lui indique, je fais pas comme si j'avais rien vu » qui obtient comme résultat attendu « qu'il le sache »*].

Règle 39 : [*« lui di(re), c'est une majuscule » dans les circonstances où « là, j'ai vu un détail tout de suite (...) c'était un petit détail » vaut pour « je lui rappelle, je lui indique, je fais pas comme si j'avais rien vu » qui obtient comme résultat attendu « qu'il le sache »*].

RP 20 : [*lui dire « le début est bien » dans les circonstances où « le début de la majuscule est bien mais la fin (...) n'est pas assez arrondie » vaut pour « je le félicite » qui obtient comme résultats attendus « le motiver »*]

Règle 40 : [*lui dire « le début est bien » dans les circonstances où « le début de la majuscule est bien mais la fin (...) n'est pas assez arrondie » vaut pour « je le félicite » qui obtient comme résultats attendus « le motiver »*]**Règle 15 :** [*« lui faire comprendre (...) qu'est-ce ça veut dire, c'est à dire "mollo, mollo, calme, calme » vaut pour « le recentrer et se poser » qui obtient comme résultats attendus « qu'il s'arrête, et qu'il comprenne que, il fait trop vite (...) et qu'il attende exercice par exercice. »*]

RP 21 : [*« Là je passe derrière (Tom) » vaut pour « je suis là à côté pour lui montrer que je l'entoure » qui obtient comme résultat attendu « il voit que je suis là pour lui, donc ça doit le sécuriser »*

et vaut pour « je suis plus près pour voir ce qu'il fait » qui obtient comme résultat « je vais essayer de voir si je valide et si on va passer (...) au deuxième morceau »]

Règle 41 : [*« Là je passe derrière » vaut pour « je suis là à côté pour lui montrer que je l'entoure » qui obtient comme résultat attendu « il voit que je suis là pour lui, donc ça doit le sécuriser »*]

Règle 42 : [*« Là je passe derrière » vaut pour « je suis plus près pour voir ce qu'il fait » qui obtient comme résultat « je vais essayer de voir si je valide et si on va passer (...) au deuxième morceau »*]

RP22 : [*« Redi(re) que le début (...) (de la majuscule) est parfait » parce que « en CP pour eux la majuscule c'est heu (fait un bruit avec ça bouche "fouuu"), c'est quand même chaud » vaut pour « je le motive » qui obtient comme résultat attendu « qu'il osera faire la majuscule »*]

Règle 43 : [*« Redi(re) que le début (...) est parfait » vaut pour « je le motive » qui obtient comme résultat attendu « qu'il osera faire la majuscule »*]

Règle 44 : [*« Redi(re) que le début (...) (de la majuscule) est parfait » parce que « en CP pour eux la majuscule c'est heu (fait un bruit avec ça bouche "fouuu"), c'est quand même chaud »*].

RP 23 : [*« Je m'écarte un peu (de Tom) » vaut pour « je rattrape le collectif » et vaut pour « Je le laisse un peu se dépatouiller tout seul » qui obtient comme résultat attendu « qu'il embraie tout seul (...) sur le deuxième morceau »*]

Règle 45 : [*« Je m'écarte un peu » vaut pour « je rattrape le collectif »*]

Règle 46 : [*« Je m'écarte un peu » vaut pour « Je le laisse un peu se dépatouiller tout seul » qui obtient comme résultat attendu « qu'il embraie tout seul (...) sur le deuxième morceau »*]

RP 24 : [*« Cherche(r) plus à ce que ce soit lui qui valide que moi » vaut pour « donner du sens dans (...) la tâche » qui obtient comme résultat attendu que « ça le projette sur son travail pour les autres jours, pour les autres choses qu'on fait »*]

Règle 47 : [*« Cherche(r) plus à ce que ce soit lui qui valide que moi » vaut pour « donner du sens dans (...) la tâche » qui obtient comme résultat attendu que « ça le projette sur son travail pour les autres jours, pour les autres choses qu'on fait »*]

RP 25 : [*« Lui di(re) de séparer deux lettres » dans les circonstances où « je reste dans le collectif (...) mais je suis quand même pas loin dans les parages, j'ai vu un truc je le dis plutôt que de faire comme si je te l'avais pas dit » vaut pour « de pas laisser passer des trucs (...) un peu erronés et de faire comme si c'était bien alors qu'il y a quand même un truc » qui obtient comme résultat « je cherche l'honnêteté » et qui vaut pour être « dans la recherche quand même du travail bien fait » qui obtient comme résultat attendu « qu'il soit quand même assez dans "je refais, je gomme et je refais" ».*]

Règle 48 : [*« Lui di(re) de séparer deux lettres » dans les circonstances où « je reste dans le collectif (...) mais je suis quand même pas loin dans les parages, j'ai vu un truc je le dis plutôt que de faire comme si je te l'avais pas dit ».*]

Règle 49 : [*« Lui di(re) de séparer deux lettres » vaut pour « de pas laisser passer des trucs (...) un peu erronés et de faire comme si c'était bien alors qu'il y a quand même un truc » qui obtient comme résultat « je cherche l'honnêteté ».*]

Règle 50 : [*« Lui di(re) de séparer deux lettres » vaut pour être « dans la recherche quand même du travail bien fait » qui obtient comme résultat attendu « qu'il soit quand même assez dans "je refais, je gomme et je refais" ».*]

RP 26 : [*« On essaye de finir rapidement » dans les circonstances où « j'ai vu que certains élèves avaient fini » vaut pour « je me dis ne reste pas plus longtemps, les autres ils vont pas attendre trois heures » et vaut pour « je veux pas (...) qu'il se fatigue dans la tâche » qui obtient comme résultat attendu « qu'il m'enchaîne, qu'il*

me termine le troisième » **qui vaut pour** « arriver au bout » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il y ait pas une déception à la fin »].

Règle 51 : [« On essaye de finir rapidement » **dans les circonstances où** « j'ai vu que certains élèves avaient fini » **vaut pour** « je me dis ne reste pas plus longtemps, les autres ils vont pas attendre trois heures »].

Règle 52 : [« On essaye de finir rapidement » **vaut pour** « je veux pas (...) qu'il se fatigue dans la tâche » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il m'enchaîne, qu'il me termine le troisième »].

Règle 53 : [« Qu'il m'enchaîne, qu'il me termine le troisième » **vaut pour** « arriver au bout » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il y ait pas une déception à la fin »].

RP 27 : [« Je retourne derrière (Tom) » **dans les circonstances où** « je sens que les autres ont fini » **vaut pour** « j'essaie (...) de faire pour qu'il arrive jusqu'au bout » **et vaut pour** « valider » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il termine le drapeau d'arrivée »].

Règle 54 : [« Je retourne derrière (Tom) » **dans les circonstances où** « je sens que les autres ont fini »].

Règle 55 : [« Je retourne derrière (Tom) » **vaut pour** « j'essaie (...) de faire pour qu'il arrive jusqu'au bout » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il termine le drapeau d'arrivée »].

Règle 56 : [« Je retourne derrière (Tom) » **vaut pour** « valider » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il termine le drapeau d'arrivée »].

RP 28 : [« Lui di(re) "ouais t'as raison" » **vaut pour** « être à l'écoute de ce qu'il dit » **parce que** « si je l'écoute pas je pense pas qu'il va m'écouter tous les jours » **obtient comme résultat attendu** « qu'on ait un rapport (...) honnête »].

Règle 57 : [« Lui di(re) "ouais t'as raison" » **vaut pour** « être à l'écoute de ce qu'il dit » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'on ait un rapport (...) honnête »].

Règle 58 : [« Lui di(re) "ouais t'as raison" » **vaut pour** « être à l'écoute de ce qu'il dit » **parce que** « si je l'écoute pas je pense pas qu'il va m'écouter tous les jours »].

RP 29 : [« Lui di(re) il manque un petit truc » **vaut pour** « je vais pas te mentir » **et vaut pour** « je vais pas me mentir à moi aussi » **qui obtient comme résultat attendu** « j'essaie de le tirer au bout (...) qu'il participe (...) à son travail, qu'il soit parfait »].

Règle 59 : [« Lui di(re) il manque un petit truc » **vaut pour** « je vais pas te mentir » **qui obtient comme résultat attendu** « j'essaie de le tirer au bout (...) qu'il participe (...) à son travail, qu'il soit parfait »].

Règle 60 : [« Lui di(re) il manque un petit truc » **vaut pour** « je vais pas me mentir à moi aussi » **qui obtient comme résultat attendu** « j'essaie de le tirer au bout (...) qu'il participe (...) à son travail, qu'il soit parfait »].

RP 30 : [*« Lui dire "c'est bien joué" » vaut pour « lui montrer que le travail c'est un petit peu (...) comme un jeu » qui obtient comme résultat attendu « qu'il se dise ben j'ai fait mon boulot quoi, je suis arrivé au bout et j'ai réussi »*].

Règle 61 : [*« Lui dire "c'est bien joué" » vaut pour « lui montrer que le travail c'est un petit peu (...) comme un jeu » qui obtient comme résultat attendu « qu'il se dise ben j'ai fait mon boulot quoi, je suis arrivé au bout et j'ai réussi »*].

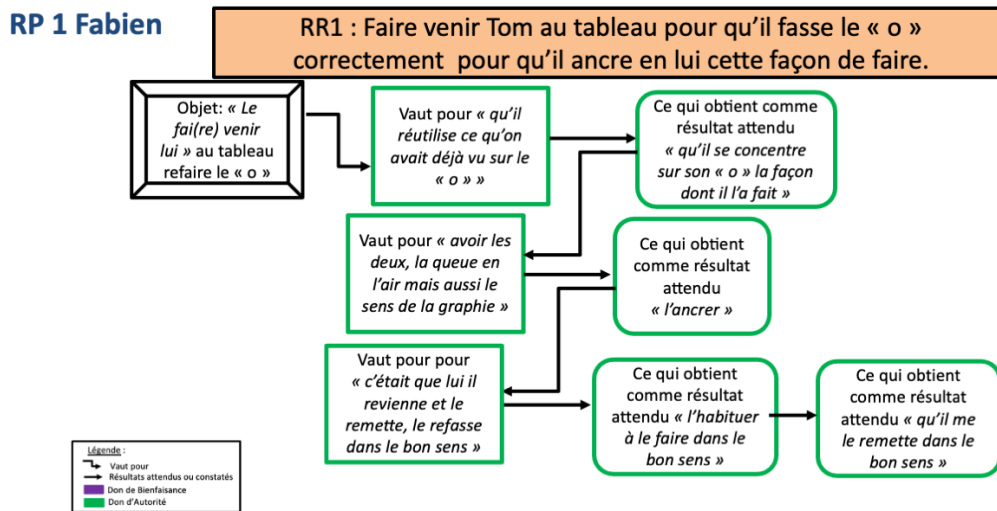
RP 31 : [*« Se tape(r) dans la main » vaut pour « je le gratifie, je le félicite » qui obtient comme résultat attendu « qu'il reste motivé (...) pour une autre fois »*].

Règle 62 : [*« Se tape(r) dans la main » vaut pour « je le gratifie, je le félicite » qui obtient comme résultat attendu « qu'il reste motivé (...) pour une autre fois »*].

ANNEXE 15

VUES SYNOPTIQUES AU DES RP DE FABIEN

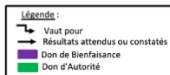
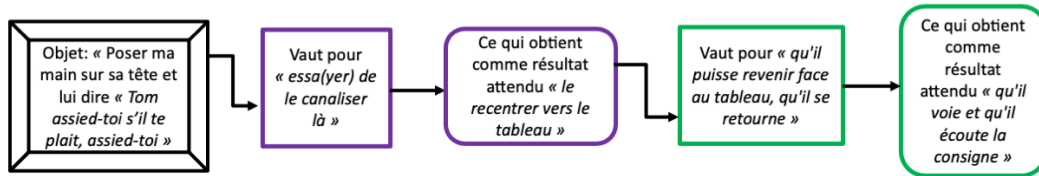
RP1



RP2

RP 2 Fabien

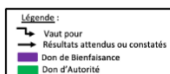
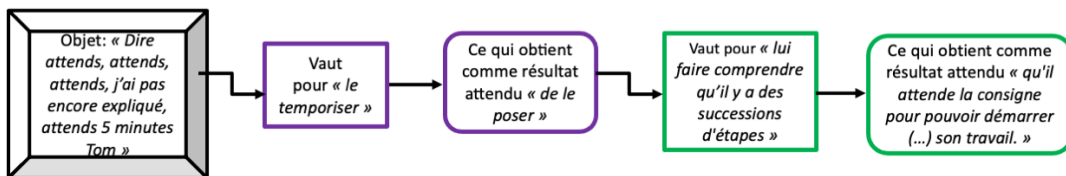
RR2 : Poser sa main sur la tête de Tom et lui dire de s'asseoir pour le canaliser pour qu'il se retourne face au tableau.



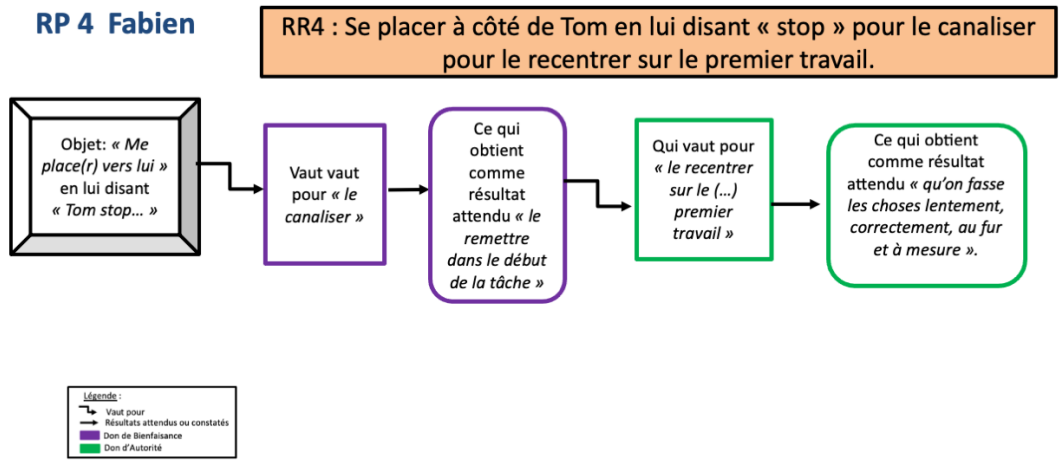
RP3

RP 3 Fabien

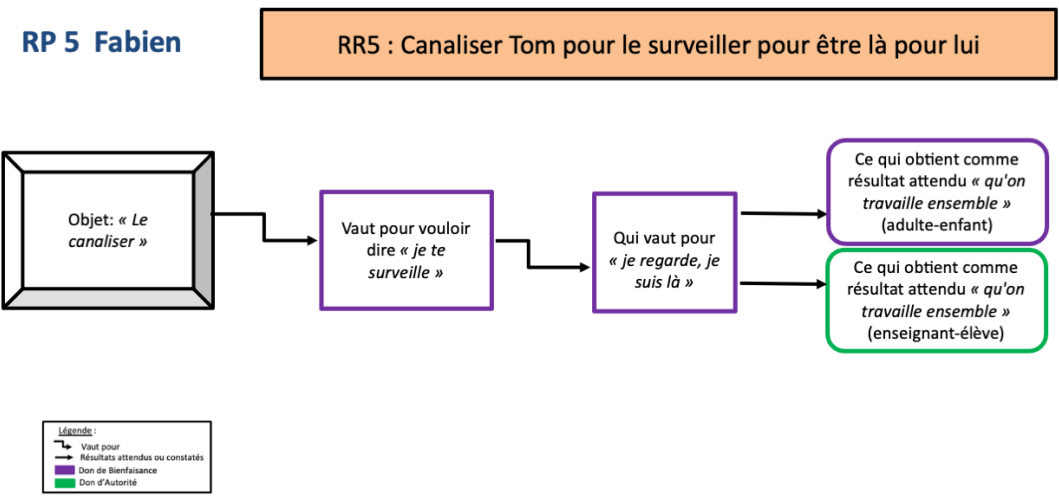
RR3 : Dire à Tom d'attendre pour le temporiser pour lui faire comprendre qu'il y a une succession d'étapes.



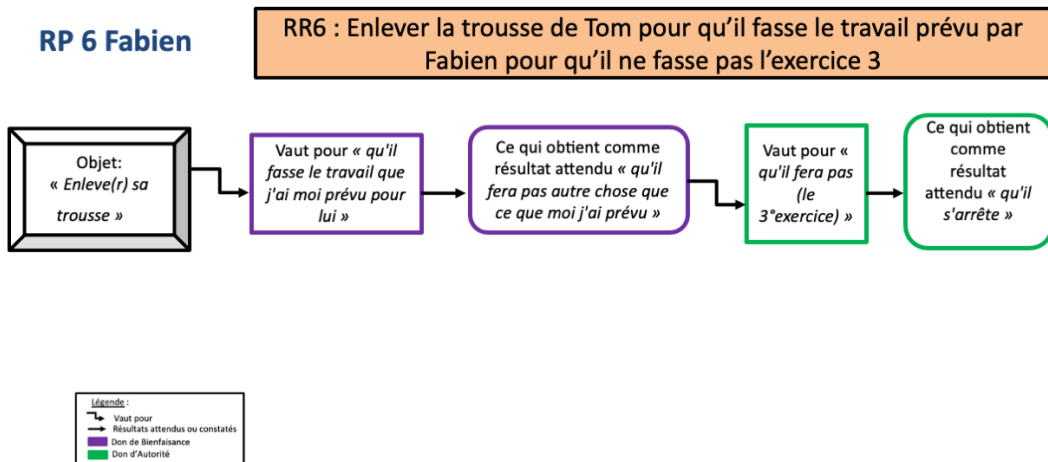
RP4



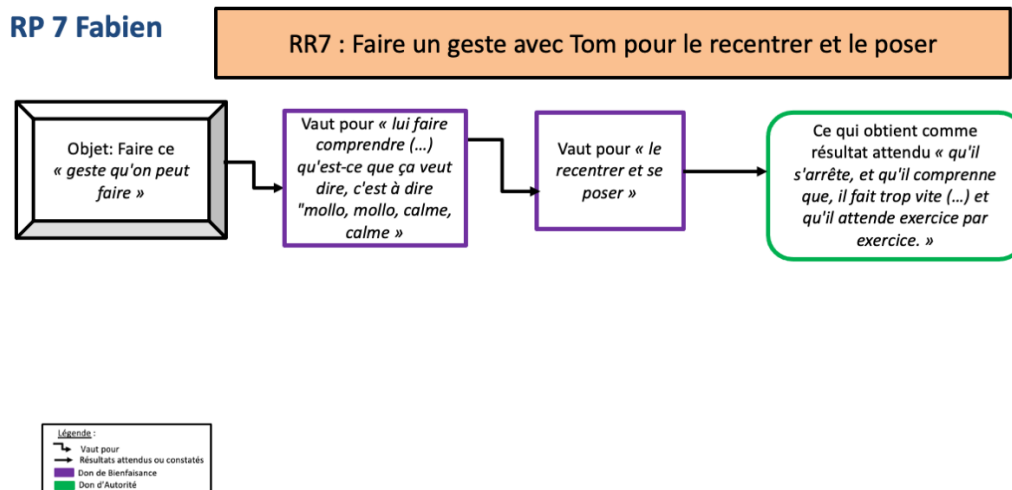
RP5



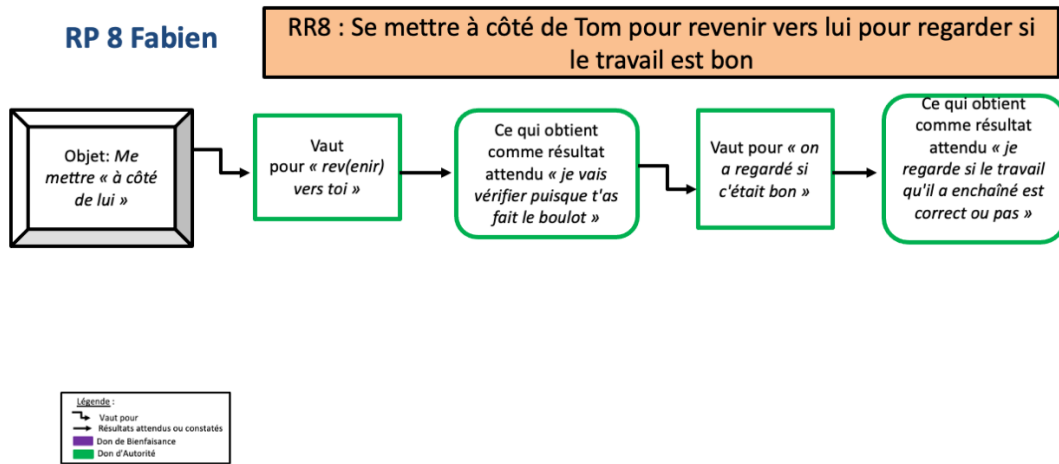
RP6



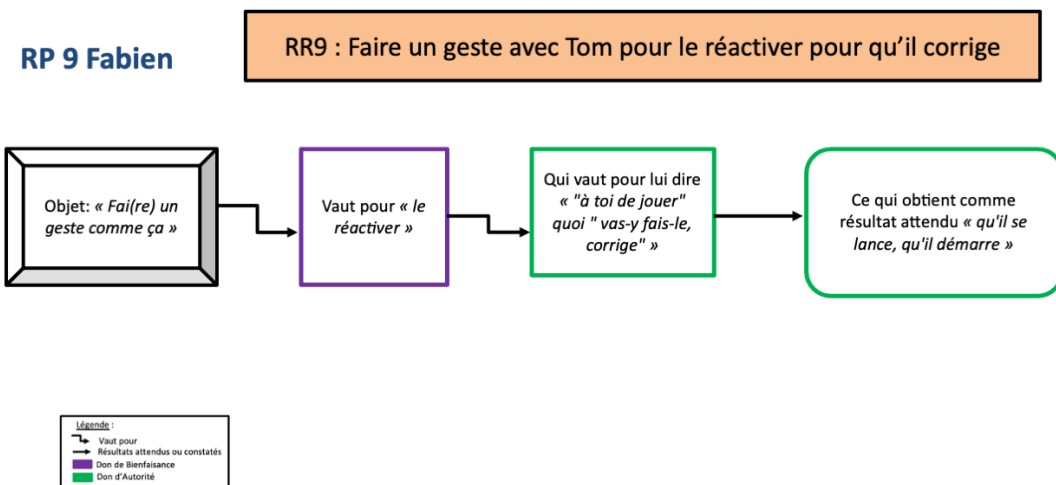
RP7



RP8



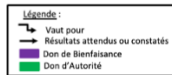
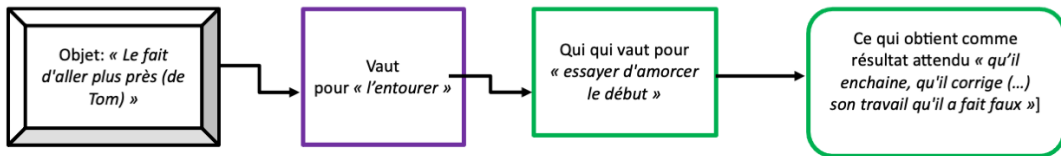
RP9



RP10

RP 10
Fabien

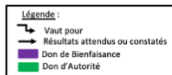
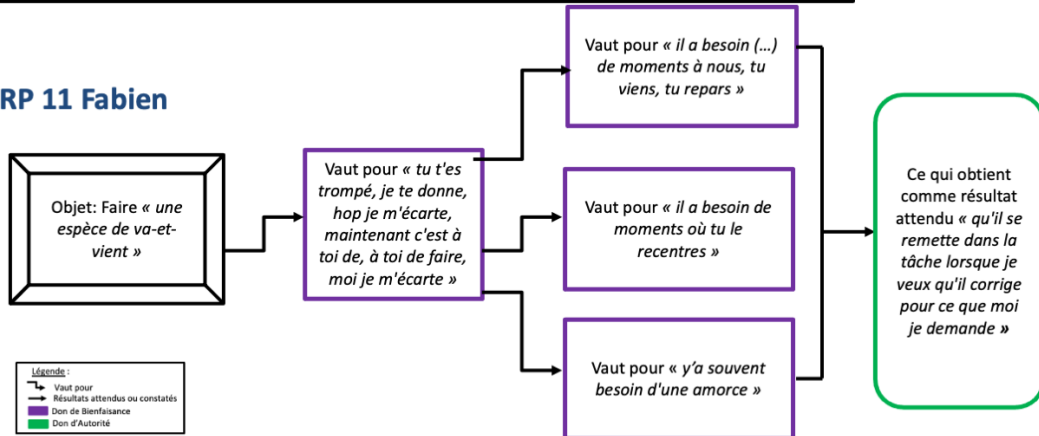
RR10 : Aller plus près de Tom pour l'entourer pour amorcer le début du travail



RP11

RP 11 Fabien

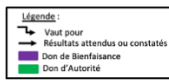
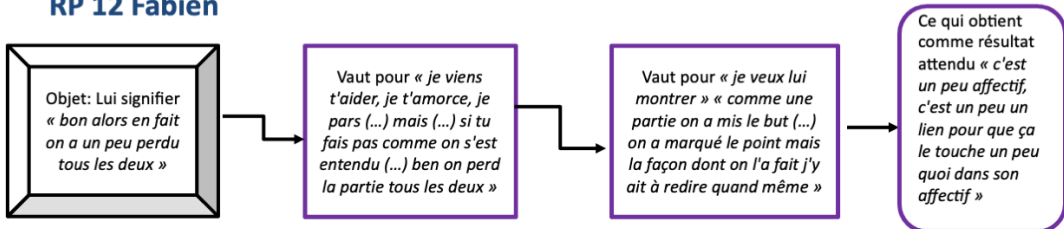
RR11 : Faire un va-et-vient vers Tom parce qu'il en a besoin pour se recentrer et amorcer le travail



RP12

RR12 : Dire à Tom qu'on a perdu tous les deux pour lui montrer que s'il n'utilise pas l'aide donnée ce n'est pas lui qui perd.

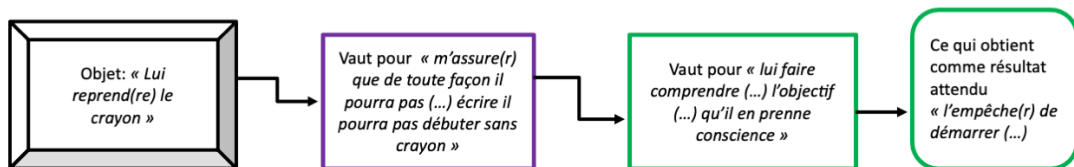
RP 12 Fabien



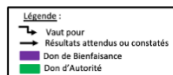
RP13

RR13 : Lui reprendre le crayon pour lui faire comprendre l'objectif du travail

RP 13 Fabien



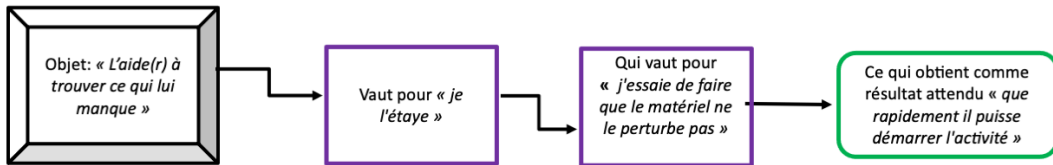
Parce que « il a envie de démarrer avant que j'aie fini ma phrase »



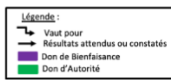
RP14

RP 14 Fabien

RR14 : Aider Tom à trouver ce qui lui manque, pour que le matériel ne le perturbe pas et qu'il puisse démarrer rapidement l'activité.



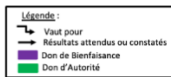
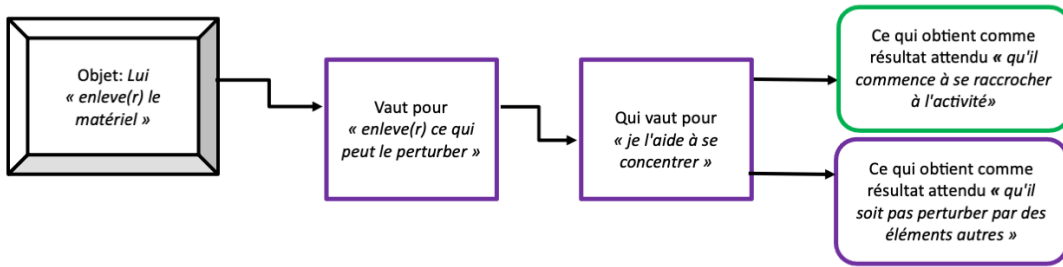
Dans les circonstances où « là il n'a pas le matériel »



RP15

RP 15 Fabien

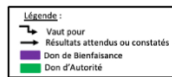
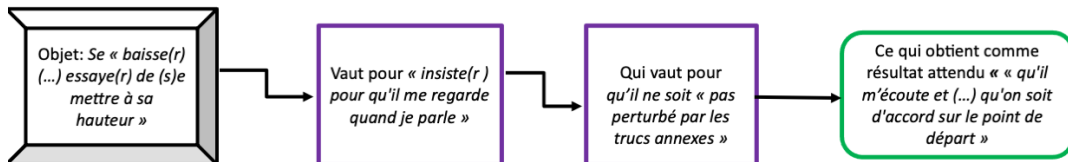
RR15 : Enlever le matériel qui peut perturber Tom pour l'aider à se concentrer pour qu'il raccroche à l'activité et qu'il ne soit pas perturbé pas des éléments autres.



RP16

RP 16 Fabien

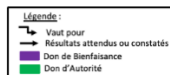
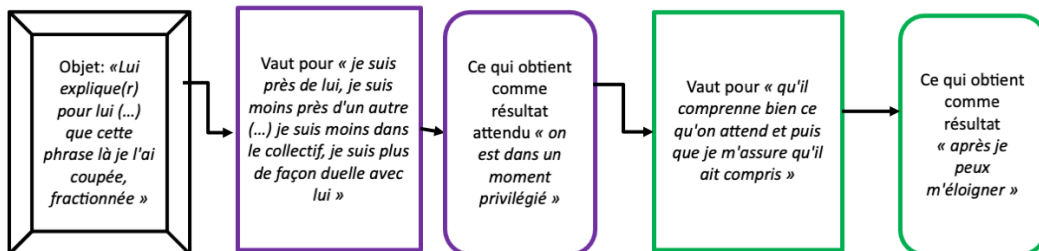
RR16 : Se mettre à la hauteur de Tom en insistant pour qu'il me regarde quand je parle, pour qu'il ne soit pas perturbé pas des choses annexes, qu'il m'écoute et qu'on soit d'accord sur le point de départ.



RP17

RP 17 Fabien

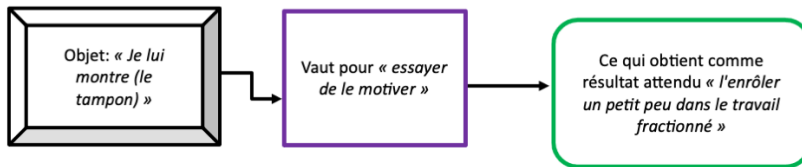
RR17 : Lui expliquer à lui que j'ai coupé cette phrase, de façon duelle pour être dans un moment privilégié avec lui, pour qu'il comprenne bien ce que j'attends et m'assurer qu'il l'ait compris



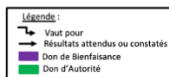
RP18

RP 18 Fabien

RR18 : Montrer le tampon à Tom pour essayer de le motiver pour l'enrôler dans le travail fractionné



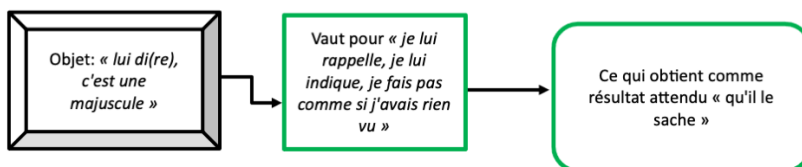
Dans les circonstances où « cette fois-là, c'est la première fois que je le prends (le tampon) ».



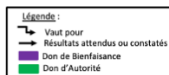
RP19

RP 19 Fabien

RR19 : Dire à Tom que c'est une majuscule pour lui indiquer et qu'il le sache



Dans les circonstances où « Là, j'ai vu un détail tout de suite (...) c'était un petit détail ».



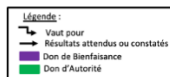
RP20

RP 20 Fabien

RR20 : Féliciter Tom en lui disant que le début est bien pour le motiver.



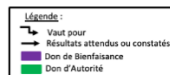
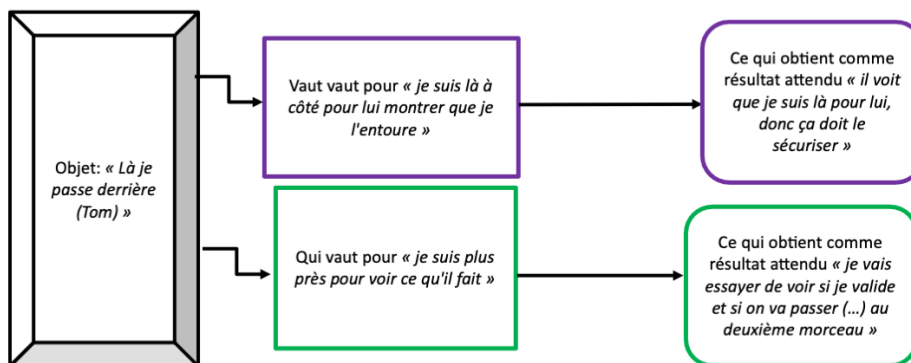
Dans les circonstances où « le début de la majuscule est bien mais la fin (...) n'est pas assez arrondie ».



RP21

RP 21 Fabien

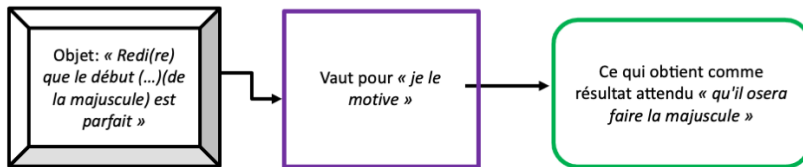
RR21 : Passer derrière Tom pour le sécuriser et pouvoir valider son travail



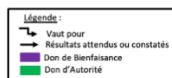
RP22

RP 22 Fabien

RR22 : Redire à Tom que le début de la majuscule est parfait pour le motiver et qu'il ose la refaire



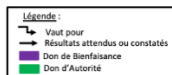
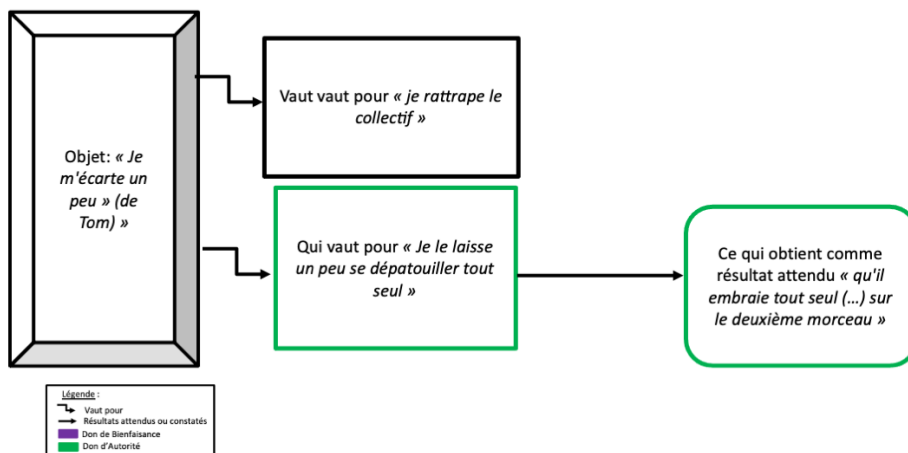
Parce que « en CP pour eux la majuscule c'est heu (fait un bruit avec ça bouche "fouuu"), c'est quand même chaud »



RP23

RP 23 Fabien

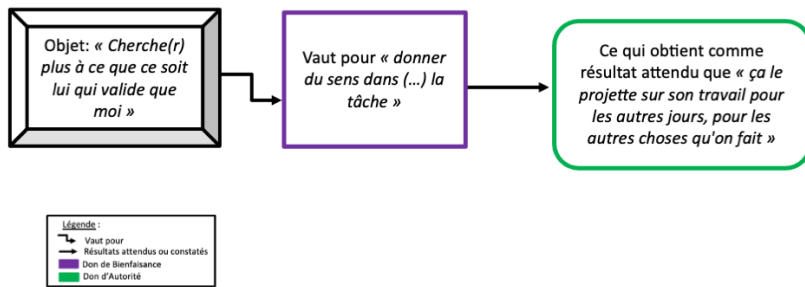
RR23 : M'écarter un peu de Tom pour rattraper le collectif et le laisser commencer seul le deuxième morceau.



RP24

RP 24 Fabien

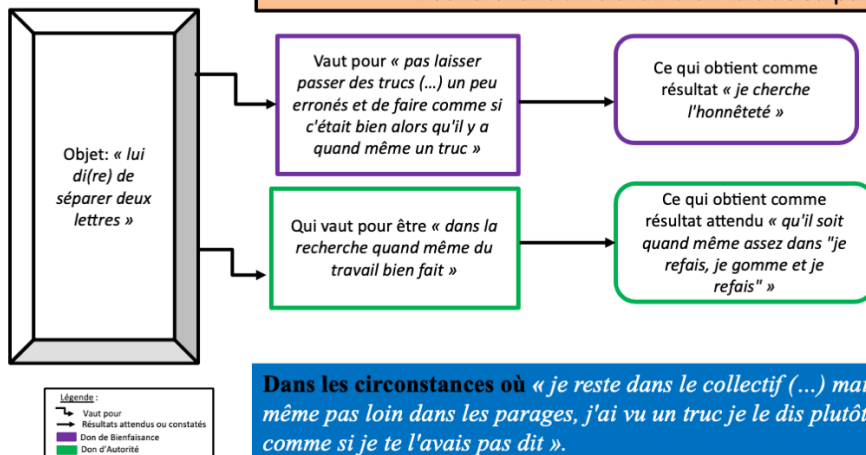
RR24 : Chercher à ce que soit Tom qui se valide pour donner du sens à la tâche et qu'il se projette dans le travail les autres jours.



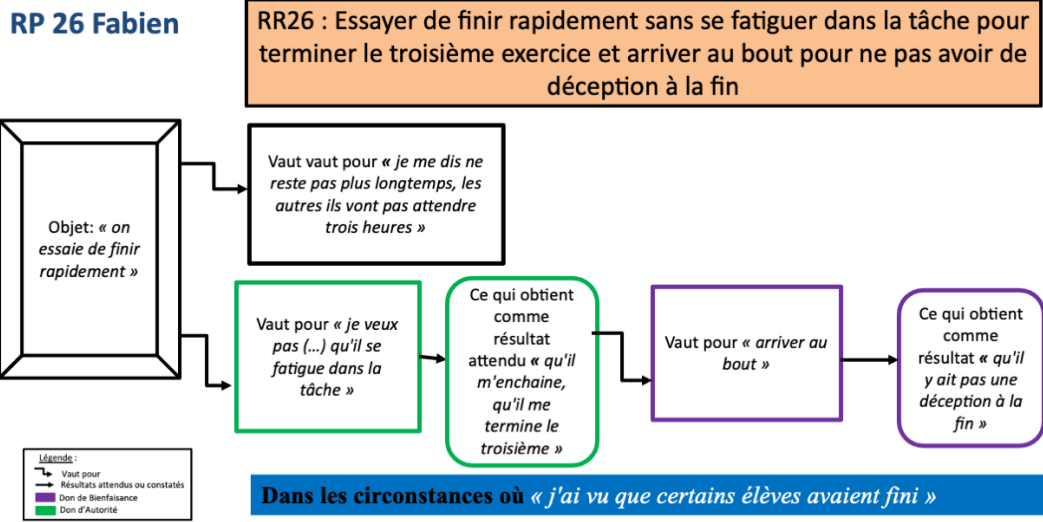
RP25

RP 25 Fabien

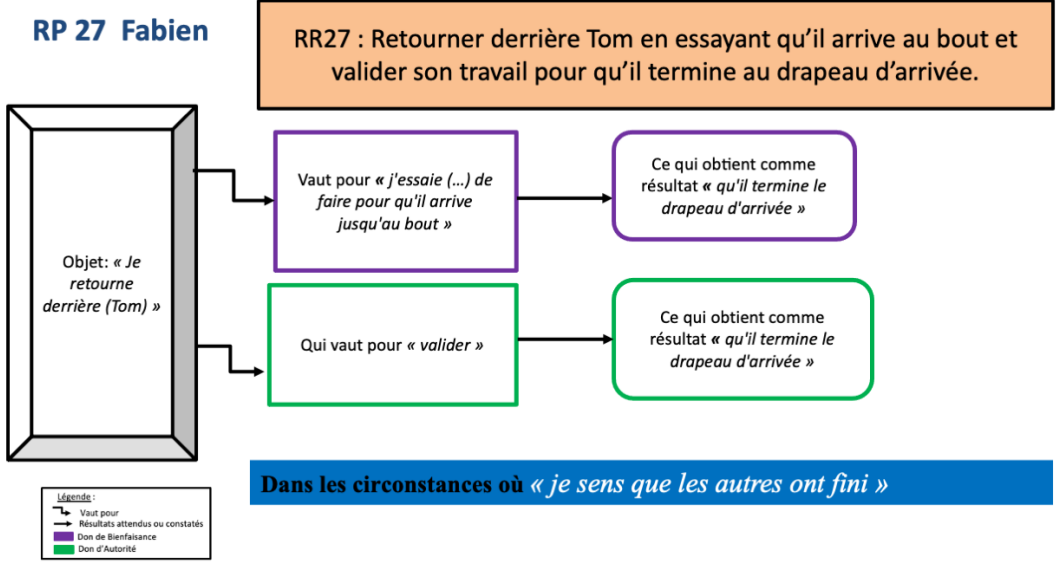
RR25 : Dire à Tom de séparer deux lettres, pour être honnête avec lui en ne laissant pas passer des trucs faux, et pour qu'il le refasse en recherchant un travail bien fait de sa part.



RP26



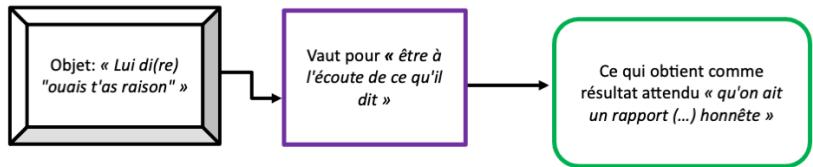
RP27



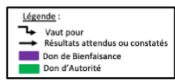
RP28

RP 28 Fabien

RR28 : Dire à Tom qu'il a raison en étant à l'écoute de ce qu'il dit pour avoir un rapport honnête avec lui.



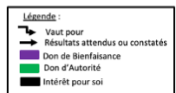
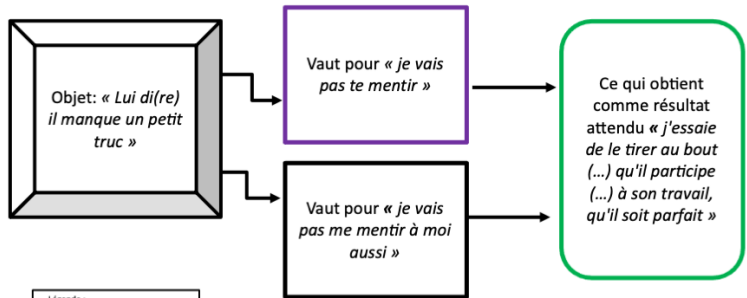
Parce que « si je l'écoute pas je pense pas qu'il va m'écouter tous les jours »



RP29

RP 29 Fabien

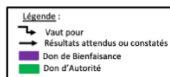
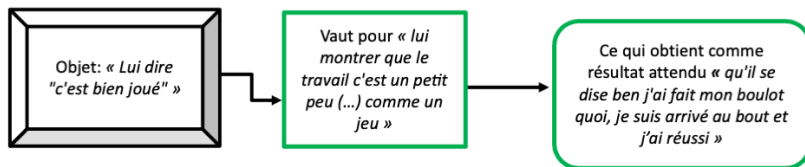
RR29 : Dire à Tom qu'il manque un petit truc pour ne pas lui mentir et se mentir pour le tirer et qu'il participe à ce que son travail soit parfait.



RP30

RP 30 Fabien

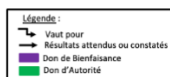
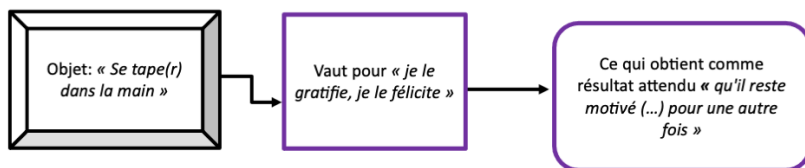
RR30 : Dire à Tom que c'est bien joué pour lui montrer le travail comme un jeu et qu'il se dise qu'il a fait du bon boulot, qu'il a réussi.



RP31

RP 31 Fabien

RR31 : Se taper dans la main avec Tom pour le gratifier et le féliciter pour qu'il reste motivé pour une autre fois.



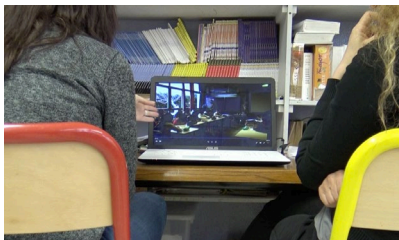
L'ETUDE DE CAS DE CECILE

Cette troisième partie propose les annexes qui concernent l'étude de cas de Cécile.

Elle comporte :

- (1) la retranscription *verbatim* de l'EAC1 de Cécile
- (2) la retranscription *verbatim* de l'EAC2 de Cécile
- (3) la retranscription *verbatim* de l'EACP1 de Paul
- (4) la retranscription *verbatim* de l'EACP2 de Paul
- (5) la retranscription *verbatim* de l'Entretien 1 de Cécile
- (6) la retranscription *verbatim* de l'Entretien 2 de Cécile
- (7) Les règles et RP du JDLP de Cécile
- (8) Les vues synoptiques dans un registre anti-utilitaire des RP de Cécile

ANNEXE 16
VERBATIM DE L'EAC1 CECILE 09/03/2018



XX = inaudible à la transcription

EACV1 :

(0:00:00.0) CH : Donc j'ai fait des fractionnés comme ça après si tu veux, si t'as besoin ou que tu veux faire un commentaire tu arrêtes la vidéo sinon voilà.

Chercheur lance la vidéo classe 1

CH : Donc là qu'est-ce que tu fais ?

CE : Là je reprends la leçon, je reprends la leçon qu'on a déjà vu et je leur explique les abréviations là que, que, `fin le but c'est qu'ils écrivent pas à chaque fois « complément circonstanciel de lieu » *et cetera* donc voilà comme dans la consigne c'est marqué lieu, temps, `fin, lieu L, temps T *et cetera* donc je reprends la consigne et je réexplique la leçon.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup de reprendre la consigne et de réexpliquer la leçon à ce moment-là ?

CE : Alors je le fais, alors là j'l'ai fait pour heu y'a, pour deux raisons. La première raison c'est que déjà on avait vu la leçon mais avant les vacances, donc il s'est passé quand même 15 jours, même 3 semaines depuis la dernière fois où on a fait les exercices dessus. Et ensuite là reprendre la consigne c'est pour ben m'assurer que tout le monde ait compris la consigne et les mots, les mots de la consigne.

CH : D'accord. Et du coup à quoi tu t'attends quand tu fais ça ?

CE : Heu ben je m'attends après ben soit à deux choses. Ceux qui ont compris vont se mettre au travail heu ou sinon heu ben ceux qui n'ont pas compris lèvent le doigt et me disent « moi je n'ai pas compris » donc reformuler, soit que ce soit moi qui reformule la consigne, ou soit je demande à un autre élève aussi heu de reformuler la consigne. Dès fois eux ils y arrivent mieux avec leurs mots, voilà à ce faire comprendre.

CH : OK.

Chercheur lance la vidéo classe 2 La vidéo classe PE1 est terminée

CH : Donc j'ai fait des petits moments tu vois.

Le chercheur prépare le fichier B. Le chercheur démarre la vidéo classe 3

CH : Là qu'est-ce que tu fais quand tu dis heu ?

CE : Alors là parce qu'on avait vu aussi les compléments du verbe, donc je différencie parce que je me suis rendu compte aussi que certain aller confondre complément du verbe et complément de phrase, donc c'était pour bien différencier les compléments du verbe et les compléments de phrases. Alors après le problème c'est que y a un moment donné où je me dis est ce qu'en faisant ça, je vais pas les embrouiller encore plus. Voilà, donc c'est vrai que je me suis posée la question de savoir heu le fait de rappeler ça, est-ce que, au contraire, ça va pas non plus les embrouillé heu... rajouter une heu voilà, une tâche supplémentaire et ils vont se dire voilà y'a des COD aussi alors que ça se trouve ils y pensaient pas quoi.

CH : est qu'est-ce que ça signifie pour toi à ce moment-là de différencier les deux ?

CE : heu ben parce que souvent ils les soulignent, j'ai remarqué qu'ils soulignaient ce qui venait souvent après le verbe et souvent ce qui vient après le verbe c'est le COD ou COI. Donc c'est pour ça que je leur disais enfin voilà de faire la différenciation, parce que j'étais sûre qu'ils allaient souligner ce qui venait après le verbe. Comme avant on avait travaillé aussi sur les COD et les COI je me suis dit ils vont confondre et ils vont partir sur ça quoi.

CH : d'accord. Et du coup tu t'attends à quoi en leur disant ça ?

CE : Ben à ce qu'ils arrivent à faire la différence et que j'ai pas voilà, qu'ils soulignent pas effectivement tout ce qui vient tout..., enfin qu'ils arrivent à se poser des questions voilà. C'est à dire que quand on prend le verbe, qu'on se pose des questions « qui » ou « quoi », c'est les COD ou COI, enfin de bien faire la différence quoi.

CH : OK

Chercheur relance la vidéo

Chercheur stop la vidéo

CH : Là tu réponds à ?

CE : à Maël

CH : à Maël

CE : Oui. Qui demande pourquoi y « a des pointillés après.

CH : et comment tu te sens quand il te, qu'est-ce que tu ressens quand il te dit ça ?

CE : (rire) ben ça me paraît tellement évident que du coup, voilà ben ça me paraît tellement évident que je lui dis oui ben les pointillés oui ça sert oui à marquer temps, lieu ou manière enfin voilà. Disons que lui me pose la question heu oui. Enfin ça, c'est pas que ça m'énerve mais pour moi ça, enfin je me dis mais pourquoi il me pose ça comme question. Parce que pour moi ça me paraissait évident quoi. Et en plus le problème de Maël c'est que souvent on a l'impression qu'il écoute pas alors que là il avait écouté, moi j'avais l'impression qu'il écoutait pas quand je lisais la consigne. Donc je me suis dit il va encore me poser une question... parce que ça c'est la spécialité de Maël, c'est qu'il n'écoute pas et qu'après 10 secondes après, il re, enfin il me pose une question alors que j'ai vient juste de donner la consigne et donc là c'est vrai que, tu vois que j'ai un temps de (bruit d'aspiration) voilà un peu d'hésitation parce que je

me suis dit il va me reposer une question alors que j'ai données les explications y'a 10, 10 secondes quoi et les pointillés pour moi ça me paraissait évident. On marque voilà les lieux, temps ou manière.

CH : donc lui répondre comme ça, qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

CE : ben heu oui, ben je sais pas, répondre comme ça, ben pour moi ça parait tellement évident que lui pose ce genre de questions ça m'énerve un peu quoi. Voilà. Mais c'est vrai que j'ai pas chercher à savoir oui je, j'étais persuadé qu'il allait me reposer une question pour savoir qu'est-ce qu'il faut faire, parce que ça c'est le spécialiste, il écoute pas, il est toujours en train de faire autre chose, notamment de lire, et après il pose la question en disant « oui qu'est-ce qu'il faut faire ». Donc là j'étais vraiment, je me suis dit il va me reposer la question de savoir qu'est-ce qu'il faut faire.

CH : Et du coup en lui disant ça tu t'attends à quoi ? Comme résultat je veux dire ?

CE : ah, ben qu'il marque lieu... enfin voilà qu'il applique, qu'il applique ce que je dis tout simplement. J'ai même pas regardé sur sa feuille (rire).

Chercheur relance la vidéo

Chercheur stop la vidéo

CH : Là

CE : oui

CH : qu'est-ce que tu leur dis là ?

CE : alors là je leur dis, voilà que ceux qui ont terminé, le premier exercice passe au deuxième parce qu'ils ont tendance à, quand ils ont fini un exercice, à prendre un livre et à, voilà et à lire pour heu attendre que les autres aient terminé et comme y'a énormément de différence de vitesse de travail dans cette classe. Du coup heu voilà et que ça m'énerve aussi qu'ils pensent leur temps à lire, surtout quand y'a du travail à faire. Donc là je leur rappelle que, quand on a terminé le premier exercice on passe au deuxième, et puis si on a fait le deuxième on passe au troisième et voilà. Parce que je me suis rendue compte qu'en fait pour eux c'était pas, si je leur disais pas ils le font pas automatiquement. Eux si, ils terminent, ils terminent l'exercice et puis voilà soit ils vont dessiner, soit ils vont prendre le livre et ils ont pas heu voilà ils ont pas dans leur tête de, qu'il faut qu'ils fasse tous les exercices. En fait ils attendent les autres.

CH : donc leur rappeler ça, qu'est-ce que ça signifie là pour toi ?

CE : et ben ça signifie que je dois voir que tout le monde heu tout le monde est au travail quoi, se met au travail. Je dois pas en voir un entrain de lire.

CH : et du coup tu t'attends à quoi ?

CE : à ce qu'ils travaillent. À ce qu'ils travaillent ben oui, 'fin voilà.

CH : ouais, ouais

CE : ouais c'est ça

Chercheur relance la vidéo

Chercheur stop la vidéo

CH : là qu'est-ce que tu fais du coup à ce moment-là ?

CE : ben là je m'assure à ce qu'ils se mettent tous au travail.

CH : et qu'est-ce que ça signifie pour toi, qu'est-ce que ça veut dire heu ?

CE : ben je regarde déjà voilà si heu bon déjà ils sont en train de lire, si déjà ils ont pris voilà un crayon, la règle comme ils vont devoir souligner enfin bon. Voilà si heu y'en a pas un qui est là en train d'attendre.

CH : et tu t'attends à quoi du coup ?

CE : ben à les voir tous en train de travailler quoi ou déjà essayer au moins de, de lire de voilà. Qu'il y en ait pas un qui soit là en train d'attendre. Parce que des fois y'en a, ils attendent, ils sont là et ils attendent. Quoi je ne sais pas, ils attendent, que le temps passe.

Chercheur relance la vidéo

CE : Ah oui pour m'assurer aussi voilà que mes élèves (pendant la vidéo, du coup chercheur stoppe la vidéo) qui sont en difficulté aient bien compris. Que, eux automatiquement, donc là j'ai été voir Noémie, bon y'a Noémie, Nabil heu Paul, voilà je jette un coup d'œil pour que, ils se sont mis heu, qu'ils se mettent en activité.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi du coup d'aller voir ces élèves-là, en particulier ? En premier ?

CE : ouais, qu'ils y "aient une compréhension, parce que je sais que eux, ils sont beaucoup plus lents à se mettre au travail, ils vont mettre beaucoup plus de temps et c'est en plus ces élèves-là qui souvent vont heu, vont avoir du mal à 'fin, vont avoir du mal à oui, à se mettre au travail parce qu'ils ont pas, dès fois c'est juste un mot qu'ils ont pas compris dans la consigne, ou simplement ils ont à écouter parce qu'ils étaient en train de faire autre chose ou toujours... Souvent ils ont un train de retard donc heu, pendant que moi je donne la consigne ben ça se trouve ils étaient en train de chercher le stylo dans la trousse, de faire autre chose donc voilà, c'est eux en priorité que je vais voir parce qu'ils sont beaucoup plus lents à se mettre au travail que les autres.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup en faisant ça ?

CE : Ben le fait d'aller les voir, de leur dire « allez, voilà heu, c'est bon, voilà » ou simplement qu'ils sentent que je sois là et voilà, s'ils ont un souci qu'ils me disent « maîtresse oui, y'a quelque chose qui va pas » ou « j'ai pas compris », parce que dès fois ils osent pas non plus, ils osent pas le dire devant toute la classe, donc le fait que je sois à côté ou de dire « ça va t'as compris ? », voilà ils vont me dire oui ou non. Voilà au moins je suis sûre que si y'a un souci heu qu'ils me le disent tout de suite. Et de pas attendre des fois 5 ou 10 minutes, parce que dès fois c'est ça aussi heu au bout de 5 ou 10 minutes je me rends compte qu'y a rien qu'a été fait parce qu'ils disent « ah oui, mais j'ai pas compris heu » voilà « j'ai pas compris ce mot-là, ou je sais pas ce qu'il faut faire, ou j'ai pas compris ». Si je ne pense pas à aller les voir eux ils vont rester dans leur coin ils vont, soit ils vont attendre. On va attendre que le temps passe.

Donc heu voilà j'essaie de prendre des, en fait, je prends, ouais j'anticipe quoi je prends les devants.

CH : d'accord

CE : De façon à ce que ça aille plus vite pour eux, voilà.

CH : OK

Chercheur relance la vidéo

Chercheur stoppe la vidéo

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

CE : Alors là je leur donne plus, enfin oui je leur dis qu'il faut faire attention que des fois dans certaines phrases, y'a plusieurs compléments de phrases donc heu, oui c'est peut-être pour certains, alors y'en a je sais qu'ils l'ont repéré tout de suite, mais y'en a d'autres heu dont notamment ces élèves en difficulté, eux pour eux c'est je cherche un complément de phrase donc pour eux c'est y'a un complément par phrase. Ils auront pas, heu, y'en a certains ils vont pas, ils vont pas se dire tout de suite « ah ben oui y'en a deux ou trois, 'fin voilà, ça, s'en est un autre c'est voilà ». C'est la consigne s'il faut chercher un complément, donc y'a un complément, pour eux c'est pas possible qu'il y'en est deux ou trois. Donc c'est de leur dire « oui attention là pour certains oui enfin quand on dit des compléments, ça se peut que, dans une phrase y'en ait plusieurs, c'est pas un seul ».

CH : Donc, leur dire « attention » 'fin voilà ce que tu viens de dire ça signifie quoi pour toi ?

CE : ben de oui de, heu comment dire, de les mettre un peu sur la piste quoi voilà de oui, oui en quelque part c'est une aide de leur dire « attention certains, c'est y'a plusieurs et il se peut qu'il y ait plusieurs compléments de phrases, y'en a pas qu'un seul des fois 'fin de temps en temps oui, mais des fois non ».

CH : Et du coup en leur disant ça tu t'attends à quoi ?

CE : ben oui, je m'attends à ce qu'ils les trouvent. Et je vois Noémie quand elle a été faire la correction, elle les avait trouvés quoi, dans une phrase. À par contre y'a aussi l'effet inverse c'est que dès fois dans les phrases elle m'en trouver enfin, après systématiquement elle en trouvait 2 ou 3 dans chaque phrase. Ça, ça été aussi l'effet inverse, c'est-à-dire qu'après à eux c'est en, on dirait que c'est tout ou rien quoi, c'est soit ben oui alors effectivement heu y'en a qu'un dans les phrases alors on en cherche qu'un et puis à partir du moment où la maitresse elle dit « attention y'en a 2 ou 3 » et ben dans chaque phrase ils vont en chercher 2 ou 3.

CH : Et quand tu dis avec eux tu penses à qui quand tu dis ça ?

CE : Aux élèves qui ont des difficultés.

CH : D'accord donc ton discours c'est plutôt adressé...

CE : oui, ouais, aux élèves qui ont des difficultés. Ouais, mais bon ben après je sais que oui du coup on voit, effectivement je m'attarde enfin, je m'attar 'enfin oui je

m'attarde plus sur eux, mais après heu les autres peut être qu'aussi les autres ça les a aidés peut-être aussi ils l'avaient pas vu, mais seulement ils ne le manifestent pas. Je pense que certains ça a dû les aider, mais ils manifestent moins le...

CH : humm. OK

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

CE : (rire) Ben Jules alors, Jules alors voilà c'est, non tu l'as pas connu Jules. Jules pareil, il fait partie du coup, des élèves en difficulté, c'est un profil un peu particulier, c'est-à-dire qu'apparemment il avait des troubles autistiques en maternelle. Mais il est plus autiste d'après sa maman. Le problème c'est sa maman ne veut plus du tout qu'il ait des soins quoi que ce soit enfin bon, on a essayé de le signaler plusieurs fois et elle veut pas. Heu je pense qu'effectivement c'est un enfant, enfin il a de très grandes capacités, il a un raisonnement qui `psss (fait bruit avec bouche) impressionnant, heu, mais là heu voilà. Là aujourd'hui Jules il est pas bien donc du coup, voilà il est là, mais heu il a pas envie de se mettre au travail, il va bougonner, il va râler, il va voilà. Donc du coup je le vois il est comme ça (mime tête baissée vers le bas) heu, il attend. Donc je lui dis, et quand je lui dis `oui qu'est-ce qu'il y a ?' ben il me fait `ben mon stylo', il a pas de stylo donc du coup ben je lui dis `ben hop mets-toi au travail.'

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui dire `ben hop mets-toi au travail' à ce moment-là ?

CE : Et ben je lui laisse pas le choix/'fin ou je lui laisse pas le choix. Je lui dis « maintenant oui, t'es allé à l'école donc maintenant tu travailles » parce que je sais qu'il a compris. Simplement il est là il a pas envie parce qu'il est fatigué, parce que là il était pas bien il avait mal à la tête enfin voilà.

CH : Donc tu t'attends à quoi en faisant ça ?

CE : Ben le stimulé et voilà, le stimulé et faire en sorte qu'il se mette au travail, en espérant qu'il veuille bien se mettre au travail. Alors après il est gentil, alors après il va faire ça enfin, il va se mettre au travail pendant 5 minutes et puis dès que je vais avoir le dos tourné hop il va se remettre à attendre et voilà, ça c'est Jules, après y'a des fois où ça va très bien se passer et des fois au contraire ça va être un peu plus long

Chercheur relance la vidéo

(En regardant la vidéo) CE : Inès, elle avait pas du tout commencé quand j'ai fait ça...

Chercheur arrête la vidéo

CE : ... elle avait pas du tout commencé l'exercice, alors que quand je suis passée les autres étaient déjà, enfin avaient fait déjà au moins la moitié, la moitié de l'exercice. Inès, elle était devant, est alors rien. Je... voilà, et je voyais qu'en même temps, je savais pas si elle avait déjà commencé à lire ou pas, et c'est pour ça que je suis allée la voir et que donc du coup je lui ai dit : `mais, heu, voilà qu'est-ce que tu dois faire ?' Et

j'avais remarqué aussi dans les précédents exercices qu'elle avait du mal avec les COD, avec les compléments de phrases. Pour elle la grammaire, c'est un peu difficile quoi.

CH : Donc, aller vers elle, ça signifie quoi à ce moment-là pour toi ?

CE : Ben c'est aller l'aider aussi oui, je me rends compte que voilà, elle a pas démarré, et je me dis si elle a pas démarré c'est qu'il y a un souci parce qu'il y a d'autres, dans les autres matières, dans les autres activités, généralement, oui, elle se met au travail. Donc là je me dis que si elle démarre pas, c'est voilà, soit qu'elle a pas compris l'exercice, soit bon, peut-être qu'elle a un autre souci. Et voilà, je vais voir en fait, qu'est-ce qu'il se passe quoi.

CH : Et du coup, à quoi tu t'attends en faisant ça ?

CE : Ben qu'elle oui, soit elle me dit 'ben j'ai pas compris ou je sais pas quoi faire' et heu je ne sais pas si elle me le dit... Je crois qu'elle me le dit pas. Je crois que moi j'enchaîne et c'est vrai que lui laisse pas la possibilité de s'expliquer, de me dire ce qu'il va pas. C'est vrai que du coup, j'ai fait un peu un monologue il me semble (rire), après oui il me semble. Ah ouais, mais je la voyais, elle était un peu perdue, elle avait rien fait du tout donc du coup ça m'a interpellée et voilà, et j'y suis allée pour la stimuler.

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo (car Cécile commence à parler)

CE : Voilà, alors quand je lui dis voilà, j'essaie de lui donner des, « alors en premier qu'est-ce qu'il faut faire ? En deuxième, donner les étapes de son travail ». Parce que je sens qu'elle est bloquée, donc je lui dis « dans un 1er temps qu'est-ce qu'on doit faire ? Donc c'est lire, puis après voilà, donc tu analyses la phrase. » C'est pour ça aussi qu'avec elle j'ai analysé la phrase, le sujet, le verbe « bon après les autres mots qui restent c'est à toi de... qu'est-ce que ça peut être ? Le COD, il en reste encore donc... » Voilà.

CH : Et donc lui montrer les étapes ça signifie quoi du coup ?

CE : Ben ça lui sert, enfin pour moi, c'est le processus, enfin c'est le processus que normalement on doit faire chaque fois que oui, qu'on a un exercice comme ça. C'est arriver à lui donner, essayer de lui donner une méthode.

CH : D'accord

CE : ouais

CH : Et du coup tu t'attends à quoi en lui donnant une méthode ?

CE : Ben à ce qu'elle l'applique et ouais qu'elle arrive à faire l'exercice. En fait, le but à chaque fois c'est qu'il arrive à faire l'exercice.

CH : oui

CE : Voilà c'est ça. Mais après on se dit aussi que des fois c'est peut-être pas la bonne méthode... Enfin je sais pas. C'est vrai que peut-être aussi, on devrait peut-être aussi, enfin, j'aurai dû demander aux élèves comment ils faisaient aussi. Parce que des fois

ils ont des méthodes qui voilà, où ils arrivent et ça aide les élèves à mieux comprendre et à mettre en place des solutions, oui j'ai pas pensé.

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo

CH : Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?

CE : (rire) là je suis un peu énervée parce que ça fait juste deux ou trois minutes voilà qu'il travaille pas, il s'est pas mis au travail encore parce qu'il a pas son taille-crayon. Voilà, donc heu du coup... Alors oui effectivement, alors au lieu de demander à un copain quand il se rend compte qu'il a pas son taille-crayon, ben tu demandes à un copain, oui, de te prêter le taille-crayon. Et en plus là je me dis que là si moi je viens pas le voir pour savoir qu'est-ce qu'il se passe, lui va rien me dire. Donc si j'avais pas été le voir, je pense que pendant 5 ou 10 minutes il aurait pu chercher son taille-crayon. Donc je me demande aussi si c'est pas une manière de se voiler un peu la face, enfin, voilà, de dire « bon, ben j'ai pas compris l'exercice ou je vais pas y arriver donc du coup j'essaie de trouver euh voilà », de trouver une feinte pour pas faire l'exercice quoi. Je pense que voilà pour Paul, y'a voilà, je pense qu'il y a beaucoup de choses comme ça. C'est à dire qu'il va, il va faire d'autre voilà, il va prendre d'autres chemins pour dire qu'il y arrive pas, pour dire, c'est une façon pour lui peut être de montrer qu'il y arrive pas et donc de dire « ah, mais j'ai pas ça, j'ai pas mon stylo, j'ai pas... donc je cherche ». Souvent il cherche ses cahiers, il a jamais son cahier dans le casier, ou la fiche, ou il a perdu la fiche. Pareil systématiquement pour heu les devoirs « ah ben j'ai pas pu les faire parce que j'avais pas ma fiche », alors qu'il... enfin il a une semaine pour faire les devoirs maison faits, il trouve toujours des excuses quoi, mais c'est rare qu'il dise « oui j'y arrive pas ». C'est très, très rare, donc là oui quand je vais le voir je suis un peu énervée.

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo

CH : Et donc là qu'est-ce que tu fais ?

CE : Ben là donc, je me dis ça y est le problème du taille-crayon est résolu donc maintenant on va pouvoir travailler, voilà. Donc heu c'est pour ça que je lui dis « bon alors qu'est-ce qu'il faut faire ? » Voilà. J'essaie de voir avec lui s'il a compris la consigne et de voir ce qu'il a compris de l'exercice, s'il a bien compris ce qu'il fallait faire.

CH : Et là qu'est-ce que ça signifie pour toi, qu'est-ce que ça veut dire...

CE : ... Ben je, oui, ben je m'attends à ce qu'il me dise oui « il va falloir que je souligne les mots, enfin, les compléments, enfin d'accord que je lis la phrase, que je repère les compléments de phrase que je les souligne et ensuite que je sache heu s'il faut mettre temps, lieu ou manière ».

CH : Donc le...

CE : ... là j'attends à ce qu'il me reformule la consigne en même temps, la leçon quoi.

CH : Donc pour toi lui faire reformuler ça, c'est...

CE : C'est m'assurer qu'il a compris. Voilà, c'est heu parce que je me dis que s'il a pas compris, 'fin oui s'il a pas compris il pourra pas me reformuler ce qu'il faut faire. Donc je m'attends à ça.

Chercheur relance la vidéo.

CE : Donc là je vois qu'il m'écoute pas là.

Chercheur arrête la vidéo.

CE : Là il m'écoute pas il est en train de tailler son crayon, il est encore dans son truc, avec son crayon et là je parle, mais je vois qu'il m'écoute pas, je m'en suis pas rendu compte.

CH : Et qu'est ce que tu ressens du coup à ce moment-là ?

CE : Ben là je sais pas, ben oui, non je sais pas, je me rends compte qu'il m'écoute pas, mais bon je continue. Et en plus oui il a souligné un truc heu, il a souligné le verbe. Ah ça aussi ça me paraît heu, ça me paraît énorme quoi. Au CM1 qu'on n'arrive pas, enfin voilà c'est un truc heu, au CM1 qu'on arrive pas à reconnaître le sujet, il est pas le seul hein, le sujet des verbes, on se dit quand même y "a quand même un souci. Et là dans ma tête je me dis « ah oui quand même, s'il arrive pas à reconnaître le verbe, donc, arrive à trouver un complément de phrase ça va être un peu difficile ».

CH : Et donc du coup, à ce moment-là, continuer malgré que tu dis « je vois qu'il m'écoute pas tout ça », tu continues quand même à lui expliquer...

CE : oui

CH : ... continuer du coup qu'est-ce que ça signifie pour toi de continuer à l'aider à ce moment-là ? Plutôt que... tu aurais pu partir ou...

CE : Ah ben déjà non, ben déjà non, j'essaie de lui montrer que déjà ce qu'il a souligné c'est le verbe donc heu, c'est pas le complément de phrase et que oui déjà faut arriver enfin, après je lui dis « oui heu dans une phrase heu le mot qui fait l'action ou quand tu veux, qui fait quoi, c'est le verbe quoi ». Déjà faut voilà, je lui redonne un peu un moyen pour reconnaître le verbe dans une phrase. Ben je me dis qu'à un moment donné il va bien réussir à trouver un verbe dans une phrase, enfin à reconnaître un verbe dans une phrase.

CH : Et donc le fait de rester avec lui, de continuer à lui expliquer, qu'est-ce que...

CE : Ben parce que j'ai envie qu'il y arrive. J'ai envie qu'il arrive à faire l'exercice. Qu'il dise « ah ben oui, oui effectivement c'est le verbe ». Après je sais qu'il en est capable. Après je pense qu'il a quand même des possibilités, des capacités, mais que bon c'est heu, je pense que ça l'intéresse pas donc du coup après... En fait le, mais Paul comme beaucoup d'enfants c'est qu'ils voient pas la finalité donc heu... Ils font l'exercice parce que je leur demande de faire l'exercice, mais après pour eux y'a aucune finalité quoi. Donc après pour eux c'est difficile effectivement de faire, enfin de faire un travail quand ils voient pas le but de cet exercice.

CH : Et du coup-là à quoi tu t'attends en faisant ça ?

CE : Ah ben là, oui, je m'attends à ce qu'ils fassent l'exercice. Je m'attends oui, à ce qu'il fasse l'exercice, qu'il dise « ah oui effectivement » et qu'il arrive à se mettre, enfin, au travail quoi.

CH : Ok.

Chercheur relance la vidéo

CE : Oui, je m'attends pas à ce qu'il me dise ça

Chercheur arrête la vidéo.

CE : Il me dit COD et en même temps, c'est pour ça enfin... Comme c'est moi qui aie parlé des COD, donc du coup alors lui il a pris des mots, je pense qu'il a pris des mots comme ça au hasard et que du coup, je lui pose une question donc il me ressort un mot. Mais pour lui tout ce qui est, tout ce qui est verbe enfin, oui, il sait pas ce que c'est un verbe, un COD, *et cetera* donc en fait pour... enfin pour lui c'est tout et n'importe quoi, c'est-à-dire un mot ça peut tout être, un verbe, enfin il, c'est un peu, il dit un peu au hasard quoi. Voilà, je lui pose une question, et il me répond au hasard. J'ai l'impression à ce moment-là, qu'il, voilà qu'il fait ça quoi. Que comme il sait pas trop ben, il répond au hasard et il se dit ben si, « peut-être avec un peu de chance j'aurai la bonne réponse où voilà ».

CH : Et du coup qu'est-ce que tu ressens toi quand t'as cette impression-là ?

CE : Là je me dis que c'est un peu un cas désespéré, mais comme beaucoup hein et en grammaire je me dis ah « ouais non pour eux, la grammaire c'est (fait un bruit avec la bouche et déplace sa main de gauche vers la droite) »



Donc là, là, on se sent un peu inutile, enfin moi oui je me sens inutile. Disons que je me dis que là ce qu'on fait ça sert strictement à rien. Là pour eux, je me dis qu'elle est l'intérêt de leur faire un truc quand déjà ils arrivent même pas à reconnaître un sujet et un verbe, donc leur faire travailler sur les compléments de phrase ou compléments du verbe déjà... Alors que pour moi, ça devrait être voilà, ça devrait être acquis au CM1, sujet-verbe c'est bon quoi. Normalement on devrait, on devrait arriver à voilà, à travailler autre chose. Mais effectivement comme ils savent pas, 'fin pour eux ça leur... Ils voient pas la finalité de l'exercice donc...

CH : Quand tu dis eux c'est ?

CE : Les élèves en difficulté. Ouais. Ben après c'est toujours pareil, ben après y'a des élèves qui sont scolaires donc eux ben la maîtresse elle leur dit de faire ça donc ils font

ça et puis ils se posent pas trop de questions et puis après ils font bien, *et cetera*. Y'a les élèves au contraire qui sont précoces et qui du coup eux sont toujours en train de poser des questions parce que justement heu c'est l'effet inverse eux. C'est « oui, mais pourquoi on doit faire ça et voilà, 'fin pourquoi je dois faire ça parce que de toute façon ça sert à rien, donc pourquoi je dois le faire ? Et dans quel but, et ... ». Eux au contraire, voilà il faut toujours qu'on se justifie auprès d'eux, comme tout à l'heure Maël, quand je lui dis « Maël, tu peux venir avec moi ? », il m'a dit « mais pourquoi ? ». Il faut tout le temps, tout le temps... Alors ça aussi c'est, enfin pour moi c'est très énervant parce qu'il faut tout le temps que l'adulte se justifie auprès de l'enfant. Alors que là comme je lui ai dit, je lui ai dit « j'ai pas à te dire pourquoi, tu viens avec moi et c'est tout quoi ». Mais Maël il faut tout le temps se justifier, alors je sais pas si c'est pour le rassurer, si c'est pour heu... Voilà, est ce qu'il a l'habitude qu'on lui donne tout le temps des explications parce qu'il faut tout le temps lui expliquer ? Je ne sais pas. Mais c'est un peu énervant aussi.

CH : Ok

Chercheur relance la vidéo.

Chercheur arrête la vidéo

CH : Et là qu'est-ce que tu...

CE : Ben là il m'a donné la bonne réponse, donc du coup je m'en vais et voilà, je, voilà je vais voir les autres parce que bon je me dis heu... alors je pense que je pars peut-être un peu trop tôt, peut être que j'aurai dû attendre un peu pour voir si à la deuxième phrase il arrivé à le faire. Là oui du coup je vois qu'il donne la réponse donc heu bon je dis « oui c'est ça » et je... Peut-être que j'aurai dû attendre et voir la 2e phrase et voir si effectivement il avait bien compris ou pas quoi et s'il m'avait pas dit un mot au hasard, heu... Parce que après effectivement il restait plus beaucoup de mots dans la phrase pour me donner la bonne réponse donc heu.

CH : Parce que du coup à ce moment-là tu t'attends à quoi ? Tu pars, tu t'attends ?

CE : Oui ben, je me dis qu'il a compris donc du coup qu'il va se remettre au travail, pour moi il va se remettre au travail quoi. Alors je sais pas j'ai pas vu, mais, ouais pour moi il va continuer. Après je pense qu'il a oui, qu'il a réussi à le faire parce que tout de façon le premier exercice il l'a fait donc heu.

CH : Suspense (rire)

CE : Oui, on va voir...

Chercheur relance la vidéo

CE : Ah mince on voit pas

CH : Oui après.

Chercheur arrête la vidéo.

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

CE : Parce que là, lui je vois qu'il a terminé le premier donc du coup je lui dis ben conti... voilà, je lui rappelle la consigne en disant, « voilà' quand tu as fini le premier, qu'est-ce que tu fais ? » « Ben oui je passe au 2e ».

CH : Qu'est-ce que ça signifie pour toi à ce moment-là de lui rappeler ça, cette consigne-là ?

CE : Parce que je me dis il va, donc il a fini le premier, donc je le connais, enfin voilà, comme ils ont cette habitude enfin voilà de faire autre chose, je me dis, il va faire autre chose. Et je sais qu'en plus si lui il commence à faire autre chose, 'fin y a tout un petit groupe, après automatiquement les autres vont enchaîner derrière. Alors que là, le fait que je lui dise ça et donc il passe au 2e, après y'a Alice aussi qui m'a demandé je lui ai dit pareil. Et donc du coup, après ça fait un peu effet boule de neige. Ils se rendent compte que oui, y'en a un qui a voilà, ou même ils se demandent des fois entre eux « oui qu'est-ce qu'il faut faire ? » « Ben, il faut faire cette feuille-là, ou il faut faire le 2e ». Donc ça fait un peu effet boule de neige et du coup j'ai pas à réexpliquer après à chaque fois.

CH : Et du coup tu t'attends à ?

CE : Oui à ce que lui se mette au travail et à ce que si les autres là derrière lui demande qu'il dise « il faut faire le 2e exercice ».

CH : D'accord

CE : Voilà. Je délègue.

CH : (rire)

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo

CH : Et là l'AVS, elle vient te voir...

CE : Elle me dit que Gaël n'y arrive pas du tout. Mais Gaël, oui, enfin, Gaël, je vais même pas lui expliquer, parce que Gaël heu, Gaël, au niveau français il a, oui un niveau CP/CE1 quoi même pas donc heu... 'Fin il fait pas encore la différentiation avec les sons, *et cetera*, donc la lecture il, la lecture c'est niveau CP donc effectivement... Et c'est vrai que dès le départ voilà, dès le départ j'aurai même pas dû lui donner la fiche quoi. Je m'en rends compte après, à ce moment-là quand elle me dit « oui il y arrive pas », oui effectivement. Gaël, heu effectivement il va pas ouais.

CH : Et qu'est-ce tu ressens à ce moment-là, à quoi tu penses, enfin ?

CE : Ah ben là dans ma tête je me dis oui, enfin voilà après c'est plus envers moi que je me dis oui effectivement j'aurai pas dû lui donner la feuille et penser tout de suite à un autre travail. En fait oui je m'en veux, enfin pas m'en vouloir, mais je me dis oui enfin, voilà j'ai perdu, ou lui il a perdu du temps à vouloir essayer à quelque chose et que peuchère oui heu je sais pertinemment qu'il va pas réussir donc du coup heu... Ça aurait été plus simple, surtout qu'il y a en plus le classeur avec les fiches, de lui donner directement, enfin une autre fiche à faire. Voilà, et pour lui en plus heu voilà parce que là je le mets aussi en situation d'échec du coup et alors que si je lui avais donné tout

de suite un autre travail, un travail sur lequel il est capable de faire, du coup il est pas en situation d'échec et puis bon même si c'est pas le même travail, mais il fait quelque chose. Et quelque chose où il y arrive quoi. Donc heu bon...

Chercheur relance la vidéo

CH : Donc là qu'est-ce que tu fais ?

CE : Ben là du coup je fais ce que j'aurai dû faire tout à l'heure.

CH : C'est à dire ?

CE : Ben prendre une fiche, prendre le classeur et je regarde pour faire une fiche de phonologie pour... alors je vais pas lui donner une fiche de lecture parce que je me suis dit la lecture, du coup il va devoir lire, parce qu'il lit encore à haute voix et de manière très lente et en plus il parle assez fort, donc je me dis que si heu je lui donne une fiche de lecture ça va... et en plus il a besoin de vraiment de calme quand il fait une fiche de lecture. Donc là je me dis si il fait une fiche de lecture ça va perturber les autres donc du coup je lui donne une fiche, une phonologie, pour travailler sur les sons, voilà.

CH : Et donc qu'est-ce que ça signifie pour toi à ce moment-là de...

CE : Là c'est simplement oui l'occuper quoi, oui c'est faire en sorte qu'il soit occupé et qu'il perturbe pas les autres, et que lui ne se sente pas non plus en échec, voilà.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup en faisant ça ?

CE : Ah ben à ce qu'il soit, oui heu en activité quoi, tout simplement le mettre en activité. Et qu'il arrive aussi un peu à progresser, bon là on travaille sur les sons, sur certains sons où il a des difficultés donc c'est arriver à voilà, il a été content, après il me montrait sa fiche en me disant « oui j'ai réussi quoi » « je l'ai fait tout seul et j'ai réussi ». Donc du coup il est content parce que bon effectivement il a pas fait le même travail que les autres, mais il a réussi à faire sa fiche.

CH : Qu'est-ce que tu ressens toi quand il te dit ça ?

CE : Ah ben je suis contente pour lui parce que voilà, parce qu'il y a, après il est content quoi il est content il a réussi à faire son travail même si après tu sais pertinemment que voilà, 'fin bon en même temps tu te dis qu'il fait du travail de CP quoi, voilà. Après c'est vrai qu'il y a toujours un décalage, mais en même temps tu te dis ouais pour le faire progresser il faudrait que je passe toute ma journée seule avec lui hein, je veux dire à un moment donné, c'est pas possible. Avec 26 élève, enfin 25 élèves en plus c'est pas possible de tout reprendre avec lui, et en plus l'AVS qu'il y a là, c'est une AVS pour 3, donc c'est pareil. Le problème c'est qu'on a pas les moyens quoi, on a des élèves qui sont en très, très grosses difficultés, mais on a aucun moyen après vraiment pour heu les faire progresser, donc c'est difficile, voilà.

Chercheur relance la vidéo

CE : Alors ça Gaël, j'ai vu ça, c'est qu'en fait heu, systématiquement il va dire oui, qu'il a fait la fiche, mais parce qu'il a pas envie de le faire, donc ça il le fait systématiquement « non, mais je l'ai déjà fait ça » « non ». Donc tu es obligée de lui

prouver que non il ne l'a pas fait. Effectivement au début de séance il avait fait une autre fiche qu'avait les mêmes, voilà, c'est la même présentation, mais c'est pas sur le même son, donc c'est pour ça que j'ai été lui montrer dans le classeur, non voilà, c'est pas cette fiche-là c'est une autre, et après du coup il m'a dit « ah oui », parce que quand il veut pas travailler il va dire qu'il l'a déjà fait.

CH : Et du coup quand justement, quand il fait ça, qu'est-ce que tu ressens toi à ce moment-là ?

CE : Ah ben non parce que pour moi ça enfin moi je lui dis non qu'il doit travailler, après il est pas là non plus pour passer son temps à s'amuser, c'est pas une garderie non plus donc après voilà. Après faut bien lui montrer que quand même s'il veut progresser un peu il faut qu'il travaille. Mais après comme je disais c'est aussi en fonction de l'AVS, parce qu'avec l'autre AVS il le fait pas ça. Avec l'autre AVS il est pas du tout heu... là systématiquement il veut pas travailler, il dit qu'il l'a déjà fait, que, ou il a pas son cahier ou pareil il trouve des excuses. Alors qu'avec l'autre AVS c'est voilà, elle lui laisse pas le choix, c'est comme ça donc heu, puis elle prend aussi des initiatives donc du coup heu voilà, il est tout le temps en activité, donc ça va. Et puis après, Gaël c'est aussi une question de personnalité de l'AVS. Y'en a une avec qui ça passe bien et l'autre moins bien donc du coup, systématiquement on dirait qu'il se renferme et il veut pas travailler et voilà.

CH : Donc tu penses que c'est la relation qu'il a avec l'AVS...

CE : Ouiiii. Ah ben oui, 'fin en grande partie hein. De tout de façon moi j'ai vu au départ au début de l'année y'avait que Élise et c'était une catastrophe et après quand Sylvie, quand on a fait moitié-moitié, mais ça a été la révélation quoi, il s'est mis à travailler et tout heu. Même moi j'en suis pas revenue hein.

CH : Ah ouais

CE : Oui. Ah oui oui parce que même avant il était chez Carine et chez Carine, elle me disait, mais pourtant il travaillait l'année dernière, il travaillait, bon à son rythme, il faisait pas la même chose, mais il travaillait. Alors que moi, il fait rien, il passe son temps à bricoler, à s'amuser et tout, et quand on a changé, mais ça était une heu.... déjà Sylvie bon elle a une intelligence toujours de le prendre à part dans le couloir de lui expliquer ce qu'elle attendait de lui, *et cetera*. Donc je pense que déjà y a une relation qui s'est établie et du coup c'est tout de suite passé et après heu... Oui je me rappelle y'avait une rédaction bon c'est elle qui écrivait, mais il a fait une histoire au moins de 2 pages enfin bon ça était énorme quoi, j'étais là, j'en revenais pas. Même au point de vue des évaluations quand je fais des évaluations ça se voit quoi, je sais quand est-ce qu'il est avec Élise, quand est ce qu'il est avec Sylvie. En plus il travaille vraiment dans l'affectif quoi, il a des difficultés, mais après y'a une grosse part d'affectif qui fait que... Je pense que quand il est avec Sylvie il va un peu se surpasser, où lui montrer qu'il y arrive et voilà. Mais après il sait aussi en jouer, d'avoir deux AVS. Il va dire « Ah oui, mais moi avec Sylvie je fais ça machin » enfin voilà, et avec Élise, enfin voilà, il dit

tout le temps « oui, mais avec Sylvie je fais ça » enfin bon. Donc il en joue, mais bon comme tous les élèves.

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo.

CH : Et là qu'est ce que tu fais ?

CE : Là, là, je suis énervée parce que ça fait juste trois fois qu'il se lève et qu'en plus il me semble que je lui avais déjà dit de prendre la boîte de mouchoirs enfin voilà, enfin ça fait juste 3 fois... et en plus c'est surprenant parce que d'habitude il le fait jamais, d'habitude il se lève pas ou... à la limite il a rien demandé, parce que normalement y'a une boîte de mouchoirs sur le bureau donc par-là (montre l'endroit) alors je sais pas si c'est parce que t'étais là et que du coup il osait pas, parce que c'est plus près.

CH : Elle était là (chercheur désigne l'endroit de la boîte qui n'est pas celui indiqué par CE)

CE : Ah ouais elle était là, mais bon c'est plus près de là, et là je le voyais il se levait, enfin bon ça faisait 3, 4 fois donc au bout d'un moment je lui ai dit arrête de te lever, en gros c'est arrête de te lever et de perturber un peu les autres enfin voilà. Et puis en plus là aussi j'ai l'impression qu'il, enfin, un peu pour perdre du temps quoi, j'ai cette impression-là, c'est-à-dire que bon après le taille-crayon, voilà maintenant c'est je me lève bon peut-être qu'il est enrhumé, je voilà, je sais pas, mais je me lève, je vais me moucher puis je reviens et puis hop je recommence heu, bon. J'ai l'impression qu'il fait un peu ça aussi pour perdre du temps.

CH : Donc lui dire « prends la boîte de mouchoirs sur ta table » qu'est-ce que ça signifie pour toi à ce moment-là ?

CE : Ben que je veux plus le voir heu oui heu je veux plus le voir debout quoi. Et au moins je me dis, au moins s'il a la boîte de mouchoir, il, déjà il va pas se lever, il va pas perdre du temps pour la..., je m'attends à voilà, je veux voir après son comportement savoir s'il va se mettre au travail ou pas. Parce que je me dis, une fois qu'il aura la boîte de mouchoirs sur sa table, bon qu'est-ce qu'il va trouver après pour heu voilà pour pas se mettre au travail, quelle va être l'excuse après ?

CH : Et du coup tu ressens quoi, t'es dans quelle... par rapport à...

CE : Heu je sais plus. Pas de l'énervement, non pas de l'énervement non c'est pas énervé, mais heu oui de l'agacement, oui agacée, voilà c'est ça, ça m'agace.

CH : Hum

CH : Et à quoi tu t'attends du coup en lui disant « prends la boîte de mouchoirs » ?

CE : Qu'il prenne la boîte de mouchoirs voilà et qu'il aille s'asseoir et qu'il se remette au travail. Mais après du coup je me rend compte que oui, c'est parce qu'en fait il arrive pas à faire le 2e aussi. Alors après je me dis est ce que c'est un appel aussi quand il fait ça ? Est-ce qu'il veut attirer l'attention à moi, enfin le fait de passer voilà, est-ce qu'inconsciemment, le fait de passer, de passer devant moi « voilà je suis là j'existe »

enfin « j'existe » peut-être que je fasse attention à lui et que du coup ben j'aïlle l'aider ; ça peut être aussi ça. Ça peut être ça, je pense. De me montrer qu'il existe et voilà de dire « ben voilà ça fait plusieurs fois que je me lève, j'y arr, enfin je cherche une excuse ou j'y arrive pas et voilà, de, vient avec moi quoi ». Ou peut-être qu'il attendait, je sais pas, que ça soit moi qui lui apporte la boîte de mouchoirs, je ne sais pas comme ça pour venir à lui, je sais pas. Là j'y pense maintenant par rapport à l'entretien ouais qu'on a eu après, avec ce qu'il m'a dit, je pense à ça.

CH : À ce qu'il a dit, tu penses à quoi précisément ?

CE : Quand il a dit que, quand il a dit qu'il voulait que la maitresse l'aide, et qu'elle l'aide plus souvent, *et cetera*, donc heu je pense à ça ouais.

CH : Ok

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo

CH : là qu'est-ce que tu fais ?

CE : Là je lui demande ce qu'il... oui parce qu'il me dit qu'il ne comprend pas, donc là je me rends bien compte qu'effectivement heu, que ça fait juste cinq minutes qu'il se lève et en fait c'est parce qu'il a pas compris heu l'exercice et donc je pense qu'il ne savait pas trop comment me le dire encore. Et alors d'un côté aussi ça m'énerve quand les, quand je vois que les enfants, enfin les enfants, les élèves, attendent avant de me dire j'ai pas compris, ça c'est un truc qui m'insupporte parce que comme je leur dis, j'ai jamais mangé personne ou quoi que ce soit donc, ils sont là à attendre, à attendre et puis ils perdent du temps alors que je veux dire si on dit tout de suite qu'on a pas compris, ben on réexplique et puis voilà quoi, plutôt que d'attendre voilà que le temps passe et je me dis que c'est pas en attendant que la réponse va vous venir, va venir toute seule dans votre tête. Donc c'est vrai, que ça moi voilà, ça a tendance un peu à m'agacer quand je vois les élèves qui sont là à attendre. Alors peut-être qu'il ose pas, mais bon...

CH : Du coup à ce moment-là, là qu'est-ce que tu fais ?

CE : Ben là je vais le voir et je lui dis « qu'est ce que t'as pas compris, explique-moi ce que t'as pas compris ? »

CH : Et donc heu...

CE : Je m'attends à ce qu'il me dise « oui ben j'ai pas compris tel exercice ou ça » heu voilà.

CH : Et qu'est-ce que du coup, qu'est-ce que ça signifie pour toi de venir voir, `fin il t'a appelée, tu viens le voir, qu'est-ce que ça signifie pour toi à ce moment-là...

CE : Ben d'essayer de répondre à son besoin. Oui c'est essayer de l'aider quoi. De dire oui, ben oui. Donc là il m'appelle effectivement je me rends compte que bon au bout de 5 minutes voilà, il se décide enfin à m'appeler. C'est ça aussi, il s'est enfin décidé à m'appeler donc j'y vais, « bon alors qu'est-ce que t'as pas compris ? ». En gros c'est « bon maintenant alors vas-y explique moi, je suis là auprès de toi, qu'est ce que t'as

pas compris ». En fait voilà, il a pas osé de, lever le doigt devant tout le monde donc heu voilà.

CH : Et tu te dis « je suis là, près de toi », qu'est-ce que ça veut dire pour toi « je suis là près de toi » ?

CE : Ah ben c'est plus oui, c'est heu voilà c'est heu ben là je suis heu, ben là je suis que pour lui heu c'est heu voilà une relation duelle, donc je suis que pour lui, que pour lui expliquer à lui. Je pense que c'est ça qu'il recherche quoi, sinon il aurait le doigt et il aurait demandé devant tout le monde, y'en a certain ils font ça, ils lèvent le doigt devant tout le monde et ils demandent à avoir l'explication devant tout le monde, ça les gênent pas. Alors que lui c'est vraiment, non il faut qu'on soit que tous les deux quoi, peut-être parce qu'il a honte que les autres se moquent ou... je pense que c'est ça.

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo

CH : Donc là tu fais le tour pour aller vers lui, qu'est-ce que ça veut dire pour toi de faire ça ?

CE : Ben je me mets à côté de lui pour heu oui de façon à pouvoir lui expliquer, enfin être à côté, pouvoir lui montrer les bons mots heu parce que dès fois à l'envers on y voit mal enfin bon. Et voilà vraiment je veux être à côté de lui pour avoir la même vision des choses enfin que lui que quoi, tout simplement.

CH : Donc là en faisant ça tu t'attends à...

CE : Non pas à grand-chose, 'fin non c'est simplement une question de oui, de facilité, pratique quoi voilà. D'avoir vraiment le texte heu et que quand je parle, oui parce que dés fois quand on est de l'autre côté on va montrer un mot, mais heu il va penser que c'est la phrase d'après, en dessous, donc voilà. C'est vraiment pour être à côté et voilà.

CH : Ok

Chercheur relance la vidéo

Chercheur stop la vidéo

CH : Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

CE : Oui parce que là je lui demande de me lire la consigne et après je lui demande s'il y a des mots qu'il n'a pas compris, mais pour c'était dans la consi' enfin c'est vrai que j'ai pas explicité dans la consigne mais le premier mot qu'il me donne c'est dans le texte. Alors que moi là je veux qu'il me reformule la consigne et qu'avec ses mots qu'il me dise qu'est-ce qu'il faut faire, « qu'est-ce que tu as compris qu'il fallait faire ? » Et là c'est pas du tout ce qu'il fait, là il me dit « ben j'ai pas compris ce mot dans le texte, alors qu'en premier c'est non, déjà qu'est-ce qu'il faut faire, et puis après on va s'attarder sur le texte, après s'il y a des mots que tu comprends pas dans le texte oui.

CH : Donc, pour toi revenir sur la consigne qu'est-ce que ça signifie à ce moment-là ?

CE : Ben savoir si effectivement il avait compris ce qu'il fallait faire ou pas.

CH : Et du coup tu t'attends à quoi en lui faisant faire ça ?

CE : Qu'il voilà, qu'il m'explique avec ses mots à lui, ben de... oui déjà oui là je m'attendais à ce qu'il me dise « oui là en fait-il faut refaire exactement comme dans l'exercice numéro 1 simplement on met dans le tableau quoi c'est tout, au lieu d'écrire manière, lieu et temps ben là faut mettre dans le tableau différents mots ».

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo

CH : Là qu'est-ce que tu fais ?

CE : Ben je lui donne du coup l'explication du mot qu'il m'a demandé tout à l'heure. Parce que j'oublie pas ce qu'il m'a demandé donc dans un premier temps je réexplique, en fait c'est moi qui lui donne l'explication de la consigne, je m'attends à ce qu'il la donne, mais comme je vois qu'il va pas me la donner, donc du coup je lui redonne, je reformule la consigne et après je réponds à sa question sur « apprivoiser ».

CH : ET qu'est-ce que ça signifie pour toi de répondre à sa demande là, à ce moment-là ?

CE : Parce que je sens que, il est bloqué sur ce mot-là. Lui dans sa tête c'est « qu'est-ce que ça veut dire apprivoiser ? » et je pense que heu je me dis que si je ne lui donne pas l'explication il va rester bloqué sur ça quoi, donc du coup je lui donne l'explication.

CH : Donc tu t'attends à quoi en lui donnant cette explication ?

CE : Ben qu'après il me dise oui, qu'après, oui qu'il arrive à se mettre au travail, qu'il soit libéré, on va dire oui, son cerveau, de ce mot-là et de finir, de repartir sur la consigne quoi.

CH : Ok

Chercheur relance la vidéo

Chercheur arrête la vidéo

CH : Là qu'est-ce que tu fais quand tu demandes ça ?

CE : heu ben là je m'assure à ce qu'ils, oui à, qu'ils soient pas sans rien faire et donc du coup leur dire « oui vous avez une fiche qu'on avait pas terminé avant les vacances et il faudra la terminer... »

CH : Et quand tu leur dis « qui est-ce qui a terminé ? »

CE : Ah oui, et ben c'est pour savoir si on va pouvoir bientôt le corriger ou pas.

CH : Est qu'est-ce que ça signifie pour toi de savoir ça ?

CE : De prévoir, ben de prévoir si effectivement si c'est encore long ou pas, si... oui c'est un peu au niveau de la gestion du temps quoi simplement, voir si vraiment y `en a encore qui bloque beaucoup sur ça, si je vois qu'il y a encore la moitié de la classe, enfin voilà qui a pas fini, je me dis que voilà, c'est vraiment très très lent, soit c'est parce qu'ils ont pas compris ou soit c'est parce que l'exercice est trop difficile, donc on va simplifier, voilà.

CH : Et donc tu t'attends à quoi ?

CE : Ben là, à ce qu'il y ait pas beaucoup d'élèves et que du coup, ouais, je leur dis « ben vous terminé, ou vous faites juste une phrase voilà ». Quand dès fois il en reste, je demande deux ou trois parce que je vois qu'il y en a beaucoup dans la classe qui ont terminé donc du coup heu moi je me dis bon allez il en est au trois, en plus généralement c'est toujours les mêmes donc heu, parce qu'il y en a qui sont très, très longs à travailler donc heu voilà, s'ils ont pas terminé c'est pas grave.

EACV2 :

Le chercheur indique à Cécile qu'elles vont maintenant visionner l'activité des élèves. Les vidéos des élèves ont été synchronisées, afin de comparer les 2 activités en même temps comme le souhaitait l'enseignante. Le premier moment correspond à l'activité des élèves après que l'enseignante ait donné la consigne de travail aux élèves.

Chercheur démarre les vidéos.

L'extrait se termine

CH : Donc du coup voilà qu'est-ce que, comment...

CE : Alors je vois d'un côté, je vois un gamin qui est hyper stressé, 'fin comme Maël, parce qu'il est là il mâchouille son crayon et tout, il se met en activité tout de suite, mais alors il a son capuchon à la bouche là, il heu voilà, on le voit se mettre en activité là et en même temps il me semble qu'il est un peu stressé là tu vois, ouais il est un peu, ouais, il est là il mâchouille son stylo, comme si ça l'aidait à se concentrer quoi, à prendre sur lui et de l'autre y a Paul qui est là, qui fait semblant, il fait semblant de travailler, il est là, il regarde à droite, à gauche, alors il a son crayon, mais il sait pas trop alors je sais pas si c'est à ce moment-là qu'il a plus de mine à son crayon de papier ou pas, mais il regarde à droite, à gauche heu ouais.

CH : Donc pour toi là, il s'est pas encore mis en activité ?

CE : Non, ben non j'ai pas l'impression quoi. Non j'ai pas l'impression, ou peut-être qu'il est en train de chercher qu'est-ce qu'il faut faire ou voilà, ou peut-être qu'il est devant et qu'il se dit « qu'est-ce qu'il faut faire ? » finalement j'ai, peut-être qu'il est en train de se dire « ah ben finalement, j'ai pas compris ce qu'il fallait faire ou... » Parce que c'est ça dès fois aussi ils pensent avoir compris et puis en fin de compte ils passent à l'exercice, voilà y'en a qui vont être auditif et qui vont comprendre ce qu'on leur demande et après quand ils passent au visuel et ben du coup quand ils se retrouvent devant la feuille, enfin ils comprennent pas quoi.

CH : Et pour toi Maël il est en activité ?

CE : Ben là oui heu, oui, oui

Chercheur relance un extrait vidéo. Le moment visionné correspond à un moment où l'enseignante est venue aider Paul puis est partie voir d'autres élèves.

L'extrait se termine.

CE : Oui en fin de compte il travaille pas quoi.

CH : Et de qui tu parles ?

CE : De Paul. Si Maël il écrit, enfin je vois il écrit, enfin voilà après il fait son truc bon voilà, mais Paul non. En fait il fait semblant...

CH : Il fait semblant, qu'est-ce que...

CE : ... enfin il fait semblant, ça veut pas dire que, il le fait exprès hein, je dis pas ça, mais il est là, en fait oui il est en position, il a une attitude d'élève dans le sens, enfin dans son comportement, il va discuter machin, donc il est face à sa feuille, *et cetera*, avec son crayon voilà, mais après on voit qu'il y a rien quoi, il est là et on dirait qu'il cherche un peu « qu'est-ce que je fais là, qu'est-ce qu'il faut faire ? » Et puis oui, il est pas sûr de lui, parce qu'on voit, parce qu'au bout d'un certain temps quand même, il écrit une réponse et hop tout de suite il va gommer, il gomme tu vois en se disant « ben ça doit pas être ça ». Donc c'est vrai que moi si je le regarde à ce moment-là, je pense qu'il est en train de travailler alors qu'en fin de compte pas du tout quoi.

CH : Et là tu viens d'aller le voir, tu viens de l'aider là à ce moment-là.

CE : Ben oui c'est, j'ai pas été efficace.

CH : (rire)

CE : (rire) Finalement, voilà. Ouais parce que c'est toujours pareil, on dit « oui t'as compris ? » ou un truc comme ça ils disent « oui », mais après tu sais pas si c'est pour te faire plaisir ou bon, tu vois. Donc là, non là c'est pas, ah non c'est marrant de voir ça, c'est marrant parce que du coup ouais c'est, oui là je vois qu'en fait, ben il est là bon il dit rien, il est avec son stylo et sa feuille, mais bon il fait pas plus quoi, il fait pas plus. Ah oui, c'est surprenant, et que même quand il écrit un truc ben il l'efface quoi, du coup ça montre aussi qu'il est pas sûr de lui. Parce que s'il avait vraiment compris le truc et ben il ferait l'exercice et puis il serait pas... On voit Maël voilà, Maël le gamin qui a compris, qui lui fait l'exercice, bon il lit hop et puis, il écrit, il écrit, il écrit. Il est pas là à regarder les oiseaux, enfin voilà. Lui il est là, il attend, il attend, il attend et quand il écrit un truc il l'efface tout de suite donc heu.... Là, je pense qu'il y a vraiment les deux opposés.

Chercheur relance un extrait vidéo situé à la fin de l'activité des élèves (ils sont autonomes en train de faire un exercice écrit).

CH : Donc là du coup c'est pour l'activité de Maël, comment, qu'est-ce que tu, à ce moment-là ?

CE : Ah ben là, je sais pas, je me dis que soit il est en train de lire, soit en train de réfléchir, enfin voilà. Bon comme il nous a dit (durant l'EACPI) il se caressait les cheveux pour se détendre (rire), ça le détresse. Heu, oui non, mais là, c'est ça alors soit il est parti dans ses heu j'allais dire dans ses rêves et heu il fait semblant de voilà, mais je pense que plutôt il réfléchit, il est en train de je sais pas, de réfléchir à la réponse.

CH : Et Paul ?

CE : Ah ben Paul il attend que le temps passe, il est avec sa gomme, et là il est train de faire sa gomme, et il attend que le temps passe là pour moi. Il regarde je sais pas si, il regarde où je suis, voilà, c'est ça.

CH : À ce moment-là c'est quand tu es avec Gaël, tu étais en train de lui expliquer.

CE : Ah oui d'accord OK, ouais, ouais d'accord OK. Oui donc je sais pas s'il regarde pour l'air de dire « je suis là et je comprends pas », mais il attend, il a sa gomme, il attend. Hum surprenant, non c'est sympa (rire). Ouais c'est, c'est impressionnant, c'est impressionnant. En fait il faudrait des caméras sur tout le monde en fait (rire).

CH : Je te mets la suite

CE : Ouais, vas-y.

Chercheur relance un extrait vidéo

CE : Ah là il a terminé le XXXX

Chercheur arrête la vidéo

CH : Donc là ?

CE : Là il a terminé, là il se met tout de suite... alors lui il demande pas s'il faut faire un autre exercice ou quoi, tout de suite il prend un livre et puis heu... Alors après comme je disais, après c'est vrai que Maël il a un régime un peu particulier parce que c'est un gamin qui a été testé avec un haut potentiel qui a aussi des heu, comment dire, qui a d'autres caractéristiques donc du coup il est hyper actif, il avance, il se soucie de répondre tout le temps, enfin voilà y'a pas de filtre quoi ça veut dire que ce qu'il pense il le dit tout de suite, il va donner la réponse tout de suite, enfin il peut pas s'en empêcher, c'est-à-dire que c'est plus fort que lui heu et du coup, alors c'est un gamin qui parle énormément donc c'est pour ça que je l'ai mis tout seul aussi au fond de la classe parce qu'il parlait énormément et après aussi pour heu pour qu'il soit calme et qu'il arrive à se contenir donc je sais qu'il adore lire donc c'est pour ça que lui il a le droit de lire un livre quand il a terminé son travail. Donc après ce qu'il s'est passé c'est que souvent dès qu'il arrivait il se mettait à lire alors qu'on avait pas commencé à lire quoi que ce soit donc du coup il a fallu que j'intervienne auprès de lui que je lui dise non c'est, « les livres c'est une fois qu'on a terminé l'activité » et donc c'est pour ça que là on voit il se dépêche à faire son exercice pour pouvoir lire ensuite. Lui du coup il a pas demandé à, s'il y avait à faire autre chose ou pas.

CH : Il sait qu'il a un statut un peu particulier là ?

CE : Ouais. Ouais, hum hum. Alors il le sait, mais en même temps heu comment dire, en même temps je pense que c'est un gamin, on est obligé de faire comme ça parce que sinon il va, il est capable, enfin alors, pas de mettre le bazar, mais, oui, c'est à dire que si je le laisse pas lire ou quoi que ce soit, ben du coup il va interpeller les autres... Au bout d'un moment il va péter un, il va péter un plomb quoi, c'est, c'est ça. Parce qu'apparemment chez lui c'est quand même assez heu virulent, c'est-à-dire qu'il est capable de piquer des crises, voilà de dire des gros mots, voilà de claquer des portes, enfin il est assez heu... Alors que nous en classe, quand la maman m'en a parlé, j'ai dit

non, j'ai dit en classe il est calme enfin voilà. Pour moi c'est une façon qu'il soit tranquille et qu'il arrive à tenir sur sa chaise sans... Avant quand je faisais pas ça il était tout le temps à aller chercher un truc, *et cetera*.

CH : D'accord

CE : Là pour moi c'est pour le canaliser quoi voilà

CH : Le laisser lire c'est pour pouvoir le canaliser

CE : Voilà c'est ça c'est la canaliser, c'est bon voilà maintenant t'as fait ton travail, OK le contrat est rempli maintenant tu as le droit de faire ça.

CH : Et donc du coup, ouais voilà à chaque fois du coup comme résultat à quoi tu t'attends ?

CE : Alors c'est vrai qu'après par contre il fait pas tous les exercices, après là où je suis pas d'accord c'est quand effectivement, quand il cherche pas, quand il y a un exercice qu'il cherche pas à aller plus loin que l'exercice qu'il cherche pas à comprendre et qu'il me dit « non c'est trop dur » et que systématiquement il prend son livre, ça non, ça c'est pas possible. Après y'a un contrat et après je le rappelle quand le contrat est pas, qu'il a pas respecté le contrat, ça je lui rappelle, voilà.

Chercheur relance la vidéo. L'extrait se termine.

CH : Et du coup tu me disais que toi du coup de voir les deux activités en même temps, qu'est-ce que ça signifie pour toi de...

CE : Ah ben pour moi oui, ben d'un côté j'ai un élève qui travaille très, très vite et qui du coup fait son exercice et puis bon après il a compris machin bon il m'a juste demandé une explication au début et puis après hop il se met à travailler. Puis après on le voit, après il m'interpelle plus du tout, après il est en activité et voilà, après il fait son travail et point barre. Après quand il a fini justement il fait son, en gros sa récompense quoi, c'est un peu comme s'il avait une récompense, style « j'ai bien travaillé donc... » Et puis y'en a un autre, j'ai un élève qui au contraire qui est en, oui qui est en échec par rapport à un exercice, enfin qui y arrive pas et en difficulté on va dire et qui du coup heu ben lui il fait semblant, enfin il essaie de... alors je sais pas si c'est pour attirer mon attention parce qu'il n'y arrive pas, parce qu'il sait pas comment faire où voilà, donc du coup...

CH : Du coup pour toi la difficulté, elle se situe où, entre... Quelle est ta difficulté du coup dans cette gestion ?

CE : Alors maintenant j'ai réussi à gérer à peu près Maël à essayer de voilà, de le canaliser, mais donc il m'a fallu quand même heu un certain nombre de temps pour arriver à trouver des solutions avec Maël. Au départ c'est Maël qui me posait des problèmes parce que voilà, parce qu'il était avec tous les autres élèves, parce qu'il parlait beaucoup, il interpellait, parce qu'il se levait parce qu'il était tout le temps en activité, tout le temps. Là maintenant le fait de l'avoir mis au fond de la classe, j'arrive maintenant à le canaliser un peu plus. Sauf le seul souci maintenant, oui maintenant

mon seul souci c'est d'arriver à faire en sorte que quand il a terminé un travail il fasse comme les autres, d'arriver voilà, à le remettre dans la normalité par rapport aux autres.

CH : D'accord

CE : Voilà, ça serait plus ça. C'est-à-dire que, effectivement les autres ils ont terminé leur travail il continue, donc heu « toi voilà ». Là c'est vrai là je m'en suis pas préoccupé, mais d'habitude c'est oui ben les autres ils ont terminé donc toi aussi tu fais comme les autres, voilà, ça serait de ouais, d'arriver à ce qu'il fasse comme les autres.

CH : Et heu

CE : Et Paul, ben oui, lui ça serait vraiment d'arriver à l'aider, effectivement là c'est... Alors effectivement y'a des fois quand, ça dépend l'AVS, voilà, quand hier l'AVS elle s'occupait des trois en même temps, de Gaël, Nabil et Paul, donc après c'est vrai que ça me soulage un peu plus moi et de pouvoir m'occuper des autres. Parce que Paul le problème c'est que je pense qu'il a tellement de difficultés aussi, c'est que des fois, il est pas très motivé aussi, donc du coup heu, s'il a pas la motivation après je peux pas faire grand-chose pour lui, enfin je pense hein. Je pense qu'un élève qui est heu, quand il est motivé pour apprendre, qu'il veut s'en sortir après heu... parce que sa sœur jumelle elle est heu, ça va quoi, enfin elle bosse chez elle, elle fait son travail, elle essaie de comprendre...

CH : Et cette question-là que tu dis de la motivation, par rapport à l'aide que tu peux lui apporter pour toi c'est

CE : Ah peut être que oui, peut être que je devrais aussi lui donner effectivement un contrat comme à Maël. C'est-à-dire que maintenant que je suis en train d'y penser peut-être que je me dis que oui s'il arrive à faire là, peut être établir un contrat quoi. C'est effectivement, « oui si tu arrives à terminer ton travail voilà t'auras le droit de faire ça », oui peut être. Il aura effectivement une récompense comme Maël, effectivement, ça pourrait être une solution.

EACV3 :

CH : Bon on va voir du coup si tu veux ce qu'il nous a dit sur son activité...

CE : c'est encore long ou pas, parce qu'il faut que je regarde l'heure

CH : 56, il reste... mais mange en même temps si tu veux. Il reste juste le moment (cherche les fichiers vidéo en même temps) où là en fait.

Chercheur démarre un extrait vidéo de l'EACP de Paul.

Le chercheur arrête la vidéo.

CE : En fait c'est ça oui il comprend pas les mots du texte. Mais en fait je me pose la question, voilà est ce qu'il a compris la consigne ? Oui en fait il est accès sur le tr/ oui effectivement si on comprend pas le vocabulaire après c'est difficile de savoir ce qu'on veut. Oui après je sais pas. Ça serait peut-être plus un problème de lecture ? Je sais pas. Ou de vocabulaire, ça c'est clair. Oui voilà, le problème c'est qu'il a un problème

de vocabulaire donc après tout ce qui est français va lui poser problème, parce que, il comprend pas donc heu bon. Du coup effectivement, un mot pour lui, ça peut être tout et n'importe quoi. Donc c'est vrai qu'après ben oui moi je lui demande ouais la nature et la fonction des mots, alors que lui il sait pas même ce que le mot heu déjà, veut dire. C'est difficile quoi.

CH : Ouais, donc pour toi la difficulté, elle est plus là...

CE : Ouais, ouais

CH :... Sur le vocabulaire

CE : Ouais, ouais. Hum hum.

CH Relance l'extrait vidéo (1:07:58.8)

CH arrête l'extrait vidéo (1:08:40.8)

CH : Donc là

CE : Oui là c'est important oui quand il dit qu'il est bien parce que XXX c'est bien, enfin voilà c'est oui, c'est important. Du coup c'est quand même le but hein c'est, le but c'est quand même de les mettre en réussite et pas en échec donc après heu. Ouais.

CH relance l'extrait vidéo (1:08:53.5)

CH arrête la vidéo (1:09:46.5)

CH : Comment tu...

CE : Ben là je me rends compte, ben là oui en fait, il me donne des, oui des solutions et que en gros il me dit " oui j'ai besoin que tu m'aides quoi ", c'est comme si heu c'est pas un aveu, mais presque enfin voilà je me rends compte, que oui ben il me dit "oui j'ai besoin d'aide quoi"... donc heu...'fin il le dit ouvertement et en même temps il dit aussi que y 'a des fois il lève le doigt, il lève pas le doigt, dès fois il bloque heu, voilà. Après c'est vrai que ce qui est frustrant pour nous c'est qu'on peut pas tout le temps être là quoi et que je pense que ben Paul il fait parti des élèves où il faudrait vraiment qu'il y ait quelqu'un tout le temps quoi. Faudrait vraiment travailler en groupe de quatre cinq personnes. Et déjà 'fin, sur peu de temps parce que c'est , je pense que c'est des élèves qui peuvent avoir une attention soutenue pendant 1 heure et demie, enfin 1 heure et demie ou deux heures, c'est pas possible, donc je pense qu'il faudrait vraiment faire du travail heu, des petites voilà, des séances de 3/4 heures puis faire des pauses et puis reprendre 3/4 heures et on serait vachement plus efficace, ç a est en petit groupe et ça serait vachement plus efficace.

CH : Hum

CE : Parce que là pour lui c'est trop, trop long, là je veux dire, là (fait un bruit avec sa bouche), bon après y 'a tout aussi heu, tout le côté on va dire heu familiale, *et cetera*, ils se couchent tard, ils s'endorment tard machin ,enfin bon. Donc c'est sur qu'après heu quand ils arrivent le matin qu'ils sont fatigués parce qu'ils ont mal dormis, *et cetera*, déjà c'est un peu difficile aussi de travailler. Voilà.

CH : Hum

CH relance la vidéo (1:11:08.9)

CH arrête la vidéo "(1:11:36.0)

CE : Ouais ben là il me donne des solutions, enfin des solutions, oui ce qu'il attend de moi quoi en fait. En gros c'est oui c'est "j'attends de toi que tu viennes m'aider, qu'on travaille ensemble", c'est pour ça qu'après je lui ai dit, après voilà je lui ai redemandé enfin, j'essaie de lui faire reformuler pour savoir effectivement... Parce que quand il dit "oui je veux qu'on travaille ensemble" et heu "qu'est ce que tu entends par ensemble", voilà c'est pour ça

CH : Hum hum

CE : C'est pour ça qu'après je lui ai demandé parce que c'était ensemble, mais heu, c'est ensemble comment heu ? Tous les deux ? Dans la classe ou dans un petit coin ? Ou à ta place ?

CH : Hum hum

CE : Tu vois, c'était ça quoi. Et ensemble c'est vraiment ensemble ponctuellement ou reprendre les choses heu ? Donc c'est pour ça qu'après je lui, voilà, j'essaie de le faire parler pour aller un peu plus loin, savoir ce qu'il entend par ensemble.

CH : Et du coup qu'est ce que tu en comprends de ce qu'il te dit ?

CE : Ben moi je le prends un peu comme ouais il faudrait que je sois tout le temps avec lui quoi, alors que c'est pas possible enfin je peux pas quoi... J'aimerais bien hein c'est pas...

CH : Ouais, ouais, ouais

CE : C'est pas que je veux pas, hein, mais c'est pas possible. En gros il faudrait que je sois tout le temps ouais à côté de lui quoi, et c'est difficile, c'est à dire que c'est frustrant parce qu'on peut pas quoi, on peut pas tout le temps, voilà. Ou à la limite, il faudrait que les autres ils soient tout le temps en autonomie et que je sois qu'avec le petit groupe et non, non, c'est assez frustrant de pas pouvoir le faire, donc heu voilà.

(1:12:50.3)

ANNEXE 17
 VERBATIM DE L'EAC2 CECILE 30/03/2018



XX = inaudible à la transcription

EACV1 :

(0:00:00.0)

CH : Donc j'ai mis le moment où tu donnes la consigne,

CE : Hum hum

CH : Où tu fais reformuler et tu demandes à Paul pour savoir s'il a compris tout ça, le moment où tu les appelles pour qu'ils aillent en groupe. Après le moment avec Maël, après j'ai mis quand tu es en groupe avec eux, donc ça, c'est la partie activité

CE : Oui

CH : L'activité des élèves donc j'ai mis le moment où ils sont en autonomie, comme ça tu verras un peu comment ça se passe quand ils sont tous seuls et le moment de pause, voilà

CE : Ouais

CH : Donc après, là ça va être des moments assez courts

CE : Ouais

CH : Jusque-là, c'est quatre là, c'est des moments qui durent trente secondes donc heu, le cinquième c'est un moment que j'ai laissé en continu, donc tu quand tu veux faire un commentaire

CE : Oui oui

CH : T'arrêtes, tu fais pause, pareil. Et pour les moments d'élèves, j'ai laissé en continu.

CE : D'accord

CH : Donc quand tu veux faire un commentaire, après tu sais tu,

CE : Oui, oui

CH : C'est barre espace pour faire pause.

CE : Ouais, d'accord.

CH : Donc je te passe d'abord...

CH démarre l'extrait vidéo (0:01:38. 5)

CE : C'est énorme

CH arrête l'extrait

CH : Et oui, mais oui c'est énorme, je commence à donner la consigne que déjà il est par terre en train de chercher son crayon qu'il a fait tomber, bon voilà. (rire) (0:02:06. 8)

CH : Relance l'extrait vidéo.

CH arrête l'extrait (0:02:33. 5)

CH : Donc là qu'est ce que fait à ce moment-là ?

CE : Ben là je, oui je, je reformule les, enfin j'ai déjà dit la consigne et je reformule la consigne pour m'assurer qu'ils ont tous compris. Et là déjà je suis en train de voir que Paul n'arrête pas de bouger donc c'est pour ça que après je lui ai demandé de reformuler la consigne. Parce que je vois qu'il est pas du tout attentif et qu'il est... oui heu... qu'il est la tête en bas en train de chercher son crayon, que il arrête pas de bouger, donc je me rends compte qu'il est pas attentif.

CH : Donc à ce moment-là, dire la consigne, qu'est ce que ça signifie pour toi.

CE : Heu ben dire la consigne, en fait parce qu'il y a aussi des élèves qui sont beaucoup plus visuels, y'en a qui sont auditifs, y'en a ils ont beau lire la... après je pourrais leur donner la feuille et puis qu'ils lisent simplement la consigne, seulement y'en a 10 ans ils comprennent ce qu'ont leur dit, ils ont besoin d'un passage à l'oral. Donc c'est pour ça que je lis les consignes à l'oral pour bien expliquer tous les mots, m'assurer qu'ils ont compris effectivement, leur donner aussi les étapes du travail. C'est à dire, voilà, on lit la phrase, on cherche d'abord le verbe et puis on cherche le sujet, et savoir reconnaître aussi le sujet et le verbe. Je leur dis "qui fait quoi ?"

CH : Donc là quand tu fais ça, à quoi tu t'attends ? Qu'est-ce que tu...

CE : Ben je m'attends oui, à ce qu'ils aient compris, qu'ils se mettent au travail et qu'ils effectivement ils cherchent, ils disent dans leur tête les phrases et automatiquement les verbes, les sujets et classer après dans les différentes cases en fonction de la nature des sujets.

CH : D'accord.

CH relance l'extrait vidéo (0:04:00 .1)

CH arrête l'extrait (0:04:47. 6)

CH : Donc là qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

CE : Ben (rire), là je me rends compte effectivement, comme il (Paul) arrêta pas de bouger, je suis à près sure qu'il a... ou il a dû capter des mots, mais pas tout... Et donc, je trouve qu'il s'en sort très bien parce qu'il arrive à bien me donner la consigne, mais manque de bol, voilà quand je lui demande qu'est-ce qu'il faut mettre dans les colonnes, ben il me répond "le verbe", alors que c'est le sujet, donc heu. Effectivement le problème c'est que en étant inattentif comme ça, en arrêtant pas de bouger et ben il entend des mots, après c'est des bribes de mots, je pense qu'après il doit essayer de les assembler et il a un semblant de consigne, mais effectivement, je pense que si j'étais pas intervenue et ben lui il serait parti à me classer des verbes quoi.

CH : Donc du coup qu'est-ce que ça signifie pour toi de le faire reformuler sur la consigne ?

CE : À m'assurer qu'il a bien compris et de pouvoir, enfin de... éviter voilà qu'il soit pas en échec en fait. Parce que là il serait pas, enfin, je serais pas intervenu, je pense qu'il aurait classé les verbes et du coup il se serait retrouvé en échec parce qu'il aurait pas classé ce qu'il fallait.

CH : Et donc tu t'attends à quoi du coup en faisant ça ?

CE : Et ben après, à ce qu'il ait compris qu'il fallait classer les sujets et non les verbes et que, qu'il puisse se mettre au travail tout de suite.

CH : OK

CH relance un autre extrait vidéo (0:05:56. 3)

CH arrête l'extrait (0:06:20. 5)

CH : Donc là qu'est-ce que tu fais ?

CE : alors là je les, donc je décide de travailler avec eux en groupe. Donc je leur dis de prendre leurs affaires pour qu'on puisse se mettre sur une table tous les cinq du coup, parce que cette semaine ce que j'ai fait, c'est que je prenais mon tabouret, je me mettais à travailler soit face à Paul, je me suis rendu compte aussi que Inès, Asma ou Athéna avaient aussi des difficultés, donc en fait je passe plus mon temps moi à déplacer mon tabouret et à me déplacer voilà, les uns après les autres, j'ai l'impression un peu de m'éparpiller et du coup de me disperser quoi c'est ça. Et surtout, en plus, pour tout le temps, tout le temps, donner les mêmes explications, parce que souvent ils ont pas compris la même chose, donc pour moi c'est une perte de temps, c'est heu, j'explique 4 fois la même chose, donc là du coup je décide de les mettre tous ensemble à une même table de façon à pouvoir donner la consigne une seule fois, de pouvoir expliquer une seule fois les choses, et puis aussi, et surtout, je me dis que entre eux ils vont pouvoir s'aider. Ils vont pouvoir reformuler les choses, ou voilà... Puis je m'attends ouais effectivement à 'fin, oui si à savoir si effectivement s'ils vont pouvoir s'aider, quelles explications ils vont donner, donc voir le comportement qu'ils vont avoir.

CH : D'accord

CE : Et surtout voilà, c'est surtout pour gagner du temps aussi... Et puis aussi faire en sorte qu'ils se sentent moins isolés parce que c'est vrai que du coup quand je me mets face à eux, alors, effectivement on a une relation duelle donc des fois ça passe bien, mais après ils peuvent aussi des fois se sentir un peu, ben ils vont pas oser donner la réponse ou heu ou quand ils savent pas ben du coup ils sont là, ils sont tout timide alors que le fait d'être en groupe ça permet je trouve de passer plus inaperçu, 'fin inaperçu... des fois de se dire, enfin l'autre va répondre, donc ça va le mettre en confiance et puis après il va se mettre à parler. Voilà, je parle surtout pour Paul, parce que Paul dès fois je vois, quand je suis face à, enfin juste en relation duelle avec lui il va pas oser trop me répondre si il sait pas il osera pas me répondre, alors que en groupe j'espère que voilà il va pouvoir me répondre un peu plus.

CH : D'accord. Donc heu là tu t'attends à ?

CE : Je m'attends à ce qui... Oui qu'ils répondent qu'il y ait des interférences entre eux, qu'ils puissent discuter et surtout aussi oui enfin voilà gagner du temps, enfin se

motiver aussi les uns les autres quoi, qu'il y ait une entraide entre eux et aussi se motiver.

CH : OK.

CH relance un autre extrait vidéo (0:08:45. 3)

CH arrête l'extrait vidéo (0:09:18. 8)

CH : Là qu'est-ce que tu, qu'est-ce qu'il se passe là, qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

CE : Alors tout à l'heure quand j'ai donné la consigne, il me semble que c'était pour classer les sujets dans les colonnes, j'ai expliqué je crois, il me semble, je sais plus, ou des noms propres ou classer des sujets, ah non, je me rappelle, c'était que voilà, on écrivait pas les phrases en entier dans les colonnes on écrivait simplement les sujets dans les colonnes. Et donc quand j'ai expliqué, Maël m'a répondu de façon assez arrogante et hautaine en disant "oui c'est bon", comme si ils savait tout, si il savait exactement ce qu'il fallait mettre dans les colonnes. Et donc là, donc deux minutes ou trois minutes après, il me demande ce qu'il faut mettre dans les colonnes, s'il faut mettre la phrase ou simplement le sujet, donc et ben voilà, comme il m'a répondu de façon un peu arrogante et ben je lui dis que comme il sait tout, puisque deux minutes avant il savait exactement ce qu'il fallait faire, ben je lui aie dit que maintenant il se débrouille.

CH : Et du coup qu'est-ce que ça signifie pour toi de lui répondre comme ça ?

CE : Ah, de lui répondre comme ça ? Ben en fait ce qu'il y a c'est que voilà, c'est le, enfin, c'est le profil d'élève qui ont des fois besoin d'être remis à leur place de temps en temps parce que voilà, parce qu'ils estiment qu'ils savent tout qu'ils savent mieux que les autres et du coup Maël il écoute pas quoi, quoi il sait, il pense déjà avoir la solution avant même d'avoir eu l'énoncé du problème, donc en fait, il écoute pas, et il pense qu'il sait tout que c'est lui le meilleur et qu'il sait ce qu'il faut faire. Donc tout à l'heure quand j'ai expliqué il a dit « ben oui, ben oui » ça lui paraissait tellement évident et quand il commence à regarder l'exercice et ben du coup il sait pas ce qu'il faut faire parce que il a pas écouté et donc là il me pose la question. Donc là je le remets à sa place oui pour lui montrer que c'est quand même moi l'adulte dans la classe et c'est quand même moi qui donne les consignes et que ça voilà, que c'est, on doit m'écouter et même si il pense tout connaître il a quand même non seulement le devoir de m'écouter et aussi de pas me répondre de façon arrogante comme ça, donc je le remets à sa place.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup ?

CE : Ben, à ça voilà, ben qu'il dise rien et que du coup il se mette au travail (rire) et qu'il cherche une autre solution et après j'ai vu que quand même, j'ai vu que Manon très gentiment se retournait et lui expliquait ce qu'il fallait faire, il a de la chance d'avoir effectivement des copains qui l'aident et qui sont gentils avec lui. Parce que moi je pense que je l'aurais, voilà, j'l'aurais laissé un peu comme ça à chercher ce qu'il fallait faire. Surtout qu'en plus la veille j'ai donné le bilan et j'avais marqué cette remarque dans son bilan en disant voilà que des fois il avait tendance à parler trop vite, qu'il fallait apprendre aussi à réfléchir avant de parler et à se taire de temps en temps et que

aussi on était à l'école pour apprendre à se tromper, parce qu'il aime pas se tromper donc heu dès qu'il sait qu'il va se tromper il ne fait pas, quand c'est trop difficile ben il veut pas faire. Il préfère ne pas faire plutôt que d'être en échec, il supporte pas l'échec donc il va ne pas faire. Je le vois surtout en mathématiques ou là c'est, il va pas faire hein, les fractions heu avant c'était les fractions, le périmètre n'en parlons pas, le périmètre il voulait pas du tout le faire au départ parce que pour lui, il me disait "ah, mais je comprends rien" donc comme il comprenait pas, il faisait pas.

CH : Hum

CE : Ouais, et du coup en plus, il me demandait même pas de l'aide hein. C'est-à-dire qu'il prenait son livre et puis hop il lisait, et puis "oui, mais de tout de façon je comprends rien donc voilà", il essayait pas. Alors moi c'est ça qui me perturbe parce que d'un côté c'est un enfant qui est très pertinent dans ses remarques, qui sait énormément de choses qui capte très vite les choses, et par contre je trouve qu'il ait pas persévérant quoi, il a ce côté où il sait pas donc du coup il va pas faire, "ça non non je sais pas donc ça m'intéresse pas, je fais pas". Et je trouve que ce côté voilà, d'un côté on a un élève pertinent et de l'autre pas persévérant du tout et je sais pas ça me... C'est contradiction moi des fois me gêne.

CH : Hum

Ce : Je pense ouais, je pensais qu'il était beaucoup plus persévérant parce qu'en plus le truc c'est que c'est un élève qui marche beaucoup à la carotte on va dire et que par exemple là y'avait une évaluation d'histoire, donc je leur ai que ça qui avait A+ en histoire, ils auraient deux bons points. Donc du coup il m'a dit que le mercredi après-midi il avait quand passé une heure à apprendre ses leçons alors que d'habitude il le fait pas. Mais là comme il sait qu'il a des bons points en jeu et ben il est motivé, il me le fait et il me le dit ouvertement en plus. Comme il m'a dit aussi cette semaine, comme il nous avez dit la dernière fois que, au collège, il serait motivé parce qu'il aurait des vingt sur vingt. Donc d'un côté il a cette heu, je sais pas, comment dire ? D'un côté il veut voilà, il veut, il marche à la carotte, il veut avoir des récompenses, mais de l'autre quand il sait pas, il laisse heu... Il baisse les bras.

CH : Et comment tu réagis toi quand il baisse les bras comme ça ?

CE : Ah ben non, ben justement, ben justement je vais le voir, je lui dis « ben non, tu vas comprendre », 'fin moi ça m'énerve qu'il baisse les bras, donc je vais le voir et puis heu j'essaie de lui expliquer, de le voilà, je lui dis "non" je lui dis « les autres comprennent donc y' a pas de raisons que toi tu comprends pas ». Donc j'essaie de le motiver un peu plus, voilà. Mais après ce comportement d'arrogance, non ça je supporte pas, j'ai beaucoup de mal avec ça, donc c'est pour ça que là après je décide de ne pas m'en occuper parce que, 'fin voilà oui, de répondre comme ça à un adulte pour moi c'est un truc que je supporte pas, donc après... Je préfère ne pas... Je lui dis les choses et après, voilà je le, je m'en occupe plus parce que ça m'énerve, donc du coup je préfère me calmer plutôt que d'intervenir heu encore plus. Et je pense qu'il a compris, il est suffisant intelligent, je pense qu'il a compris qu'il avait dépassé la limite, parce que du coup voilà, il redit pas, bon il dit rien et puis hop il se retourne là et il

essaie de trouver, de faire son exercice (rire), donc je pense qu'il a compris qu'il avait dépassé les limites. Mais justement je pense qu'il a besoin de ça et il a besoin d'être cadré, il est en recherche parce que moi je vois y'a quand un changement de comportement comparé à l'année dernière, il a fait beaucoup, beaucoup d'effort, donc heu bon. Je me dis qu'effectivement il a besoin qu'on lui pose des cadres, des limites, même si il y a encore beaucoup de travail à faire, mais bon déjà, on part de loin donc heu, c'est déjà pas mal.

CH : Donc pour toi il a progressé, il a fait des efforts ?

CE : Oui, oui, ah ben oui, oui. Oui il a progressé. Comparé à l'année dernière où c'était lui qui presque menait la classe et faisait des interventions tout le temps, en gros c'était un peu le meneur de la classe c'est-à-dire si il décidait que tout le monde parle, tout le monde allait parler enfin c'était un peu, c'était hallucinant quoi. Et moi je l'ai eu quelquefois dans ma classe parce que justement il dérangeait trop le, la classe, le maitre, donc le maitre n'arrivait... Il avait pris le dessus sur le maitre quoi donc ça m'est arrivé de l'voir deux trois fois dans ma classe à la fin de l'année. Voilà. Donc c'est pour ça que je trouve qu'il a fait des efforts.

CH : Et ça te...

CE : Oh ben oui, non je suis contente. Je suis contente oui parce que voilà je me dis que un élève a besoin de cadre et de limites, effectivement c'est ça quoi, c'est ça. C'est heu, alors après effectivement alors heu Maël a aussi on va dire, un certain privilège d'un côté parce que comme je sais que ça lui demande quand même beaucoup d'efforts de rester assis, de pas bouger parce que c'est un gamin qui diagnostiqué hyper actif, donc de rester assis, d'être calme aussi de devoir se taire ça lui demande beaucoup d'efforts, donc effectivement comme je te l'avais dit la dernière fois, je l'autorise à lire ou à colorier, le but et qu'il ne dérange pas les autres et le fait aussi de l'avoir mis aussi seul, alors au départ il était pas content du tout parce qu'il était isolé, mais en même temps c'est mieux parce que dès qu'il se retrouve avec les autres c'est impossible quoi, il va tout le temps discuter avec les autres, il va les interpeller. Le problème c'est que lui comme il travaille très vite, du coup il a vite fini et du coup ben après, ben si il est assis à côté de quelqu'un il va discuter avec et l'autre personne n'a pas forcément terminé donc après c'est un, les autres après ont du mal à suivre, alors ils essaient de faire comme lui, mais bon ils y arrivent pas quoi, ce qu'est un peu difficile, donc c'est pour ça que je préférerais le mettre seul, avec de temps en temps effectivement il a le droit, voilà, comme là on a fait des mathématiques, bon ben y'avait personne à côté de Ethan, il a été s'asseoir à côté de Ethan. En sachant que si il discute de trop, si il travaille pas, il retournera à sa place. On est obligé de lui mettre des contraintes tout le temps comme ça quoi, c'est obligé, mais on avance, donc bon c'est l'essentiel.

CH : (sourire)

CE : Voilà.

CH démarre un nouvel extrait vidéo (0:17:56. 5)

CH : Donc là c'est un peu plus en continu donc tu veux intervenir ou faire un commentaire...

CE : Hum hum

CH arrête l'extrait vidéo (0:18:38. 3)

CH : Là qu'est-ce que tu fais ? À ce moment-là...

CE : Ben là, alors j'attends, j'attends, j'attends ben il (Paul) vient de me lire sa phrase donc j'attends effectivement heu... Ah oui c'est ça oui, "les tissus colorés", donc je me suis dit effectivement que ça allait poser problème, je pense pour le... pour le sujet... Donc oui, heu j'attends qu'il me donne une réponse, mais les autres ont trouvé donc heu c'est pour ça je leur dis "j'ai trouvé, j'ai trouvé", je leur dis, mais bon, je leur dis d'attendre et en même temps j'entends Ethan qui me parle, qui est en train de m'interpeller et qui est en train de me dire "oui maitresse la Seine c'est quoi?". Donc je suis, en même temps je suis avec lui (Paul) à attendre sa réponse, mais dans ma tête je me prépare déjà à aller voir Ethan et, ou à lui répondre que la Seine... Et c'est ça qui est difficile, c'est que on est avec un groupe d'élèves et en même temps il faut être avec les autres, parce que même si les autres travaillent bien il faut aussi les aider donc c'est là la difficulté.

CH : Et donc là, donc être en attente de ce qu'il va dire, qu'est-ce que ça signifie pour toi à ce moment-là, qu'est-ce que ?

CE : Ben comme je sais pas trop ce qu'il va... Ouais s'il va d'abord me dire le verbe, le sujet, voilà j'attends de voir son raisonnement quoi. J'attends une réponse et de voir son raisonnement.

CH : OK. Et à quoi tu t'attends ?

CE : Ben qu'il me donne le verbe déjà, il fallait trouver le verbe, donc qu'il me donne le verbe.

CH relance l'extrait vidéo (0:19:59. 0)

Cécile s'approche pour appuyer sur la barre espace. La chercheuse arrête la vidéo. (0:20:26. 4)

CE : Ah oui alors là aussi... Donc, alors je suis surprise qu'effectivement il (Paul) ait trouvé "sont" parce que généralement les auxiliaires ils ont du mal, et après effect', je me dis, parce qu'il confond tout le temps être et avoir, tout le temps, donc et là c'est ce qu'il se produit, il confond donc être et avoir et surtout, le "sont" et le "ont" tout le temps, ils y arrivent pas, et donc là ben il confond heu, ben il me répond "ben c'est avoir" et donc, alors là avant j'ai dû répondre aussi à Ethan, où je lui ai répondu que Sarah, je lui ai donné l'explication, et je vois que Alice lève le doigt (rire), donc... C'est vrai qu'il y a des fois où dans le cerveau on est un peu heu, oui on sait plus trop enfin, comment dire, on doit répondre en même temps à tout le monde et on sait ça si on leur donne l'explication, 'fin si l'explication que je leur donne leur suffit ou pas quoi, c'est ça en fait. C'est que je veux être oui heu de partout en même temps quoi c'est heu, mais je sais si ça leur convient donc heu... C'est vrai que Ethan, le lui dit bon écoute heu voilà, j'ai donné l'explication à Sarah, donc en gros tu vois avec ta voisine la réponse, mais bon, je sais pas si c'était la bonne solution ou pas... Et la Paul, donc voilà là je lui demande oui donc avoir, si c'est avoir ou être et donc heu bon je vois qu'il a pas du tout, il sait toujours pas reconnaître l'auxiliaire, 'fin différencier l'auxiliaire être et

avoir. Donc voilà, donc dans, là je me dis que dans une prochaine séance il faudra que je justement peut être pour lui faire un exercice pour remédier à ça, parce que sinon, ça va poser problème tout le temps quoi.

CH : Hum

CE : Voilà

CH : Et donc tu t'attends à quoi du coup alors en l'interpellant là-dessus ?

CE : Ben là, qu'il réponde, enfin, oui effectivement c'est bon, heu, heu, effectivement si c'est pas avoir donc ça va être l'autre, donc ça va être, être, mais après je me dis que c'est pas non plus la leçon de conjugaison, donc après je vais pas commencer non plus à faire... Parce que là si je pars sur la conjugaison, bon heu ça va être un peu plus long quoi, c'est pas le, c'est pas le but quoi de l'exercice, donc heu... Et puis bon après lui je sais pas trop si ça l'interpelle, il doit se dire si c'est pas l'un c'est l'autre donc heu peu importe, ça doit pas trop l'interpeller, voilà.

CH relance l'extrait vidéo (0:22:36. 8)

CE : Là ce qui est marrant, c'est que voilà c'est que

CH arrête l'extrait vidéo (0:22:45. 3)

CE : C'est marrant parce qu'au départ Inès dit "ah ben non c'est pas avoir c'est être" et puis alors le fait que je lui dise "à bon ?"" est-ce que t'es sûre ?" et ben du coup, et on se rend compte que là, que notre parole, enfin quand on dit quelque chose suivant, 'fin on a tendance à les influencer quoi, les élèves qui ont pas confiance en eux... Là, le fait que je dise "ah bon" ? "Ah ben non, ah ben je sais plus". Voilà, alors Inès qui est aussi beaucoup dans l'affectif, alors là, c'est voilà, quand je lui dis "ah bon", elle me dit "être" je dis "ah bon ?", "ah ben non ben c'est avoir" et du coup elle sait plus. Là je l'ai mis en doute et j l'ai fait exprès quoi pour voir un peu sa réaction. Et là je m'attendais effectivement quand j'ai fait ça, je m'attendais à ce qu'il y ait après une conversation après entre eux tous pour voir comment ils faisaient pour différencier être ou avoir. Voilà. Qu'est ce qui faisait qu'il reconnaissait être ou avoir, d'ailleurs ? Je sais plus si après s'ils le font. On va voir.

CH relance l'extrait vidéo (0:23:35. 3)

CH arrête l'extrait vidéo (0:24:13. 5)

CH : Là qu'est-ce que tu fais ?

CE : (rire) J'aime bien la tête de Athéna qui parle pas, mais alors (rire), le regard en dit long. Ben là oui, parce qu'il me trouve alors il me trouve des morceaux, enfin ils me trouvent des sujets, enfin le sujet, mais à chaque fois ils me donnent des morceaux et moi j'aimerais qu'ils me donnent l'ensemble. Donc un coup ils me disent "coloré" après ils me disent "tissus" après "ces", j'aimerais qu'ils me disent, voilà pour, s'il (Paul) me dit l'ensemble après il va me dire que c'est un ensemble de mots donc automatiquement il va me dire que c'est un groupe nominal, voilà après tout de suite ça va, ça va plus vite pour classer quoi. Donc là je fais en sorte qu'il me donne le groupe en entier et après automatiquement il va me dire "c'est un groupe nominal", voilà.

CH : Et tu t'attends à...

CE : Ben là je vois qu'il tâtonne, quoi, il essaye, il essaye, c'est pour ça que je demande aux autres, voilà, qu'ils valident ou pas sa réponse.

CH : Donc, demander aux autres qu'est-ce que ça signifie pour toi ?

CE : Demander aux autres, voilà c'est pour moi, c'est ça, c'est "est-ce que vous êtes d'accord, est-ce que vous validez sa réponse ?" Et s'ils sont d'accord, bon ben peut être qu'ils vont expliquer heu...

CH : Et tu t'attends alors du coup à ce que les autres heu...

CE : Ouais les autres oui, alors, oui valident ou au contraire disent qu'ils sont pas d'accord et après qu'ils vont l'aider à avoir la bonne solution, la bonne réponse. Mais heu en fait là le but, enfin je trouve que le but de l'exercice c'est pas après d'avoir tout juste et de donner les bonnes réponses, moi ce qui m'intéresse beaucoup quand ils travaillent comme ça, c'est de voir le cheminement, c'est que, entre eux ils arrivent à se dire "ah ben", d'arriver à se donner un peu des recettes quoi, c'est "moi je trouve, je trouve le sujet comme ça, je trouve le verbe comme ça, c'est ça qui m'aide, ou regarde" comme après heu, je sais pas si on va le voir, comme avec la phrase où on a le sujet qui est après et que du coup ils m'ont tous dit, je crois que c'était "à la belle époque" ou "à une époque" ou voilà, et ils me disaient tous que le sujet c'était "à une époque" parce qu'il était devant le verbe, alors c'était marrant parce qu'il avait repéré le verbe, mais après le sujet ils étaient heu, ça les perturbait parce qu'il était après, et pour eux ça pouvait pas être ça. Et après je crois qu'il y en a une qui dit "mais regarde", mais je lui dit "comment on fait pour savoir voilà, qu'est-ce qui pourrait nous aider dans le verbe ?" Et y'en a une qui a dit "ben la terminaison". Bon ben voilà, donc en fait c'est ça qui m'intéresse c'est que ces élèves qui sont en difficulté, c'est que ils arrivent à ce que les autres leur donnent des recettes, enfin des solutions de... Qu'ils expliquent pourquoi, comment ils font pour que eux après ils puissent le mettre en place quoi.

CH : Et qu'est ce ça signifie pour toi le fait qu'ils se donnent des recettes entre eux ?

CE : Mais parce que nous dès fois on a pas non plus, nous on a un regard d'enseignant quoi, et puis nous, le problème c'est que ça nous paraît tellement évident que dès fois heu on comprend même pas là où ça peut poser problème. Moi dès fois, ça m'arrive hein heu y'a des choses qui me paraissent tellement évidentes que je comprends même pas qu'on puisse avoir un problème quelque part, alors que quand eux ils ont des difficultés ben ils arrivent à expliquer pourquoi ils ont des difficultés et comment ils font 'fin et puis ils ont les mêmes mots aussi

CH : Hum

CE : Surtout ça, ils ont le même langage quoi. Donc dès fois, ils disent à moi je fais comme ça ou ils emploient les mêmes mots et des fois moi je vais mettre une demi-heure à expliquer un truc qu'ils vont rien comprendre, et puis eux en cinq minutes, "ah ben oui, ah ben oui, tu fais comme ça, ah ben oui c'est facile".

CH : Donc du coup le fait qu'ils s'échangent des recettes, tu t'attends à quoi ?

CE : Et ben après oui, et ben que admettons Paul il dise "ah ben oui effectivement j'ai compris" et que après il puisse le mettre lui aussi en application.

CH : D'accord

CE : C'est pas non seulement heu, oui je comprends, mais c'est après heu, après ce les approprier quoi

CH : Hum

CE : C'est sur que la fois prochaine, je vais lui dire "tu te rappelles quand tu étais avec heu Athéna nin nin, comment on a fait heu, c'est ça, c'est se rappeler, ce dire à oui, c'est leur donner des outils comme ça de mémoire, surtout se rappeler en mémoire comment on a fait et les mettre en place en application.

CH : OK

CH relance l'extrait vidéo (0:27:52. 7)

Cécile arrête la vidéo (0:28:16. 1)

CE : Là je fais exprès de partir

CH : J'allais te dire qu'est-ce que tu fais là...

CE : Ouais, je fais exprès de partir, enfin j'ai vu que donc Alice avait levé plusieurs fois le doigt et donc je fais exprès de partir pour voir justement leur comportement. Enfin moi je vais pas le voir, mais je dis que la caméra va le voir (rire), mais pour voir oui comment ils vont faire, si heu, s'ils ont besoin de moi, s'ils ont pas besoin de moi, est-ce qu'ils vont attendre... En fait c'est ça, c'est, est ce qu'ils vont attendre que je revienne et pas prendre d'initiative et puis hop, c'est soit ça, soit ils prennent pas d'initiative et ils vont attendre que je revienne ou au contraire ils vont continuer à travailler quoi, voilà. Donc là quand je me lève je ne sais pas, c'est le test, on va dire.

CH : Et tu t'attends à quoi ?

CE : Ah ben j'espère (rire) qu'ils vont continuer à travailler. Voilà. J'espère, mais en même temps j'ai des doutes parce que je mis heu... Je m'attends déjà dans un premier temps à ce qu'ils me disent, surtout Inès, Inès ou Athéna parce qu'elles sont comme ça, "oui c'est à qui de lire ?" ou "comment on va faire pour lire "ou voilà, je m'attends à des réflexions comme ça. De savoir le tour de rôle pour la lecture, ou "comment on fait ?" ou "où est ce qu'on doit continuer ?". Parce que là je me lève juste et je dis "bon ben voilà je reviens" ou je sais même pas si je leur dis, enfin bon voilà.

CH : Hum

CE : Donc je m'attends oui à ce qu'ils me voilà, à ce qu'ils m'interpellent et ils me disent "est-ce qu'on doit continuer ou comment on fait ? C'est à qui de lire", je m'attends à ça.

CH : D'accord.

CH relance l'extrait vidéo (0:29:36. 6)

CH arrête l'extrait vidéo (0:30:23. 8)

Et là qu'est-ce que tu fais du coup quand tu reviens ?

CE : Ah oui je reviens parce que je vois qu'ils bougent enfin ils bougent pas justement ils sont un peu silencieux, *et cetera*, donc je me dis "bon peut être que voilà, peut-être qu'ils ont besoin que je les relance". Et donc ils commencent un peu à parler et je leur demande, je leur dis "oui, alors ça va..." Et là ils se mettent à parler justement quand je reviens, c'est là qu'ils échangent et ils sont pas d'accord donc je leur dis "qu'est-ce qu'il se passe", ils me disent "on est pas d'accord". Ah bon et pourquoi vous êtes pas

d'accord?". Voilà, et donc en fait, oui ben là y'a un début de discussion quoi et justement ils donnent ben oui comment on fait pour reconnaître le verbe. Je crois que c'est Asma qui dit qu'est pas d'accord pour le verbe et donc après le verbe on peut le conjuguer, et voilà ils se mettent à conjuguer le verbe et ils donnent justement une solution pour reconnaître un verbe. Et c'est pour ça que je, enfin là je suis présente, mais je suis en retrait quoi, voilà je me suis pas assise voilà je suis en retrait

CH : Et se mettre en retrait, qu'est-ce que ça signifie pour toi, de se mettre en retrait de...

CE : Et ben je les laisse... En même temps je leur montre ma présence, je leur dis "bon je suis là OK", parce que je pense qu'à un moment donné, enfin ils ont besoin, j'sais pas d'être rassurés ou de voir que je suis près d'eux, mais en même temps je leur laisse l'autonomie. C'est un peu, "bon ben je suis là, mais vous êtes grands donc vous vous débrouillez tous seuls et je suis simplement là pour vous regarder, si tout ce passe bien, voilà.

CH : Et là à quoi tu t'attends du coup quand tu fais ça ?

CE : À ben à ce qu'ils continuent à, voilà, à discuter et bon à expliquer comment ils font et justement je pense que j'ai juste validé la réponse et après c'est tout, il me semble que je fais ça.

CH relance l'extrait vidéo. (0:31:51. 1)

Cécile arrête l'extrait vidéo (0:32:29. 6)

CE : Là je pense que j'interviens trop tôt puisque justement il était en train de discuter et c'est vrai que là j'ai pas entendu qu'elle disait "ouais tu c'est une personne" ou "fin je sais plus qui, je sais plus qui dit "tu c'est une personne" ouais. Là je me rends compte que je suis intervenue trop tôt. Parce que là oui, ben oui, c'était bien parce que justement ils échangeaient quoi, ils échangeaient "ah ben non c'est une personne," "ben non c'est pas ça c'est tu," "ah ben non c'est l'autre heu", là je pense que je suis intervenue trop tôt.

CH : À ce moment-là, tu intervies, qu'est-ce que ça signifie pour toi d'intervenir à ce moment-là, qu'est-ce que tu veux leur heu...

CH : Ben heu oui, c'est leu heu dire... Je leur dis "quand vous savez pas vous regarder effectivement la fin du verbe, la terminaison pour les aider à aller plus vite et... Oui c'est une façon d'aller plus vite quoi, parce que surtout là je me rends compte qu'il y a en a qui ont déjà terminé, qui ont déjà commencé la deuxième, moi dans ma tête j'ai l'anticipation de devoir faire la correction, *et cetera* donc là oui c'est pour un plus pour travailler un peu plus vite quoi. Parce que je sens que cette phrase là, ça leur pose problème, et que je sais si heu ils vont arriver à trouver une solution donc heu, y'en a deux qui sont d'accord, deux qui sont pas d'accord, donc là je leur donne un peu oui, la solution et, pour aller plus vite.

CH : Et à quoi tu t'attends du coup en faisant ça ?

CE : Ben qu'ils me disent oui, qu'ils valident, qu'ils me disent ben oui c'est ça, oui, oui c'est tu et puis voilà. Et qu'on passe à la suivante, c'est ça.

CH relance l'extrait vidéo (0:33:44. 5)

CE : Ça c'est bien, là Paul

CH arrête l'extrait vidéo (0:33:59. 9)

CE : Ah oui là c'est, voilà, là quand Paul il dit ça, voilà, là c'est... Enfin là je suis contente parce que du coup, et puis il le dis naturellement "ah oui, AIS oui c'est avec TU". Et là oui je suis contente parce que d'habitude il serait là à rien dire ou à attendre... Je pense que si on avait pas fait l'exercice comme ça il aurait été devant sa feuille comme la dernière fois, il aurait attendu que le temps passe et puis voilà. Alors que là il est actif quoi, là il est actif, et puis il participe et puis effectivement je me rends compte qu'il sait plein de choses, et ça lui permet aussi de les mettre en place, de me dire, de me montrer aussi qu'il sait, enfin faire des choses, qu'il est en capacité de faire les choses, de les savoir. Non, heu non là je suis contente quand il dit "ah ben oui c'est avec TU, AIS c'est avec TU"

CH : Hum

CE : C'est bien, c'est bien.

CH relance l'extrait vidéo (0:34:45. 7)

CE : Alors là il a bien compris heu

CH arrête la vidéo (0:34:58. 4)

CE : Heu voilà

CH : Hum

CE : Et là ouais pareil, il reformule, avec ses mots à lui "et on les mets derrière" là voilà, c'est de la reformulation, mais en même temps il me montre que pareil, il a bien compris. Donc là je me dis c'est bien, c'est gagné.

CH : (rire)

CE : (rire) Pour cette partie-là.

EACV2 :

CH : Alors je vais te montrer leur activité"

CE : Ah ben oui

CH : y'a deux fois. LA première fois quand t'es partie la première fois, et puis quand t'es partie la deuxième fois. Pareil quand tu veux faire un commentaire

CE : Ah oui

CH Démarre un nouvel extrait vidéo (0:35:24. 3) Cécile arrête l'extrait vidéo (0:36:00 .3)

CE : C'est marrant parce qu'au départ il intervient pas du tout

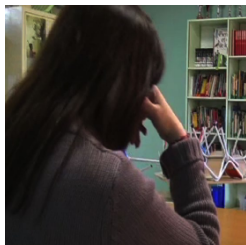
CH : Hum

CE : Il est hyper silencieux, il intervient pas, surtout les deux filles, alors je sais pas si c'était à leur tour de lire la phrase ou quoi, mais il est là, ouais il intervient pas du tout. Il est en retrait quoi, voilà il est plutôt en phase d'observation on va dire, et après... Alors là il commence un peu à intervenir, mais bon.

Cécile relance l'extrait vidéo (0:36:20. 9)

Cécile arrête l'extrait vidéo (0:36:33. 3)

CE : Mais par contre je trouve que ce qu'il y a de bien, c'est que il est en activité quoi, comparé à la dernière fois où 'fin c'est le jour et la nuit quoi. Parce que la dernière fois c'était bon, il faisait semblant il était avec son stylo, il regardait le, le ciel enfin tout ce qui avait au tour. Il avait son stylo dans les mains et c'est tout, mais là il est vraiment en activité, puis là il est en position comme ça (mime la position) enfin bon il



(Cécile mime la position de Paul)

enfin oui, on a l'impression qu'il est vraiment, il travaille quoi. Il veut chercher, il veut essayer de trouver le truc heu. Ah oui non c'est, j'suis épatée.

Cécile relance l'extrait vidéo (rire) (0:37:03. 6)

Cécile arrête l'extrait vidéo (0:37:42. 2)

CE : (rire) Là je rigole parce que justement, enfin lui il se marre, c'est les filles qui se dispute pour savoir qui a commencé, c'est à qui, et lui on sent bien que ça le dépasse et que bon ça le fait sourire, l'air de dire "allez c'est bon", c'est pour ça, il est mort de rire là.

Cécile relance l'extrait vidéo (0:37:55. 2)

Cécile arrête la vidéo (0:38:12. 4)

CE : Il dit quoi là, j'ai pas entendu

CH : Je sais pas, on entend pas bien ouais

CE : Il dit, il dit "tout ça" et après je sais pas

CH : Ouais il parle tout doucement

Cécile relance la vidéo (0:38:19. 4)

L'extrait vidéo s'arrête (0:38:28. 5)

CE : Tu vois il a un problème, il met son, la main sur le front l'air de dire oui.

CH : Donc après toi tu reviens du coup, c'est la première discussion qu'ils ont eue

CE : Oui, oui

CH relance un autre extrait vidéo (0:38:35. 6)

CH : Donc deuxième moment où tu repars

CE : Donc là je les préviens voilà, là cette fois-ci je les préviens...

CH arrête la vidéo (0:38:46. 8)

CE : ... que je m'en vais et que du coup heu... Comme je vois que ça fonctionne bien, donc là effectivement je les préviens, je m'en vais et voilà en disant que s'il y a un problème je reviens.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de dire, de les prévenir, dire "je m'en vais" ?

CE : Ben là, je leur, ben en gros c'est "vous êtes capable maintenant de... Pour moi c'est, je donne mon approbation je leur dis "vous êtes capables de travailler seuls. Je vous ai aidé, maintenant, voilà, maintenant c'est bon vous pouvez travailler seuls, donc effectivement s'il y a un souci vous m'appellez, mais vous en êtes capables."

CH : Et à quoi tu t'attends ?

CE : Ben à ce qu'ils continuent à travailler quoi, voilà. Et effectivement s'il y a un souci à m'appeler.

CH relance l'extrait vidéo (0:39:21. 9)

Cécile arrête la vidéo (0:39:51. 8)

CE : J'aime bien parce que justement elle dit "oui c'est ça bravo" (rire), il me semble qu'elle dit ça.

CH : Oui, si, si si, je l'ai entendu aussi (rire)

CE : Heu parce qu'ils s'encouragent entre eux, enfin c'est rigolo quoi, "oui c'est ça bravo", en fait elle fait mon rôle quoi c'est sympa, c'est bien (rire), c'est excellent.

Cécile relance l'extrait vidéo. (0:40:05. 9)

Cécile arrête la vidéo (0:40:52. 9)

CE : Alors ce qu'il y a de bien, c'est bien aussi, enfin je trouve, enfin, il hésite pas à parler, enfin maintenant voilà, au départ il était tout timide, maintenant il intervient même si il dit une bêtise enfin, peu importe, enfin il fait des propositions quoi.

CH : Hum

CE : Alors qu'au départ il était dans la phase d'observation, il disait rien, un peu en retrait et puis là maintenant il discute, enfin voilà.

CH : Et le fait qu'il fasse des propositions comme ça, qu'est ce que ça signifie pour toi ?

CE : Moi je dis qu'il a confiance quoi du coup, il a confiance et il hésite pas à dire même si il se trompe, ben il essaye quoi il donne des réponses. Et je pense que c'est la première fois que je le vois autant en activité en fait.

CH : Ah ouais ?

CE : Oui carrément oui, parce que ça a duré quand même assez longtemps et je pense que ouais, parce que là il est tout le temps en activité et pas du tout en train de regarder à droite à gauche, il est vraiment concentré sur sa feuille ou ce que disent les autres, mais c'est impressionnant quoi, non pss (fait un bruit de satisfaction avec sa bouche).

Cécile relance la vidéo (0:41:39. 6)

Cécile arrête la vidéo (0:42:09. 5)

CE : Alors c'est marrant parce que ouais c'est ça, ils sont pas d'accord, y'en a une qui lève le doigt

CH : Hum ouais

CE : Elle lève le doigt et Inès lui dit : "non, non heu". Ah oui... je l'avais pas vu ça... je le vois pas parce que je suis en train de...

CH : Oui, oui

CE : Alors attend je veux voir la suite !

CE Relance la vidéo (0:42:21. 5)

CE : Je vais voir si je viens ou pas

Cécile arrête la vidéo (0:42:37. 1)

CE : Bon après je me dis que dans ce groupe-là ce qu'il y a de bien c'est que quand même Inès et Athéna sont assez meneuses du groupe, parce que je vois par exemple Asma, elle est totalement effacée.

CH : Hum

CE : Je me dis que si admettons j'aurais pris que Asma et Paul, je pense que ça aurait galéré et que, 'fin on aurait pas eu le même rendu quoi. Le fait d'avoir Inès et Athéna qui sont assez meneuses et qui parlent tout le temps et du coup ça va motiver, enfin ça motive les autres quoi.

CH : Ouais

CE : Ouais

Cécile relance l'extrait vidéo (0:43:01. 8)

CE : C'est vrai que le profil ouais, c'est important.

Cécile arrête la vidéo (0:43:31. 2)

CE : Là on sent que par contre il commence un peu à saturer quoi hein. On voit par son comportement, et en même temps lui je pense qu'il a déjà trouvé la réponse, donc en fait il est là il disait "la rivière" et il attend les autres quoi.

CH : Hum

CE : Oui donc, oui lui il a déjà trouvé depuis longtemps et il comprend pas pourquoi elles discutent, elles passent du temps à discuter.

Cécile relance l'extrait vidéo (0:43:48. 1)

(Rire) Cécile arrête la vidéo (0:44:02. 3)

CE : (rire) J'aime bien la façon dont il répond quoi l'air de dire "oui c'est la rivière quoi, quoi c'est ça, et ça fait trois minutes que je le sais..."

CH : (rire)

CE : ... "c'est bon quoi, c'est la rivière quoi, c'est la rivière c'est bon passe à autre chose". Mais en même temps il est gentil parce qu'il est pas agressif quoi.

CH : Hum

CE : Parce qu'il pourrait quand même lui dire, 'fin lui répondre de manière plus agressive, mais non heu il a la réponse, mais enfin... Par contre oui il s'impose pas quoi. C'est que je trouve qu'il manque encore un peu de confiance en lui parce que bon il sait la réponse, mais il va pas s'imposer, il va pas dire "oui oui", il va pas dire "oui c'est la rivière parce que y'a ça, ça, ça".

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi qu'il s'impose heu ...

CE : Après, ça, je pense que c'est un caractère hein, je pense que c'est plus heu, oui sa façon d'être plutôt que par rapport à ses connaissances quoi, parce que si il a trouvé la solution, c'est que voilà il a mis en place des stratégies, donc après heu c'est plus, je pense, une question de caractère.

CH : Hum

Cécile relance l'extrait vidéo (0:44:52. 2)

Cécile arrête l'extrait vidéo (0:45:24. 6)

CE : Oui alors là voilà, elle demande ouais ma validation de la réponse.

CH : Hum, après une discussion du groupe.

CE : C'est ça, ouais c'est marrant, ouais, ouais. Mais par contre oui ils savaient pas ce que c'était, enfin je sais pas là, du coup quand elle dit "oui du coup tu le mets dans quoi là la rivière ?" ouais je sais pas si ouais...

Cécile relance l'extrait vidéo (0:45:42. 0)

L'extrait s'arrête (0:45:49. 8)

CH : Après du coup j'ai coupé parce que du coup s'était heu...

CE : Ouais ouais non bien sûr, ouais

CH : ... On repart sur ton activité à toi.

CE : Ouais, ouais

EACV3 :

CH : Après le moment du coup de la "pause" qu'on a fait, donc pareil, je mets puis heu...

CE : Hum hum

CH démarre l'extrait vidéo (0:46:06. 0)

Cécile : (rire) Ah oui

Cécile arrête la vidéo (0:46:42. 8)

CE : Là, il m'a déstabilisée quand il a dit ça (rire). Je me suis dit "ah oui d'accord oui non", en même temps là je vois qu'il est gêné parce t'as vu, il heu, il sait pas comment se placer, il enlève sa chemise, enfin on sent que voilà, il sait pas trop heu quoi répondre et du coup et heu.... Ah oui le coup de la fiche c'est pas mal ça.

CH : (rire)

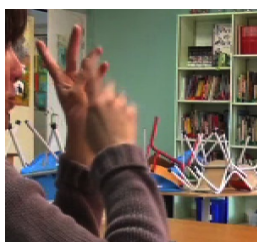
CE : (rire) Je m'attendais pas à ça.

Cécile relance l'extrait vidéo (0:47:01. 4)

Cécile : (sourire)

Cécile arrête la vidéo (0:47:37. 6)

CE : J'aime bien "que la maîtresse ne parte pas de partout" (rire) comme si je (fais un mouvement avec ses mains)



(rire) ouais, c'est marrant ça quand il dit ça, c'est marrant, ouais. Mais c'est marrant qu'il ait pas trouvé dès le départ, enfin le, ouais ce qui avait changé quoi.

CH : Hum

CE : Le fait d'être heu en groupe. Parce que c'est très très rare que je travaille, enfin, en groupe 'fin après heu.... Ouais, à part si pour certaines activités, mais heu, après seul comme ça heu, 'fin seul avec eux...

CH : Hum

CE :... Dès fois ils travaillent par groupe, mais heu...

CH : Oui

CE :... Je suis pas présente tout le temps, ouais c'est heu

CH : Ouais

Cécile relance l'extrait vidéo (0:48:09. 4)

Cécile arrête la vidéo (0:48:40. 0)

CE : Ouais là c'est bien aussi. C'est bien parce que du coup je trouve qu'il est passé, alors avant c'était heu "oui j'ai besoin d'avoir la maitresse près de moi, *et cetera*" et là du coup c'est "ah ben non, c'est même pas oui que la maitresse soit avec moi, c'est le fait d'être avec les autres"

CH : Hum

CE : Du coup c'est comme s'il avait fait un transfert, enfin oui, oui enfin pour moi il a évolué quoi c'est heu voilà. Au contraire c'est plus "maintenant ok y 'a la maitresse", mais il s'est rendu compte que j'étais pas non plus l'élément indispensable à sa réussite quoi, ouais c'est ça en fait.

CH : Ouais

CE : C'est que en fait c'est mieux d'avoir aussi les autres, de pouvoir s'aider et plutôt que ce soit la maitresse qui soit là à côté. Donc quand il dit ça, non c'est bien quoi, c'est bien de se rendre compte, oui que les autres peuvent l'aider.

CH : Hum

CE : Et que peut être qu'il a plus à apprendre des autres des fois que voilà, que moi plutôt d'être là face à lui, de le regarder quoi, hum.

Cécile relance l'extrait vidéo (0:49:26. 9)

Cécile arrête l'extrait vidéo (0:50:02. 6)

CE : Oui voilà là, je fais exprès de demander pour voilà savoir lui son ressenti. Quand je lui pose cette question-là c'est effectivement pour savoir son ressenti quoi, s'il avait dit "ben j'attends" ou "j'attends que les autres donnent la réponse", c'est le fait aussi qu'il ait dit "oui heu c'est bien d'être avec les autres parce qu'ils donnent la réponse" bon à mon avis c'était pas ce qu'il voulait dire, mais heu c'était peut-être s'aider à trouver...

CH : Ouais c'est ça

CE :... plutôt s'aider à trouver la bonne réponse plutôt que de se donner la bonne réponse, ouais voilà. Mais après je voulais, voilà, quand je pose cette question c'est pour savoir son ressenti à lui.

CH : Et qu'est-ce que, par rapport à ce qu'il te dit là du coup, qu'est-ce que tu en penses ?

CE : Ah ben c'est bien, ah ben non, ben je suis contente parce que c'est le but aussi voilà qu'ils puissent discuter, échanger c'était vraiment le but quoi, de les mettre ensemble c'était effectivement ça. Le but c'était pas qu'il y en ait un qui donne la bonne réponse et les autres heu qui attendent et qui fassent rien, non, non c'était que tout le monde soit actif à différents moments et à différents niveaux, et que chacun avec ses compétences amène des aides aux autres quoi, c'est surtout ça.

CH : Et sur ce qu'il dit là, parce qu'il dit "on discutait, on réfléchissait puis après si on était bloqués" ou je sais pas quoi, "on t'appelait" heu ?

CE : Ah ben c'est bien oui parce que après, c'est la solution quoi, plutôt que de, d'attendre à rien faire ou de, qu'il y en a un qui soit autoritaire et qui dise "oui ben c'est comme ça et on marque ça", 'fin c'est bien parce que voilà, en fait on sait pas donc on fait appel à l'adulte quoi, donc après c'est ce qu'on leur enseigne aussi quoi hein heu, donc heu oui, moi je trouve qu'ils le mettent bien en pratique ce qu'on leur apprend, quelque part, hum.

Cécile relance l'extrait vidéo (0:51:33. 8)

CH arrête la vidéo (0:52:00 .5)

CH : Là qu'est-ce que tu fais quand tu lui dis ça ?

CE : Ben parce que Paul j'ai l'impression aussi que dès fois par son comportement, il fait en sorte d'être différent, enfin heu je sais pas si c'est le fait aussi d'être jumeau, d'avoir sa jumelle dans la classe, *et cetera* où il veut aussi se démarquer. Mais dès fois je me dis que son comportement d'être un peu heu, pas apprendre ses leçons, ou se faire remarquer justement parce qu'il ne travaille pas, parce qu'il apprend pas ses leçons, parce que du coup voilà il s'est, enfin en gros il veut se faire remarquer quoi hein, donc heu... Et puis, heu, et puis je pense qu'il y a aussi, il est dans le truc où il est tout le temps en échec quoi, c'est à dire que "ouais de tout de façon j'y arriverai pas, j'y arriverais pas, et puis c'est dur, et puis j'y arrive jamais", et là justement je lui montre qu'il est capable de réussir 'fin quelque chose, d'avoir les bonnes réponses. Enfin oui de faire comme les autres quoi, je lui ai montré qu'en fait et ben les autres étaient comme lui et que lui était comme les autres. Il avait réfléchi, ils avaient réfléchi à plusieurs, ils avaient trouvé les bonnes réponses, et donc il en était capable quoi. Et donc en gros c'est ben maintenant que tu m'as montré que t'es capable de faire ça maintenant ça peut être ça pour heu voilà toutes les autres matières. Après qu'il ait des difficultés oui, après on est là pour l'aider, mais après heu il est capable de se mettre au travail tout seul et de pas attendre tout le temps que je sois là et...

CH : Et du coup à quoi tu t'attends ? En faisant remarquer ça ?

CE : Ben lui donner plus de confiance en lui quoi, c'est uniquement une question de confiance hein. C'est le valoriser voilà c'est ça, c'est le valoriser et lui montrer qu'il est capable d'être comme tous les autres enfants, qu'il y a pas de différence quoi. Voilà, il faut simplement que lui se mette au travail. Mais en fait c'est déclencher l'envie...

CH : Hum

CE : C'est simplement ça, c'est déclencher l'envie heu réussir et de donner, ouais d'arriver quoi, c'est tout.

CH relance l'extrait vidéo (0:53:50. 7)

CH arrête l'extrait vidéo (0:53:57. 5)

CH : Là qu'est-ce que tu fais ?

CE : Oui ben là je le félicite oui. Ah ben là je le félicite, là je lui dis ben oui c'est bien parce que voilà, je pense que depuis heu la rentrée c'est plutôt l'inverse, à chaque fois

c'est "oui, tu travailles pas, t'apprends pas tes leçons", enfin c'est plutôt dévalorisant, alors que là je valorise.

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de le valoriser là ?

CE : Ah ben pour moi, ben, je lui montre aussi que quand ben on travaille pas ben du coup je réprimande, mais quand on travaille et quand, oui on réussit, quand on fait des efforts... Alors c'est pas heu, après attention travailler c'est pas donner des bonnes réponses hein, c'est pas ce que je dis, mais travailler c'est faire l'effort de, c'est chercher, c'est essayer de, oui essayer de, essayer de, oui essayer de trouver une solution, *et cetera* sans nécessairement avoir la bonne réponse, mais c'est pas heu... Là son comportement, je trouve, a totalement changé quoi, comparé à la dernière fois où il était là, où il faisait de la figuration, il était là, il était présent physiquement, mais après il était pas du tout présent dans l'activité ; là je l'ai trouvé, mais alors très présent et dans l'activité quoi. Là oui, il travaillait, il cherchait bon à la fin on voit qu'il en a un peu marre, mais c'est déjà bien quoi. C'est très, très bien moi je trouve qu'il y a vraiment une évolution 'fin c'est le jour et la nuit quoi pour moi. Et donc du coup je tiens à lui dire pour le valoriser et pour dire "ah ben c'est bien, ben maintenant voilà, tu m'as montré aujourd'hui que tu étais capable de faire ça, maintenant c'est tout le temps", 'fin tout le temps, oui un maximum quoi.

CH : Donc à quoi tu t'attends en le valorisant comme ça ?

CE : Ah ben oui, qu'il soit fier de lui, qu'après ben il se dise "ah ben oui, ben oui" alors par faire plaisir à la maitresse parce que j'aime pas, parce que heu enfin, bien qu'ils fonctionnent comme ça, c'est vrai que souvent les élèves ils fonctionnent, ils espèrent faire plaisir à la maitresse, alors c'est pas le but, mais bon. Après heu simplement oui ben, oui ben se dire "ben là j'ai réussi, la maitresse elle était contente donc allez, je vais pareil quoi, je vais lui montrer que j'en suis capable. Je vais lui montrer que je suis capable de travailler". C'est ça en fait, voilà, je le valoriser.

CH relance l'extrait vidéo (0:55:44. 6)

Cécile arrête l'extrait vidéo (0:56:07. 8)

CE : Ah oui alors là c'est aussi heu, c'est aussi énorme parce que donc du coup il ne faisait pas du tout ses devoirs et là même il s'est avancé, parce que le truc dont il me parle, c'est un travail en science et c'est pour mardi, où ils doivent établir différents menus sur l'alimentation, *et cetera*, donc là il me dit "ouais, et j'ai même fait le truc pour mardi" alors non seulement il a appris ses leçons et en plus il s'avance, miracle (rire) donc ça, c'est vraiment la transformation.

CH : Et à ton avis qu'est-ce qui a...

CE : ... déclenché ça ? Je ne sais pas. À ça je sais pas. Parce que je l'avais reçu avec le papa, mais c'était au mois de décembre donc j'ai eu une conversation, après je sais pas du tout ce qui a pu déclencher heu... Alors est-ce que c'est le fait aussi de la, de la dernière fois de l'avoir pris heu, c'est peut-être ça aussi, de l'avoir pris et de l'avoir interviewé, peut être que le fait d'avoir pu me dire à moi ce qu'il attendait de moi, peut être que après, ben du coup après ben on en avait discuté hein, je lui avais dit 'si il faut je viendrais t'aider, *et cetera*, mais je viens t'aider si toi tu montres que tu travailles"

peut être que là du coup ça a déclenché quelque chose quoi, c'est peut-être ça hein. Peut-être qu'il s'est dit "ah ben oui, ah ben oui effectivement oui si je montre à la maitresse que je travaille et ben du coup oui elle viendra m'aider", enfin voilà. Peut-être voilà, qu'il fallait simplement ça quoi voilà. Être pris enfin, voilà avoir un moment à lui et qu'il puisse me dire les choses et du coup heu c'est peut-être ça qui l'a libéré. Oui enfin oui, je vois que ça moi, parce que sinon je vois pas d'autres trucs. Je sais pas. Faudrait lui demander ouais, je lui demanderais.

CH : (rire)

CE : Ben ouais, non, mais c'est intéressant.

Cécile relance l'extrait vidéo (0:57:32. 2)

CH arrête l'extrait vidéo (0:58:06. 3)

CH : là qu'est-ce que tu fais quand tu

CE : Ben là je lui demande oui en gros, c'est je lui demande de l'aide enfin, je lui dis, enfin, je lui demande oui heu enfin quel doit être mon comportement quoi. C'est ça c'est en fait "ben oui moi je suis pour t'aider, mais faut que tu me dises heu qu'est-ce que tu attends de moi".

CH : Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de voilà, ben de

CE : Ah ben là en fait, je lui donne les clefs en mains quoi, c'est-à-dire que, "moi OK je suis là pour t'aider c'est mon rôle, mais après il fait que tu le dises heu quand est-ce que je dois intervenir, quand est-ce que tu en as besoin, donc il faut qu'on sache il faut qu'on... En fait c'est mettre, établir tous les deux heu un protocole, enfin pas un protocole, mais dire voilà ben tu lèves la main, est-ce que tu es capable déjà de... Voilà, est ce que c'est à moi, en fait en gros c'est, est-ce que c'est à moi d'être attentive et de voir quand est-ce que ça va pas, ou est-ce que toi, ben maintenant que t'es grand, enfin voilà t'es capable de lever le doigt et de me dire "maitresse est ce qu'on peut aller travailler là" ouais c'est ça en fait. Simplement ça, c'est savoir comment procéder quoi. "Là j'ai vu que ça marchait, c'est très bien, que ça t'aide, tu viens de me dire que ça venait de t'aider enfin, que tu préférerais comme ça OK, ben maintenant voilà, comment on va procéder par la suite ?" En fait, c'est oui, c'est pour les fois d'après quoi, comment on va procéder par la suite ?

CH : Et quand tu dis ça, à quoi tu t'attends ?

CE : Ben à ce qu'il me dise, voilà, oui ben là il m'a dit qu'il était capable de lever le doigt, de me le dire, donc bon "écoute oui ben c'est bien quoi". C'est ça oui, c'est simplement voilà si, savoir si je devais faire attention ou être plus attentive ou si je sais qu'effectivement il lève le doigt et il va me dire "bon ben j'ai besoin heu qu'on aille travailler au fond" bon ben tant mieux hein.

CH : Hum

CE : Voilà

Chercheur relance l'extrait vidéo (0:59:30. 0)

CE : (rire) il cautionne

CH arrête l'extrait vidéo (1:00:15. 3)

CE : Oui c'est bien là il valide voilà, enfin je lui donne des solutions 'fin oui je dis on pourrait faire ça, je lui montre oui l'exemplaire des possibilités et il me dit "oui ça serait bien comme ça", donc il valide. Donc heu ouais.

CH : Et toi au niveau, par rapport à la difficulté que tu me disais au départ de devoir gérer tous les...

CE : Ah ben là, non, mais du coup, là c'est carrément, enfin ça a changé parce que là du coup, bon je sais qu'il y a ce groupe-là, mais le fait qu'il se gère entre eux, du coup j'ai plus à être, voilà, continuellement, enfin au départ j'étais, c'était j'étais avec l'un, et puis tu te déplaçais avec l'autre et puis machin, et en fait les autres je les, j'avais du mal à les gérer alors que là eux ils sont ensemble à leur table et du coup ben je... Effectivement je, j'interviens quand ils ont besoin, mais je suis beaucoup plus disponible pour les autres. Après ça me permet de me déplacer effectivement. Alors ce qui est marrant ce que donc après, l'heure d'après, où c'était mathématique, donc y'en a qui m'ont demandé aller sur la table du fond

CH : Ah ouais ?

CE : Oui. Donc là j'ai un groupe heu, bon après le problème c'est que, après presque j'ai plus assez de place parce qu'il voulait tous aller à la table du fond. Donc je leur ai dit "non, non, c'est pas non plus une table pour discuter", mais là deuxième petit groupe en mathématiques, les cinq filles, voilà qui se sont mis ensemble et donc du coup, mais de elles même elles ont pris leurs affaires, enfin elles m'ont demandé, elles ont pris leurs affaires, donc après ben pareil j'interviens, *et cetera*, mais ça me permet aussi heu... Et après je pense qu'on peut changer aussi ça peut être aussi un groupe heu d'autonomie ou un groupe ceux qui travaillent bien qui ont terminé un truc heu qui voilà.

CH : Hum. Donc ça t'a, c'est mieux au niveau de ta gestion ?

CE : Ah oui, non bien sûr oui. Ah oui, oui carrément oui. Ah oui, oui c'est plus... oui. C'est beaucoup moins contraignant, fatigant je vais dire, ah oui non c'est beaucoup mieux ouais, carrément, c'est mieux.

CH relance l'extrait vidéo (1:01:59 .1)

L'extrait vidéo se termine (1:02:04 .0)

CH : Bon du coup, satisfaite de son travail ?

CE : Ben ouais carrément. Ah non, ben ouais non c'est bien hein. Ah oui, non non c'est bien hein. Ah ben c'est le jour et la nuit, ben je veux dire là Paul, (fait un bruit avec sa bouche), je le reconnais pas hein. Carrément le jour et la nuit, carrément, trop bien. Après oui, après je vais voir à long terme, mais déjà c'est bien quoi. Et puis oui ben aussi pour lui, je pense que de montrer qu'il est capable de faire un truc heu voilà surtout de réussi, ça l'a, ça l'a motivé, enfin j'espère, que ça l'a motivé.

CH : OK (1:02:46 .7)

CE : Et puis là c'était marrant de voir que tout de suite après ils m'ont demandé justement à aller sur la table, *et cetera*, c'est marrant hein ? Tout de suite, on veut aller sur la table, on veut aller sur la table, donc bon on verra après. Mais oui je pense que ça va être la solution. Mais après heu aussi je pense pas non plus que ça soit que la

table de la difficulté et de faire aussi que certains qui ont terminé, ça peut être aussi la table a autonomie et...

CH : Hum hum... Ouais OK. (1:03:13 .6)

ANNEXE 18
 VERBATIM DE L'EACP N°1 DE PAUL 09/03/2018



XX = inaudible à la transcription

Chercheur s'adressant à Paul :

CH : Alors au départ je vais te montrer un moment la maitresse elle explique le travail pour que tu me dises toi ce que tu me comprends heu voilà.

Séquence vidéo

Arrêt vidéo par le chercheur

CH : alors est-ce que tu peux m'expliquer du coup, qu'est-ce que, elle dit maitresse là ?

PA : Faut souligner le complément de phrase et mettre si c'est le temps, le lieu et la manière.

CH : OK, et elle vous parle de quoi, c'est un exercice que vous faites ensemble, que ?

PA : On fait seul

CH : On fait seul, d'accord. Donc toi, là, tu avais compris c'est que la maitresse, elle avait expliqué ? Ce qu'il fallait faire, comment...

PA : Pas trop au deuxième

CH : Pas trop au deuxième. Qu'est-ce que tu n'avais pas bien compris ?

PA : Et ben, je ne comprenais pas les mots

CH : Tu ne comprenais pas des mots, d'accord, dans le texte. Mais est-ce que tu comprenais le travail qu'il fallait faire ou pas ?

PA : Oui mais je ne comprenais pas les mots.

CH : Les mots du texte. Je te montre un moment du coup pendant le travail, comme ça tu pourras m'expliquer un petit peu.

CH : c'est un moment pendant lequel tu étais en train de travailler.

Séquence vidéo

CH : Donc là, qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?

PA : Je suis en train d'écrire le premier

CH : Le premier (hochement de tête) ?

PA : Oui

CH : D'accord. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi du coup d'être en train d'écrire le premier ?

PA : Être en train de faire le premier exercice.

CH : D'accord, ok. Et donc là pour le moment, comment tu te sens en ce moment-là ?

PA : Bien

CH : Bien. Tu arrives à le faire ?

PA : Oui.

CH : D'accord. (Hochement de tête)

Séquence vidéo

CH : Et là qu'est-ce que tu fais ?

PA : Je cherche mon taille-crayon, parce que ma mine, elle s'est cassée.

CH : D'accord (Hochement de tête). Et heu du coup...

PA : Je le trouve pas, je le trouve pas.

CH : Et alors, qu'est-ce que tu fais du coup après ?

PA : La maitresse elle arrive, elle dit termine XXX (inaudible)

CH : D'accord. Donc là tu travailles tout seul. J'ai vu que certaine fois la maitresse elle venait te voir...

PA : Oui

CH : Qu'est-ce que tu en penses, quand la maitresse elle vient te voir ?

PA : Que c'est bien.

CH : Que c'est bien ?

PA : Parce que des fois, j'y arrive pas.

CH : Ah d'accord. Et donc du coup, comment tu te sens, quand tu n'y arrives pas ?

PA : Ben je lève, des fois je lève le doigt, des fois je le lève pas. Des fois je bloque.

CH : D'accord. Donc quand tu bloques, qu'est-ce qui t'aide le plus, qu'est-ce qui t'aiderait le plus ?

PA : De l'aide.

CH : De l'aide de qui ?

PA : De la maitresse, ou de quelqu'un d'autre.

CH : D'accord. Et qu'est-ce que ça veut dire pour toi, que la maitresse elle vienne t'aider ?

PA : Ben, que la maitresse, ça sert à nous aider

CH : Et concrètement, qu'est-ce que ça, qu'elle vienne avec toi ? Qu'elle t'aide de loin ? Qu'est-ce que tu aimerais ?

PA : Qu'on travaille ensemble.

CH : Qu'on travaille ensemble. Donc qu'elle fasse l'exercice avec toi, tu veux dire ?

PA : Oui.

CH : Oui. Bon ben je te remercie. (S'adressant à Cécile) Je sais pas si tu veux lui poser des questions...

CE : Oui, ben oui enfin parce que... heu attend, tu mettre un petit peu avant ?

CH : Au début ?

CE : Ouais au début là quand...

CH : Avant encore ?

CE : Non, c'est bon, c'est bon.

CE (s'adressant à Paul) : Parce que tu vois là quand tu... alors là t'attends et là t'es, hop tu regardes, là t'es pas dans ton exercice Paul. Là qu'est ce qu'il se passe dans ta tête ?

PA : Je réfléchissais.

CE : Ah tu réfléchissais... Non mais c'est pas un reproche, c'est simplement pour savoir, regarde toi donc là t'es là, est-ce que tu penses à ton taille-crayon ou à l'exercice ? C'est quoi que tu as dans ta tête à ce moment-là quand t'es comme ça et que tu regardes un peu...

PA : En même temps je réfléchis à mon exercice en même temps je me demande où est...

CE : ... Et en même temps tu te demandes où est... À oui d'accord. D'accord. C'est pour savoir. Et quand tu dis que tu aimerais qu'on travaille ensemble, tu aimerais que je sois tout le temps assise à côté de toi ou heu...

PA : C'est juste que tu viennes m'aider

CE : D'accord. OK. Quand tu y arrives pas ou tout le temps ?

PA : Quand j'y arrive pas.

CE : Et pour que je puisse t'aider, est-ce qu'il faut qu'on soit tous les deux dans un endroit, est-ce qu'il faut que je m'assoie à côté de toi, ou en face de toi, comment tu veux qu'on procède ?

PA : Ah ben j'en sais rien

CE : Ah ben t'en sais rien, tu sais pas ben (rire) ben il faudrait y penser, faudrait y réfléchir.

PA : Oui

CE : Parce que moi je veux bien t'aider, y'a aucun souci d'accord. Mais qu'on arrive à trouver d'accord, ce qui t'arrange, ce que toi, ce qui te rend le plus service.

PA : (hochement de tête pour dire oui)

CE : D'accord. Donc, savoir si on doit se mettre dans un endroit tout... Enfin dans la classe, mais à un endroit à part, sur une table à part...

PA : (Hochement de tête pour dire oui)

CE : Parce que je pourrais être juste derrière toi et puis, tu vois, te guider ou...

PA : Oui.

CE : C'est bon ?

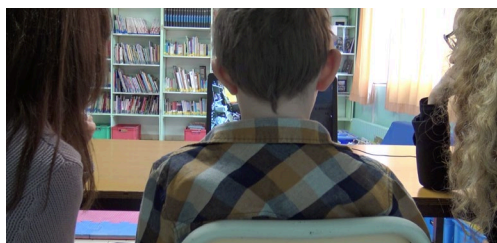
PA : (Hochement de tête pour dire oui)

CE : OK

CH : (s'adressant à Paul) Je te remercie en tout cas sur ton aide sur la compréhension du travail des élèves

CE : C'est bon. Bon boulot Paul, ta mission est terminée (rire).

ANNEXE 19
 VERBATIM DE L'EACP N°2 DE PAUL 30/03/2018



XX = inaudible à la transcription

(0:00:00.0)

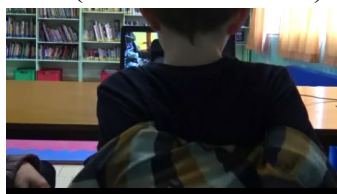
CH : Alors, du coup on va faire comme la dernière fois tu sais, je vais te montrer un petit moment de la classe pour que tu nous dises un petit peu, voilà ce que tu en penses, et cetera, d'accord.

CH démarre l'extrait vidéo 0:00:16.7)

CH arrête l'extrait vidéo (0:00:40.6)

CH : Alors là est ce que tu peux m'expliquer du coup, parce que vous avez pas fait comme d'habitude, d'habitude vous travaillez pas comme ça avec la maitresse, est ce que tu peux m'expliquez un petit peu ce qu'elle vous a...

PA : (enlève sa chemise)



CH : Qu'est-ce qu'il y a de différent par rapport à d'habitude ?

PA : Ben que c'est pas la même fiche.

CE : Oui, alors à part la fiche ?

PA : J'en sais rien moi.

CE : Bé !

PA : J'ai la même chaise

CE : Non, mais oui... Mais là est-ce qu'on travaille comme ça en groupe d'habitude ?

PA : Non

CH : Ah est-ce que... Donc là la maitresse elle vous a pris tous les quatre ensemble pour travailler un long moment avec vous. Parce que la dernière fois tu nous avez dit que t'aimais bien, quand la maitresse elle restait avec toi pour t'aider, que tu avais besoin. Est-ce que du coup, qu'est-ce que tu en as pensé là de cette façon de faire ?

PA : Que c'était bien

CH : C'était bien ? Qu'est-ce qui t'a plu ?

PA : Ben d'être en groupe pour que la maitresse elle parte pas de partout.

CH : OK, et ça t'a aidé dans ton travail ?

PA : Oui

CE : Oui parce que c'est vrai que cette semaine, voilà quand je travaillais avec Paul, je mettais mon tabouret en face de lui, mais du coup y avait aussi Inès et Asma qui m'appelaient ou Athéna donc j'étais obligé de partir. Et là t'as vu Paul du coup, voilà, je suis restée un peu plus longtemps avec toi parce que j'avais tout le monde avec moi.

CH : Et c'était mieux d'avoir un peu plus la maitresse ou ça t'a...

PA : C'était mieux là comme ça

CH : Ouais ? Qu'est-ce que t'as bien aimé ?

PA : Ben d'être comme ça pour que les autres ils aident

CH : Donc les autres aussi, le fait d'être avec les copains, ça t'a aidé à travailler ?

PA : Oui

CH : Pourquoi ? Qu'est-ce qui...

PA : Ben parce qu'on se disait les réponses

CH : Ouais, vous discutiez ensemble

PA : Oui

CH : Et quand la maitresse elle est partie, vous avez continué à travailler tous les quatre ?

PA : Oui

CE : Quand vous étiez pas d'accord, vous faisiez comment ? Parce qu'à un moment moi je suis partie et j'ai vu que vous étiez pas d'accord, je suis revue, enfin comment vous faites ?

PA : Ben on réfléchissait

CE : Ah vous réfléchissiez ouais

PA : Et après si on trouvait pas, on t'appelait

CE : D'accord OK. Et c'est bien de réfléchir à plusieurs. Et est-ce que ça t'a, justement, est ce que le fait que les autres te montrent comment elles faisaient pour trouver admettons le sujet ou le verbe, est-ce que toi ça t'a aidé dans ta, dans ta façon de faire ?

PA Oui

CE : Oui ? Est-ce que ça t'a rassuré aussi ?

PA : De quoi ?

CE : Et ben par exemple de voir que tu es capable de montrer, d'avoir les bonnes réponses, de trouver le sujet, de trouver le verbe.

PA : Oui

CE : Ouais ? Du coup t'vois, enfin ça t'a montré que t'étais comme les autres quoi, que tu pouvais trouver les bonnes réponses

PA : (Fait oui de la tête) oui c'est vrai.

CE : Et oui c'est bien. En tout cas moi je trouve que tu as très bien travaillé en tout cas aujourd'hui hein...

PA : (fait oui de la tête)

CE : ... franchement c'est très bien. Donc tu en es capable.

PA : Hum (fait oui de la tête)

CH : Ça te fait plaisir quand la maitresse elle te dit ça ?

PA : Oui

CH : Oui ? Ça te donne envie de...

PA : Ben j'ai travaillé hier soir dans mes XXX maison

CE : Oui parce que maintenant voilà, il s'est mis à apprendre ses leçons, ses poésies, donc voilà on va y arriver, hein ?

PA : Et j'ai fait le truc pour le repas

CE : Ah super ! Génial ! Et ben impeccable tu vois, ben voilà y'a plus qu'à continuer. C'est génial ! Et tu trouves que c'est plus simple de travailler comme ça ?

PA : Oui

CE : D'accord. Et il faudrait travailler comme ça tout le temps ou juste certaines matières ou...

PA : Certaines matières

CE : D'accord, alors ça serait quoi les matières ?

PA : Ben par exemple, cette matière

CE : La grammaire, hum d'accord

PA : Oui

CE : D'accord. Et pour les mathématiques ?

PA : Non ça va.

CE : Non ça va ? D'accord. Surtout le français ? Alors plus le français ?

PA : Oui (fait oui de la tête)

CE : Est-ce que toi tu serais capable de me le dire ?

PA : De quoi ?

CE : Et ben de me dire admettons heu quand je lance une activité, de lever le doigt et de me dire "maitresse est ce qu'on peut travailler en groupe ? "

PA : Oui

CE : Ouais ? Ben je compte sur toi pour le faire, parce que moi des fois je peux ne pas y penser ou je me rends pas compte que pour toi c'est difficile, donc à ce compte-là, d'accord ? Tu lèves le doigt ou tu demandes aussi à Asma et à Inès si elles ont compris ou pas et à ce compte-là tous ensemble, tous les quatre... Ou vous pouvez très bien aussi, tu lèves le doigt tu me demandes la permission, et discrètement vous vous mettez tous les quatre à la table avec les chaises, vous levez vos chaises discrètement et puis hop, tous les quatre vous venez travaille hein ?

PA : Hum hum

CE : Ouais ? Ça vous plairait de faire ça ?

PA : Oui

CE : Si vous faites pas trop de bruit, que ça permet aux autres de travailler, et moi de temps en temps je viens vous aider, enfin comme j'ai fait aujourd'hui.

PA : (Fait oui de la tête) Oui ça serait bien comme ça

CE : Ça serait bien comme ça ? OK. Super.

CH : Bon super. ET ben je te remercie beaucoup. Tu veux rajouter quelque chose ou c'est bon ?

PA : Non c'est bon.

CH : OK. Ben je te remercie pour les informations que tu nous as données.

CE : Merci Paul (0:05:08.5)

ANNEXE 20
 VERBATIM DE L'É1 DE CECILE 09/02/2018

XX = inaudible à la transcription

(0:00:00.0) CE : Le problème dans cette classe c'est qu'il y a vraiment plusieurs niveaux donc, t'as un groupe d'élèves qui ont vraiment des grosses difficultés donc où il y a l'AVS qui va essayer de les aider. Mais quand je dis grosses difficultés, c'est-à-dire que j'ai une élève, elle a même pas le niveau CE1/CE2 quoi. Donc heu elle sait lire, mais après en orthographe, bon ben je pense qu'elle est dyslexique donc difficultés, en math elle ne comprend absolument rien. Les chiffres c'est jusqu'à 60, après elle ne sait plus. Donc pour faire les additions, les divisions, tout ça, elle est carrément perdue. En plus je pense qu'elle a vraiment des problèmes dans la famille, *et cetera* donc, enfin très stressée, elle a beaucoup de tics, elle, sur sa chaise elle fait que bouger, elle arrive pas à tenir en place. Donc heu voilà, j'ai voilà, j'ai quelques cas où c'est vraiment très très lourd.(0:00:47.9) Après j'en ai d'autres qui sont très, très bons et même un peu trop bons et qui eux, donc eux, tu leur donnes des fiches, et puis ils te font les fiches les unes après les autres et puis ils en ont jamais assez, et qui participent, mais beaucoup trop, c'est-à-dire c'est heu, "je connais la réponse, je la dis, je lève pas le doigt, je la dis tout fort, je laisse pas le temps aux autres de réfléchir" c'est voilà, c'est "je suis seul dans la classe", voilà.(0:01:13.6). Et après j'ai un autre groupe intermédiaire, ou eux ils ont quand même des difficultés donc ils ont besoin d'aide, besoin de plus de temps, et il faut arriver à gérer tout ça en même temps. Donc c'est très compliqué. (0:01:24.5)

CH : Dans la relation que tu as avec eux du coup, ça te demande...

CE : Alors c'est vrai que je me repose beaucoup sur l'AVS quand je peux pour le groupe qui de grosses difficultés, Gaël, Nabil voilà, je les gère pas du tout, c'est plutôt l'AVS qui les gère. Après moi je lui donne des consignes, mais moi personnellement je les gère pas du tout quoi. Après Ophélie, après si vraiment je vois qu'elle est, qu'elle a, enfin qu'elle a besoin d'aide, je vais l'aider, je vais pas la laisser toute seule avec, avec les 5. Oui parce qu'ils sont _5 quand même à avoir besoin d'aide, donc je vais l'aider, mais heu après j'ai d'autres gamins comme Athéna aussi qui a besoin qu'on soit près d'elle. Donc heu, donc après faut arriver à gérer ce qui ont tout le temps terminé et puis ceux qui ont besoin d'aide aussi, qui ont besoin d'avoir plus de temps, besoin qu'on explique un peu plus donc je pense que oui si on était 6 ou 7 adultes, ça serait pas mal dans cette classe. Non, mais c'est très difficile, et là où ça me pose problème, c'est que je me rends compte que je suis obligé de laisser des enfants de côté quoi, je peux pas m'occuper de tout le monde. Parce qu'en plus ils sont nombreux, ils sont 27, et que ben en plus aussi ce qu'il y a c'est qu'en plus aussi y'en a qui ont vraiment de très, très grosses difficultés, et que moi j'ai pas la solution quoi. Certains il faut que je refasse le programme de CE1/CE2 et je peux pas, avec certains il faudrait que je fasse

du CM2/6° et avec d'autres du CE1/CE2 donc l'écart est trop grand quoi, j'y arrive pas, enfin moi j'y arrive pas, toute seule j'y arrive pas. (0:02:51.6) Voilà, donc après alors on avait pensé à mettre des plans de travail *et cetera* mais bon ça veut dire aussi beaucoup de préparation, après beaucoup de correction, heu... Je ne sais pas. Le tutorat, dès fois je fais un peu de tutorat, c'est-à-dire que quand je vois qu'il ya trop d'élèves qui n'y arrive pas, ben je demande à ce qui ont terminé de venir les aider, donc heu, mais bon on peut pas... Le problème aussi c'est que du coup alors ça, ça discute, ça discute beaucoup et que c'est une classe aussi qui a tendance à beaucoup, beaucoup discuter. Alors, enfin tu verras hein c'est-à-dire que c'est des gamins qui interviennent tout le temps, même tu leur demandes pas ils vont trouver quelque chose à redire donc heu... C'est vrai qu'aussi l'année dernière, il y a une partie de la classe qui était avec un instit et qui s'était un peu laissé, on va dire surpasser, dépasser et du coup ils ont pas eu trop de règles en classe et cette année, là ça va mieux, mais il m'a fallu quand même au moins deux, trois mois pour faire en sorte de travailler un peu dans le silence, de pas intervenir comme ça, de dire vous levez le doigt. Mais pour beaucoup levez le doigt ils connaissent pas, "si j'ai la réponse, je la dis, je suis voilà, je suis seul dans la classe". (0:04:04.4)

CH : Et dans ta carrière d'enseignante du coup t'as eu souvent des profils d'élèves comme ça ?

CE : Non. Une classe comme ça non jamais, c'est la première fois. Après oui des profils, enfin des profils, après des enfants qui avaient des difficultés oui, mais pas autant de difficultés, pas autant d'enfants en même temps. Après dans la classe tu en as tout le temps, tu as tout le temps deux ou trois qui ont des difficultés. Mais là autant et avec d'aussi grosses difficultés, jamais. Parce que là c'est vraiment des grosses difficultés quoi c'est heu, voilà... Et puis y'en a un Paul, aussi alors lui, donc c'est y'a deux enfants qui ont été vus par la psychologue scolaire, même la psychologue scolaire a dit que ben on peut pas faire grand chose, hum, qu'il y avait pas trop de solutions à part attendre et puis après les mettre, proposer une orientation SEGPA hum. Voilà, donc bon ben oui, c'est sur que oui attendre, mais j'en fais quoi, j'ai un peu l'impression que c'est des plantes vertes que tu mets au fond de la classe, enfin voilà c'est, je te dis il faudrait vraiment avoir un adulte avec eux quoi. Et après donc Paul, alors Paul, j'ai vu le, Paul il est jumeau, y'a sa jumelle aussi dans la classe qui elle très, très, qui est excel' enfin pas excellente, mais qui travaille très bien. Paul oui il a des capacités, mais il a pas du tout envie de travailler. C'est-à-dire alors lui c'est ça c'est je donne le travail, puis alors lui il est là "psss", il regarde en l'air, il va embêter les autres. J'ai reçu le papa hein pour lui dire que ça n'allait pas du tout parce que pareil aucun travail à la maison. Alors en plus à chaque fois que je donne, alors je donne pas beaucoup de travail, mais ça va être tous les mardis ils ont des mots d'orthographe à apprendre, à chaque fois il me dit qu'il n'a pas eu sa fiche. Alors que, il a une semaine pour faire les 20 mots à apprendre, qu'en plus il a sa sœur qui a la fiche et il a toujours une excuse, il a oublié son cahier donc il a pas pu apprendre, il a pas voilà, soi-disant qu'il n'a pas eu la fiche, enfin il a oublié, enfin bon. Et donc il n'y a aucun travail fait à la maison, donc j'ai vu

le papa il y a un mois, il a dit que, oui, bien sûr il allait se mettre au travail et puis en fin de compte, y'a rien quoi, absolument rien. Donc des élèves comme ça, déjà si ils sont pas motivés heu...

CH : Et comment tu fais avec eux justement du coup ?(0:06:10.7)

CE : Ah ben lui il fait partie du groupe aussi où il y a l'AVS. Alors après, Paul, ce qui se passe c'est que là je suis passée dans le... par exemple hier il y avait un exercice à faire sur le pluriel des noms, en plus ils l'ont fait, enfin ils, ils avaient le droit de le faire avec le cahier et avec le cours. Donc y'avait le cours, y'avait toutes les exceptions, et cetera, et ben il m'a fait son exercice évidemment, il l'a bâclé. Donc là je lui refais faire, je lui refais une photocopie, je lui refais faire à la récréation, il l'a refait avec la leçon encore, je lui ai bien expliqué. Encore une fois, y'avait encore des fautes, donc après au soutien, parce que c'est un enfant que je prends au soutien, on a refait. Voilà, mais je lui ai expliqué, je lui ai dit, "plus tu vas, 'fin oui, plus tu vas ne pas travailler, et plus je serais sur ton dos à être derrière toi à vouloir te faire faire les exercices, donc après heu, je lui dis "c'est à toi de voir". Mais après c'est difficile, mais enfin voilà, oui j'y arrive pas du tout, enfin il n'est pas motivé donc après heu voilà.

CH : c'est qu'il a des problèmes...

CE : Oui

CH : Scolairement ou qu'il est pas motivé...

CE : Ah oui apparemment il a les capacités, d'après la psychologue scolaire, il a les capacités après y'a vraiment des gros problèmes aussi familiaux. Donc le grand frère est déjà suivi par le CMPP, les parents ben les parents heu, le papa je crois qu'il est malade, enfin bon il est plus ou moins handicapé, enfin bon il travaille pas, la maman non plus. Donc à la maison à mon avis c'est pas non plus heu, c'est un peu, je pense, aussi des gens qui font partie de la catégorie un peu sociale mise de côté, donc du coup ça, enfin ils sont pas poussés à... voilà, à étudier quoi. Le père il me dit, il me dit "si, mais moi je leur fais faire les devoirs, mais bon, s'il a pas son cahier, il a pas son cahier, il ira pas chercher...

CH : Oui surtout qu'il a sa sœur

CE : Ben oui, c'est ça quoi, voilà. Mais bon après c'est des gamins qui sont couchés à pas d'heure, qui voilà, Paul il a des soucis aussi niveau heu, il se faisait dessus, enfin bon, donc y'a quand même des soucis un peu je pense heu psychologique et autre à régler avant ça quoi. Donc je pense aussi que c'est des gamins qui quand ils viennent à l'école, ils ont d'autres soucis en tête que de devoir faire la division ou la multiplication que je demande quoi. Mais c'est voilà, c'est vrai qu'après c'est énervant parce qu'on sait qu'il a les capacités quoi. Et puis je vois, et puis en plus alors ce qu'il y a c'est que ce groupe-là, à la récréation ils jouent tout le temps ensemble. On leur a interdit de jouer ensemble, systématiquement ils jouent ensemble, et ils passent leur temps à se bagarrer. Donc à chaque récréation, mais tout le temps, la récréation du matin, de l'après-midi ben ils se bagarrent et évidemment ça se termine par des pleurs,

par y'en a un qui a tapé trop fort, y'en a un qui s'est fait mal, donc heu voilà, tout le temps, tout le temps. Et ils s'attirent entre eux quoi, voilà. Ils sont tout le temps voilà à se créer des histoires, et puis en plus des choses qui ont rien à voir, je suis en classe et puis ils vont me parler de choses qui ont rien à voir. Là, j'étais en train de faire partage et division, Nabil il m'a interrompu pour me dire que ce matin sur la route y'avait des arbres en fleurs. Bon (rire) voilà, quel est le rapport avec la choucroute ? Y'en a pas (rire). Bon après du coup Gaël va enchaîner en disant que lui va me parlait des fourmis rouges aujourd'hui, c'est donc la journée fourmi rouge, en bon. C'est une autre planète, on va dire. (0:09:35.9)

CH : Et comment tu gères ça du coup ? Tu vois avec l'AVS, tu...

CE : Ouais, ah oui oui, je me repose, alors quand je peux... ah c'est vrai que là j'ai un peu bais', oui j'ai un peu baissé les bras parce qu'en plus heu quand enfin, quand on fait les équipes éducatives, et cetera, après on se rend compte que y'a pas trop de solution quoi. L'éducation nationale, elle propose pas trop de solutions, à part les envoyer en SEGPA quoi. Nabil il va aller en SEGPA, il va avoir une orientation SEGPA qui va être demandée, Gaël, je crois que ça va être CLIS ou ULIS et puis voilà quoi, donc après il faut attendre, faut attendre qu'il ait l'âge qu'on fasse les dossiers et puis ça va être ça quoi. Donc après heu, je pense que c'est vraiment heu, c'est des enfants qui aurait vraiment besoin d'avoir une aide, mais tout le temps, tout le temps, tout le temps et en plus de pouv, enfin de devoir travailler heu par des, enfin par tranches horaires, mais des petites tranches horaires quoi. Gaël il travaille une demi-heure puis après il en peu plus, donc heu déjà 9h à 10h déjà ça va, de 10h à 10h30 y'a plus personne, de 11h à 12h00 n'en parlons pas et l'après-midi c'est pareil. Donc heu, en fait je pense qu'il faudrait voilà, il faudrait faire heu travaille une demi-heure et puis après faire des activités manuelles et puis reprendre le travail, et puis... faudrait faire ça. Parce que par contre voilà, je lui donne du papier, heu de la colle et tout ça, il va me faire plein de choses, il va faire plein de bricolage et il adore ça. Mais voilà, mais rester concentré pendant une heure et demie d'affilé c'est pas possible. Donc après voilà (0:11:05.6). Donc la solution je ne l'ai pas trouvée, je ne sais pas, j'ai pas de solution, c'est heu. On parlait avec Athéna, alors Athéna heu elle comprend rien, enfin, elle a beaucoup de difficulté à comprendre, pareil en math c'est, ben en math elle comprend pas, je sais pas, y'a des choses heu. Hier, donc on travaillait sur les durées, je lui ai demandé pour aller de, enfin oui, de 19 h et pour aller jusqu'à 19h05, il faut combien de minutes ? Et ben là, j'ai attendu 2 minutes avant d'avoir une réponse, elle m'a dit 60, elle m'a dit 100 et après elle a trouvé 5 minutes. Mais à chaque fois c'est très, très long pour comprendre. En mathématiques, elle est perdue. Pareil les nombres, elle sait pas du tout au-delà de 70 ou même 80, elle sait plus. C'est des enfants qui par exemple ne savent pas les unités, les dizaines, les centaines, ils savent toujours pas. Quand ils vont poser une soustraction ou une addition, ou n'importe quelle opération, ils vont tout mélanger. Ils déplacent les, enfin ils tiennent pas compte de la position du chiffre, ils mélangent tout. Donc c'est un peu difficile après... (0:12:10.6)

CH : C'est un problème du coup scolaire, et au niveau du comportement...

CE : Athéna ? Heu Athéna, elle est, Athéna alors après je pense que aussi bon, elle très tranquille quoi, c'est-à-dire qu'après, voilà je l'ai mis là donc elle peut plus regarder par la fenêtre, mais sinon, elle très oui, elle a des problèmes d'attention, je pense. Elle va regarder comme ça, les copines, enfin elle décroche beaucoup, elle décroche souvent, ouais c'est pas... c'est pareil je pense que c'est heu c'est une gamine qui aurait besoin voilà aussi d'avoir quelqu'un à côté et de travailler, mais petit à petit enfin voilà c'est... Ils ont pas des très très grandes capacités d'écoute. Je pense que après, est-ce que c'est... après voilà je me pose la question est-ce que c'est au niveau médical ? Est-ce que c'est au niveau psychologique ? Qu'est-ce que... Je sais pas, je sais pas si c'est purement scolaire, si c'est des choses voilà qui n'ont pas été acquises dans les petites classes et du coup, ben comme il ne l'ont pas acquis, ben après la difficulté c'est agrandi, puis eux ils ont baissé les bras parce que, à force ben de pas comprendre, et ben on n'écoute plus, puis on baisse les bras hein. Je veux dire si on n'y arrive pas, ben on n'y arrive pas, ou s'ils ont vraiment des difficultés heu voilà qui seraient dues heu, psychologiques ou je sais pas médicales... Athéna normalement, doit faire un bilan au niveau des maths pour voir si y'a pas une dyscalculie ou quelque chose comme ça. (0:13:45.7)

CH : Du coup comment tu gères, toi heu dans la classe heu, comment tu fais avec...

CE : Et ben après heu, alors ça dépend alors après là, ce qu'on fait, s'il y a une nouvelle notion, on va aborder tous ensemble, et puis après on aborde tous ensemble, je m'assure qu'ils aient plus ou moins compris, on fait la leçon et puis après les exercices d'application, alors, généralement ils les font, enfin soit-on en fait, ça dépend, soit on va les faire à l'oral tous ensemble, soit on les fait à l'écrit, mais à l'écrit je vais passer, regarder ce qui ont des difficultés et après on fait une correction collective tout le temps. Après ça dépend de la notion, si je vois que la notion que tout le monde l'a bien comprise, ben voilà c'est, je veux dire on fait 2, 3 exercices à l'oral et puis après heu après je passe à autre chose quoi. Par contre ce que je fais tout le temps c'est que tous les matins dans le cahier du jour, on fait l'exercice de réinvestissement de la veille, que ce soit en français ou en mathématiques. Par exemple là on travaille sur le vocabulaire sur les synonymes, donc le vocabulaire c'est le lundi, ben le mardi ou le jeudi y'aura un exercice sur les synonymes. Pareil là on travaille sur les polygones ben voilà ils ont eu un exercice sur les polygones. Donc tout le temps dans la semaine le matin, je fais un exercice de réinvestissement pour voir justement si ils ont compris ou pas, s'il faut revoir la notion ou s'il faut que je prenne des élèves enfin que je m'attarde avec eux sur la notion. Après je te dis, quand j'en ai beaucoup trop, voilà je vais expliquer à certains, mais quand y'en a beaucoup trop qui ont pas compris ben je vais demander à d'autres de pouvoir les aider. C'est vrai que Athéna, alors je l'ai changé de place parce qu'elle discute beaucoup, mais avant elle était assise à côté de Léa, et Léa elle lui expliquait beaucoup de choses, le problème c'est qu'elles parlaient après beaucoup donc du coup j'ai dû aussi les changer de place. Et oui c'est ça le problème, c'est que comme c'est

une gamine en plus qui a tendance à vite se dissiper, là elle avait sa copine à côté d'elle donc heu voilà c'était, elles papotaient pour un oui pour un non quoi. (0:15:49.4)

CH : Et t'as un niveau pur ?

CE : Ouais. Enfin en théorie, CM1. Enfin en théorie parce que, ouais, à l'intérieur c'est, à l'intérieur ouais je pense y'a trois niveaux. Enfin moi je me dis qu'il y a trois niveaux, hum. Voilà, et après oui, après, ben tout dépend oui de la notion qui est abordée de voir heu, après oui faut gérer, entre ceux qui discutent, ceux qui ont pas compris et approfondir heu hum, si on était 2 ou 3 ça serait pas mal (rire).

CH : Et ouais

CE : Et ouais, c'est très difficile, c'est difficile.

CH : Du coup ça te démotive un peu ?

CE : Ah oui, oui. Ah ben oui, hum. Ah ben oui parce que d'un côté, ben d'un côté ceux qui ont vraiment des soucis ben je me dis qu'en fait je sers pas à grand-chose quoi et puis même l'éducation en général, l'éducation nationale en général, je veux dire, on a aucune solution quoi. Parce que quand on convoque les parents, on dit "oui, ça va pas, et cetera", mais qu'est-ce qu'on a comme solution ? On a rien du tout, on a absolument rien à leur proposer, à part attendre, pour certains attendre la fin du CM2, pour qu'il y ait une orientation SEGPA et puis ben les autres, on sait pas. Y'a rien. Et puis en attendant, on en fait quoi ? Je pense que ça serait des gamins, ils seraient pris admettons s'il y avait encore le RASED ou.... Voilà, là on pourrait faire enfin, on va non plus faire des miracles, mais au moins essayer de combler un peu les lacunes. Mais là on peut pas, on peut pas quoi. Enfin moi toute seule je peux pas. Au début d'année, j'ai essayé, mais le problème, c'est qu'après tous les autres et ben ils étaient mis de côté quoi, et j'avançais pas, j'avançais pas c'est-à-dire que voilà en mathématiques jusqu'au mois d'octobre avec un groupe j'ai fait les nombres jusqu'à 500 quoi. Alors que les autres ils étaient déjà eux à 9 999 enfin donc voilà et après le décalage, enfin y' a eu un écart qui était trop grand. Donc c'est soit je pense mon temps avec eux, mais du coup je fais pas du tout le programme du CM1 et ça, c'est pas possible parce qu'il y en a d'autres par contre qui demandent à voilà, qui sont là pour bosser et qui ont besoin en plus d'être nourri, donc heu c'est ça qui est compliqué. Ah oui, non à l'heure actuelle je ne sais pas du tout comment faire quoi, je sais pas où me situer et heu... Alors après quand je vois que bon quand je fais des évaluations et que ils ont à peu près compris ça va, mais heu, après c'est très difficile voilà de savoir heu... Après je suis consciente qu'effectivement y'a un groupe qui doit s'ennuyer en classe, ça, c'est évident. Parce que pour eux ben ça va trop doucement, que on revoit beaucoup trop de choses. Et puis par contre, y'a un groupe pareil, y'a un groupe aussi ou eux ils ont décroché donc en fait je parle, je parle, mais (fait un bruit avec sa bouche) ils écoutent pas quoi (silence) donc des fois je me dis, mais y'a combien d'élèves qui m'écoutent réellement ? Ben y'en a pas beaucoup (rire) donc là on a un peu l'impression d'avoir perdu sa journée, d'avoir perdu son temps (silence) hum. Donc après heu je sais pas, j'ai pas de solution à vrai dire, heu, j'ai pas de solution. Alors après c'est vrai qu'on avait pensé de mettre des

ordinateurs au fond de la classe pour voilà, ceux qui sont en difficulté, pour faire faire des, enfin plus heu, que ce soit un apprentissage plus ludique, mais après comme je dis, mais après c'est toujours pareil alors ceux qui ne sont pas devant les ordinateurs ils vont demander à être devant les ordinateurs et puis en plus y'a des enfants qui ont.... Enfin je vois Ophélie même si je la mets devant un ordinateur elle a besoin d'avoir quelqu'un qui lui explique, ça veut dire qu'il faut voilà, il faut que ce soit moi ou soit un autre enfant qui soit à côté et qui lui dise "faut faire ci, faut faire ça" enfin donc ça veut dire faire du bruit, voilà.

CH : Hum

CE : Hum donc heu voilà. À l'heure actuelle j'ai pas de solution, je ne sais pas hum.

CE : OK. (0:19:55.4)

ANNEXE 21
 VERBATIM DE L'E2 DE CECILE 25/05/2018

XX = inaudible à la transcription

(Extrait concernant la relation Cécile/Paul)

(0:00:00.0)

CH : Donc pour démarrer donc pour Paul, donc est-ce que tu peux me parler de ta relation avec Paul, comment elle s'est construite, comment elle a évolué dans le temps, depuis le début que tu l'as eu, que tu le connais, jusqu'à maintenant.

CE : Alors déjà je le connais parce que l'année dernière donc il était en CE2 avec le collègue, et le collègue m'en avait parlé en me disant qu'il l'avait signalé à la psychologue scolaire. Le problème c'est que les parents avaient fait les démarches, mais trop tard donc la psychologue scolaire ne l'avait pas vu. Donc voilà, je savais qu'il avait venir dans ma classe et qu'il avait des difficultés. En début d'année en fait heu, oui ben très peu de travail de la part de Paul, il était plutôt dans l'attente enfin il travaillait pas, les devoirs pas faits, enfin bon. J'ai convoqué le papa et donc là il m'a dit qu'effectivement il était ok pour la psychologue scolaire. Donc il a fait des tests avec la psychologue scolaire, qui m'a dit que Paul était très, très intelligent. Voilà, il est super intelligent, mais apparemment l'école il voit pas l'intérêt d'aller à l'école. Je pense que dans la famille aussi l'école n'est pas non plus portée, on va dire n'a pas une très grande importance. Donc du coup il vient à l'école, mais heu bon sans trop savoir pourquoi donc heu bon. Voilà, aucun travail à la maison, donc j'ai vu le papa deux fois pour ça et donc après on avait décidé que voilà on avait établi une sorte de contrat avec Paul de façon à ce qu'il se mette au travail plus régulièrement et après donc en fait c'est vrai que le fait de s'être intéressé à lui pendant voilà le, pendant enfin l'expérience quoi on va dire, du coup lui ça l'a mis en valeur je pense, ça lui a fait du bien et je vois pendant les vacances, donc il était en stage de remise à niveau et il m'a dit, il me dit "mais moi je viens à l'école parce que ça me plaît de venir à l'école" et quand il m'a dit ça alors là j'ai été, mais heu 'fin agréablement surprise parce que je me suis dit ouais en fait, enfin voilà, là au moins j'ai gagné sur ça quoi, là heu il est content de venir à l'école, il veut apprendre enfin bon. Et heu donc y'avait un peu plus de travail à la maison donc là c'était bien. Là je remarque que depuis quelque temps à nouveau ça voilà, y'a une chute enfin, à nouveau il recommence à discuter, les devoirs sont pas faits, mais je pense aussi qu'il y a des soucis avec le grand frère. Donc là ils m'ont parlé du grand frère, avec Emma sa sœur jumelle. Le grand frère apparemment il est exclu du lycée, parce que lui il s'est battu ou j'en sais rien. Donc je pense qu'il y a des problèmes et que du coup ça doit jouer au niveau de la maison et que, je pense qu'il a d'autres préoccupations quoi voilà. Mais sinon, mais après ouais non, mais après il s'est quand même mis au travail et que oui ça va, ça va un peu mieux, ça va un peu mieux. C'est vrai que ce qui est dommage c'est qu'effectivement il a des capacités, mais que bon il les met pas en avant quoi. (0:03:05.6)

CH : Et toi du coup quels gestes ou quel comportement tu as eus avec lui pour lui montrer que lui portait de l'attention, enfin dans ton, que tu l'aidais, comment tu l'as accompagné

quoi ?

CE : Ben après c'est vrai que ben du coup je le suis plus, voilà heu maintenant j'ai plus tendance à aller vers lui, à chaque fois je fais attention à ce qu'il ait bien compris, je passe je regarde si voilà, si effectivement il se met au travail. Ben après on a voilà on a refait le fait de ce mettre ensemble avec les filles, voilà de, de retravailler en groupe et heu et puis oui, à chaque fois il a les bonnes réponses, enfin donc du coup je l'encourage quoi je lui dis oui c'est bien Paul, ah ben je suis fière de toi, je suis contente, enfin je suis vachement dans l'encouragement avec lui quoi. Donc heu voilà, donc du coup il est content et ça le met en valeur. (0:03:54.4)

CH : Et du coup quand tu l'encourages comme ça, qu'est-ce que ça veut dire pour toi, qu'est-ce que c'est ton intention du coup quand tu lui dis ça ?

CE : Ah ben moi pour moi c'est pour lui c'est ouais c'est qu'il continue à faire des efforts quoi, surtout que voilà, qu'il se décourage pas, et qu'il continue. Parce que je pense que c'est un peu en dents de scie quoi, je pense qu'effectivement quand ça se passe mal à la maison si y'a des soucis du coup ça va être le genre d'élève où heu, qui va baisser un peu les bras, là je vois ben à nouveau les devoirs ils sont pas faits, 'fin les devoirs, les voilà, l'apprentissage de poésies ou des leçons c'est pas fait. Donc heu je pense que continuellement il faut tout le temps, tout le temps, tout le temps le motiver quoi. (0:04:33.2)

CH : Donc le motiver pour toi ça veut dire heu....

CE : Ben le motiver oui heu pour qu'il se mette tout le temps au travail quoi, c'est comme si, ouais c'était un peu le truc de démarrage quoi, c'était bon allez on y va, hop je te mets au travail et puis après, c'est voilà pour le lancer, voilà. Là je vois ce matin bon l'exercice en français au départ, il avait fait faux donc après j'y suis allée, j'ai réexpliqué donc du coup ben il m'a fait tout juste, donc heu bon et c'est tout le temps, tout le temps comme ça. Après le seul souci c'est qu'effectivement bon là il est dans le groupe où, avec les élèves qui sont un peu perturbateurs donc du coup heu.... Là je vois ce matin je l'ai séparé, je l'ai mis à une autre place parce que sinon il était tout le temps retourné à discuter avec Gaël, Nabil c'est pas possible quoi. Il est vite, vite distrait quoi, donc heu bon il a pas besoin de ça on va dire.

CH : hum

CE : Voilà (0:05:20.9)

CH : Et est-ce que tu as eu des moments de découragement avec lui, que tu avais envie de baisser les bras, laisser tomber heu ?

CE : Ben au début d'année oui, oui passé un moment je lui ai dit, enfin quand j'ai vu qu'après il travaillait pas, qu'en plus il avait toujours une excuse bidon enfin. Oui je lui ai dit, je lui ai dit "écoute, si tu veux pas travailler, moi je peux pas, je peux rien faire à ta place donc heu. Oui donc heu vraiment, oui au départ je me suis dit ben, enfin, je me suis dit ben tant pis hein s'il veut pas travailler moi après je peux pas non plus le forcer à être tout le temps derrière lui, surtout quand en plus, enfin vu le groupe classe y'en avait d'autres qui avaient aussi beaucoup de, beaucoup de difficultés donc je peux pas non plus 'fin me focaliser entièrement sur lui, et puis si lui il veut pas, je peux rien, enfin je peux

pas faire des miracles quoi. Donc c'est vrai qu'à.... Oui y'a des fois où je baissais les bras, je lui dis "ben si tu veux pas travailler ben tant pis je vais m'occuper de quelqu'un d'autre"

CH : hum.

CE : y'en avait d'autres qui étaient dans l'attente et ben je préférerais m'occuper de cela plutôt que de m'attarder, voilà, avec lui. (0:06:16.2)

CH : Et qu'est-ce qui fait que du coup ben tu as continué quand même...

CE : Ben je pense que c'est, non, non, ben c'est le fait d'avoir fait le voilà, l'expérience voilà. Quand j'ai vu qu'effectivement d'être en petit groupe avec les filles, et cetera et puis du coup lui ça l'avait mis en valeur, enfin ça l'avait mis en valeur et il s'était mis à travailler, il s'était mis à travailler et tout heu et du coup ouais ça m'a encouragé quoi je me suis dit, mais en fin de compte heu ouais il est capable de le faire, et puis en plus il avait les bonnes réponses donc c'était, non c'était bien quoi donc heu ouais pour moi ça m'a encouragé. Après effectivement j'ai ouais, on a renouvelé l'expérience plusieurs fois et heu, et puis ouais on continue comme ça quoi. Après le problème c'est qu'après il a quand même des difficultés où enfin, on peut pas non plus rattraper toutes ces années perdues quoi.

CH : Ouais

CE : C'est ça. Je pense aussi que, effectivement, heu ça serait bien aussi qu'il change heu ses copains enfin voilà, le problème c'est ça aussi quoi. C'est qu'il a eu des copains où il est plutôt, on va dire, tiré vers le bas plutôt que tiré vers le haut donc heu... et puis à la maison aussi c'est pareil, donc heu je pense que bon. Malgré le discours du papa parce que je pense que le papa il est là évidemment heu, j'ai jamais rencontré la maman, j'ai toujours rencontré que le papa, la maman n'est jamais venue, donc j'ai rencontré que le papa. Alors le papa évidemment il veut aussi que son fils s'en sorte, mais c'est pareil enfin c'est une famille où le papa est plus ou moins handicapé donc il travaille pas, la maman est malade donc elle travaille pas heu oui enfin bon heu le grand frère donc là il va être exclu parce que je crois qu'il s'est battu ou j'en sais rien, enfin bon voilà. Ah oui, donc hier aussi pareil, hier il vient me voir à un moment de la récréation et il me dit "ah, mais tu sais, donc ils ont une sœur aînée aussi, ben tu sais ma sœur elle a une copine, ben elle dessine des croix à l'envers et du coup elle est habitée par Satan" hum, hum bien sûr heu (rire). Non, mais voilà, tu vois et ce genre de truc alors moi je le regarde je dis "oui enfin" et là je me dis, et effectivement après donc j'ai réfléchi sur ça, je me dis, mais quand le gamin il te sort des trucs comme ça donc c'est qu'il les a entendus à la maison, *et cetera* mais je me dis, mais il a d'autres préoccupations, enfin ouais effectivement quand je, enfin c'est à 10000 lieues de ce qu'on fait à l'école quoi, c'est à 10000 lieues, enfin je veux dire y'a un monde y'a un parallèle quoi. Donc après je pense qu'on peut les aider effectivement, mais y'a une certaine limite. Je pense que suivant le niveau social et le milieu voilà familiale et ben y'a des fois où on peut pas aller plus loin, enfin c'est ça c'est que nous on fait des efforts, mais qu'à un moment donné et ben ça va coïncider parce que à la maison ben oui ils ont d'autres, chez eux je pense que c'est carrément autre chose quoi. Moi quand il m'a sorti ça hier, je me dis oui effectivement, voilà de croire que l'autre elle est voilà, elle est habitée par Satan parce qu'elle dessine des croix à l'envers, enfin je lui dis "mais Paul quand même, enfin", "ouais, mais si c'est vrai" enfin voilà, puis ils étaient persuadés enfin, de ça donc

heu. (Prend une inspiration profonde) Oui donc voilà bon. (0:09:02.1)

CH : Et qu'est ce qui fait justement tu disais, que lui tu l'as un peu plus aidé que les autres ou que tu t'es plus engagé, enfin un peu plus tu vois...

CE : Ben après, ben après y'en a certains, ben heu Nabil, Gaël ils ont des AVS... après c'est vrai qu'y avait lui, bon y'a Lucia, mais Lucia le problème c'est que, Lucia a tellement de difficultés, le niveau est tellement bas que pour moi c'était mission impossible enfin ouais c'était mission impossible quoi. Si je me m'attarde avec elle, je pense qu'il faut que je passe ma journée entière vraiment avec elle, alors que je pense... Moi le fait aussi que le psychologue scolaire m'ait dit que Paul était super intelligent et qu'il a les capacités, ben du coup je me suis dit oui enfin ça se trouve il manque juste un tout petit peu pour qu'il arrive heu voilà à démarrer et à se mettre un peu au travail. Voilà. Mais après je pense qu'effectivement il en est capable, mais heu alors d'un côté il a quand même des difficultés qu'il traîne heu depuis longtemps, donc ça pour arriver à le combler c'est un peu difficile et heu, et de l'autre, ben voilà le milieu dans lequel il est donc heu. Après bon c'est pareil il faudrait que, cet enfant-là il faudrait qu'il ait quelqu'un, un adulte avec lui tout le temps, tout le temps, mais bon ça c'est pas possible.

CH : Ouais

CE : Donc heu voilà, on fait avec. (0:10:20.2)

ANNEXE 22
REGLES ET RP DE CECILE

EAC1

RP 1

[« *Aller le voir (Paul)* » **vaut pour** « *savoir ce qu'il se passe* » **dans les circonstances où** « *ça fait (...) deux ou trois minutes (...) qu'il ne travaille pas, il s'est pas mis au travail encore.* »]

Règle 1 : [« *Aller le voir (Paul)* » **vaut pour** « *savoir ce qu'il se passe* » **dans les circonstances où** « *ça fait (...) deux ou trois minutes (...) qu'il ne travaille pas, il s'est pas mis au travail encore.* »]

RP 2

[*Lui dire (à Paul)* « *bon alors qu'est-ce qu'il faut faire ?* » **vaut pour** « *m'assurer qu'il a compris* » **dans les circonstances où** « *le problème du taille-crayon est résolu donc maintenant on va pouvoir travailler* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il me reformule la consigne en même temps la leçon* ».]

Règle 2 : [*Lui dire (à Paul)* « *bon alors qu'est-ce qu'il faut faire ?* » **vaut pour** « *m'assurer qu'il a compris* » **dans les circonstances où** « *le problème du taille-crayon est résolu donc maintenant on va pouvoir travailler* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il me reformule la consigne en même temps la leçon* ».]

RP 3

[« *Continuer d'expliquer à Paul* » **parce que** « *j'ai envie qu'il y arrive. J'ai envie qu'il arrive à faire l'exercice* » **dans les circonstances où** « *il m'écoute pas, il est en train de tailler son crayon* » **vaut pour** « *lui redonner un moyen pour reconnaître le verbe* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il fasse l'exercice* », « *qu'il arrive à se mettre enfin au travail* » **et qui obtient comme résultat** « *il me répond au hasard* », **qui obtient comme résultat** « *je me sens inutile* »]

Règle 3 : [« *Continuer d'expliquer à Paul* » **parce que** « *j'ai envie qu'il y arrive. J'ai envie qu'il arrive à faire l'exercice* » **dans les circonstances où** « *il m'écoute pas, il est en train de tailler son crayon* ».

Règle 4 : [« *Continuer d'expliquer à Paul* » **vaut pour** « *lui redonner un moyen pour reconnaître le verbe* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il fasse l'exercice* », « *qu'il arrive à se mettre enfin au travail* »]

Règle 5 : [« *Continuer d'expliquer à Paul* » **vaut pour** « *lui redonner un moyen pour reconnaître le verbe* » **qui obtient comme résultat** « *il me répond au hasard* »].

Règle 6 : [« *Il me répond au hasard* » **obtient comme résultat** « *je me sens inutile* »].

RP 4

[« *S'en aller* », « *aller voir les autres* » **vaut pour** « *je me dis qu'il a compris* » **dans les circonstances où** « *là, il m'a donné la bonne réponse* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il va se remettre au travail* ».]

Règle 7 : [« *S'en aller* », « *aller voir les autres* » **vaut pour** « *je me dis qu'il a compris* » **dans les circonstances où** « *là, il m'a donné la bonne réponse* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il va se remettre au travail* ».]

RP 5

[« *Lui dire (à Paul) : « Arrête de te lever (...) prends la boîte de mouchoirs sur ta table »* **parce que** « *d'habitude il le fait jamais* » **dans les circonstances où** « *après le taille-crayon, voilà maintenant c'est je me lève (...) J'ai l'impression qu'il fait un peu ça aussi pour perdre du temps* » **vaut pour** « *je veux plus le voir debout* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il va se remettre au travail* ».]

Règle 8 : [« *Lui dire (à Paul) : « Arrête de te lever (...) prends la boîte de mouchoirs sur ta table »* **parce que** « *d'habitude il le fait jamais* » **dans les circonstances où** « *après le taille-crayon, voilà maintenant c'est je me lève (...) J'ai l'impression qu'il fait un peu ça aussi pour perdre du temps* ».]

Règle 9 : [« *Lui dire (à Paul) : « Arrête de te lever (...) prends la boîte de mouchoirs sur ta table »* **vaut pour** « *je veux plus le voir debout* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il va se remettre au travail* ».]

RP 6

[« *Aller le voir (Paul) et lui dire : “qu'est-ce que t'as pas compris, explique-moi ce que t'as pas compris ?”* » **dans les circonstances où** « *là il m'appelle (...) au bout de 5 minutes (...), il se décide enfin à m'appeler* » **vaut pour** « *essayer de répondre à son besoin (...) essayer de l'aider* » **qui vaut pour** « *vas-y explique moi, je suis là auprès de toi* » **qui vaut pour** « *c'est (...) une relation duelle, donc je suis que pour lui, que pour lui expliquer à lui* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il me dise “oui ben j'ai pas compris tel exercice ou ça”* ».]

Règle 10 : [« *Aller le voir (Paul) et lui dire : “qu'est-ce que t'as pas compris, explique-moi ce que t'as pas compris ?”* » **dans les circonstances où** « *là il m'appelle (...) au bout de 5 minutes (...), il se décide enfin à m'appeler* » **vaut pour** « *essayer de répondre à son besoin (...) essayer de l'aider* » **qui obtient comme résultat attendu** « *qu'il me dise “oui ben j'ai pas compris tel exercice ou ça”* ».]

Règle 11 : [« *Essayer de répondre à son besoin (...) essayer de l'aider* » **vaut pour** « *vas-y explique moi, je suis là auprès de toi* ».]

Règle 12 : « *Vas-y explique moi, je suis là auprès de toi* » **vaut pour** « *c'est (...) une relation duelle, donc je suis que pour lui, que pour lui expliquer à lui* ».]

RP 7

[« Lui demander (à Paul) de me lire la consigne et (...) s'il y a des mots qu'il n'a pas compris » **vaut pour** « savoir si effectivement il avait compris ce qu'il fallait faire ou pas » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il m'explique avec ses mots à lui » **qui obtient comme résultat** « comme je vois qu'il va pas me la donner (l'explication de la consigne) (...) je lui redonne, je reformule la consigne ».]

Règle 13 : [« Lui demander (à Paul) de me lire la consigne et (...) s'il y a des mots qu'il n'a pas compris » **vaut pour** « savoir si effectivement il avait compris ce qu'il fallait faire ou pas » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il m'explique avec ses mots à lui ».]

Règle 14 : [« Lui demander (à Paul) de me lire la consigne et (...) s'il y a des mots qu'il n'a pas compris » **vaut pour** « savoir si effectivement il avait compris ce qu'il fallait faire ou pas » **qui obtient comme résultat** « comme je vois qu'il va pas me la donner (l'explication de la consigne) (...) je lui redonne, je reformule la consigne ».]

RP 8

[« Lui donner (...) l'explication du mot qu'il m'a demandée tout à l'heure » **parce que** « je sens qu'il est bloqué sur ce mot là, (...) et je me dis que si je ne lui donne pas l'explication il va rester bloqué sur ça » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il arrive à se mettre au travail, qu'il soit libéré (...) de ce mot là (...) de repartir sur la consigne ».]

Règle 15 : [« Lui donner (...) l'explication du mot qu'il m'a demandée tout à l'heure » **parce que** « je sens qu'il est bloqué sur ce mot là, (...) et je me dis que si je ne lui donne pas l'explication il va rester bloqué sur ça » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il arrive à se mettre au travail, qu'il soit libéré (...) de ce mot là (...) de repartir sur la consigne ».]

EAC2

RP 8

[« Lui (...) demander de reformuler la consigne » **dans les circonstances où** « je suis en train de voir que Paul n'arrête pas de bouger (...) je vois qu'il est pas du tout attentif » **qui vaut pour** « m'assurer qu'il ait bien compris » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il ait compris qu'il fallait classer les sujets et non les verbes et (...) qu'il puisse se mettre au travail tout de suite ».]

Règle 16 : [« Lui (...) demander de reformuler la consigne » **dans les circonstances où** « je suis en train de voir que Paul n'arrête pas de bouger (...) je vois qu'il est pas du tout attentif » **qui vaut pour** « m'assurer qu'il ait bien compris » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'il ait compris qu'il fallait classer les sujets et non les verbes et (...) qu'il puisse se mettre au travail tout de suite ».]

RP 9

[« Travailler avec eux en groupe » **vaut pour** « pouvoir donner la consigne une seule fois, de pouvoir expliquer une seule fois les choses » **parce que** « cette semaine (...) je prenais mon tabouret, et je me mettais à travailler soit face à Paul (...) à me déplacer voilà, les uns après les autres (...) pour moi c'est une perte de temps (...) j'explique 4 fois la même chose (...) » **qui obtient comme résultat attendu** « pouvoir gagner du temps », **et vaut pour** « le mettre en confiance » **parce que** « Paul voilà des fois, quand je suis (...) juste en relation duelle avec lui il va pas oser trop me répondre (...) s'il ne sait pas il osera pas me répondre » **ce qui obtient comme résultat attendu** « se motiver les uns les autres » **qui vaut pour** « qu'entre eux ils vont pouvoir s'aider » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'ils répondent, qu'ils aient des interférences entre eux qu'ils puissent discuter ».]

Règle 17 : [« Travailler avec eux en groupe » **vaut pour** « pouvoir donner la consigne une seule fois, de pouvoir expliquer une seule fois les choses » **parce que** « cette semaine (...) je prenais mon tabouret, et je me mettais à travailler soit face à Paul (...) à me déplacer voilà, les uns après les autres (...) pour moi c'est une perte de temps (...) j'explique 4 fois la même chose (...) » **qui obtient comme résultat attendu** « pouvoir gagner du temps ».]

Règle 18 : [« Travailler avec eux en groupe » **vaut pour** « le mettre en confiance » **parce que** « Paul voilà des fois, quand je suis (...) juste en relation duelle avec lui il va pas oser trop me répondre (...) s'il ne sait pas il osera pas me répondre » **ce qui obtient comme résultat attendu** « se motiver les uns les autres ».]

Règle 19 : [« Se motiver les uns les autres » **vaut pour** « qu'entre eux ils vont pouvoir s'aider » **qui obtient comme résultat attendu** « qu'ils répondent, qu'ils aient des interférences entre eux qu'ils puissent discuter ».]

RP 10

[« Attendre qu'il (Paul) me donne une réponse » **vaut pour** « j'attends de voir son raisonnement » **parce que** « (...) je me suis dit effectivement que ça allait poser problème je pense pour le sujet (...) » **dans les circonstances où** « en même temps je suis avec lui (Paul) à attendre sa réponse, et dans ma tête je me prépare déjà à aller voir Ethan ou à lui répondre (...) » **ce qui obtient comme résultat attendu** « qu'il me donne le verbe ».]

Règle 20 : [« Attendre qu'il (Paul) me donne une réponse » **vaut pour** « j'attends de voir son raisonnement » **parce que** « (...) je me suis dit effectivement que ça allait poser problème je pense pour le sujet (...) » **dans les circonstances où** « en même temps je suis avec lui (Paul) à attendre sa réponse, et dans ma tête je me prépare déjà à aller voir Ethan ou à lui répondre (...) » **ce qui obtient comme résultat attendu** « qu'il me donne le verbe ».]

RP 11

[« Demander aux autres (...) qu'ils valident ou pas sa réponse » **vaut pour** « arriver à se donner un peu des recettes » **parce que** « nous des fois on a (...) un regard d'enseignant (...) ça nous paraît tellement évident que des fois on comprend même pas là où ça peut poser problème. » **dans les circonstances où** « (...) je vois qu'il tâtonne quoi, il essaie, il essaie » **ce qui obtient comme résultat attendu** que Paul « dise “Ah ben oui effectivement j'ai compris” et qu'après il puisse les mettre lui aussi en application ».]

Règle 21 : [« Demander aux autres (...) qu'ils valident ou pas sa réponse » **parce que** « nous des fois on a (...) un regard d'enseignant (...) ça nous paraît tellement évident que des fois on comprend même pas là où ça peut poser problème. » **dans les circonstances où** « (...) je vois qu'il tâtonne quoi, il essaie, il essaie ».]

Règle 22 : [« Demander aux autres (...) qu'ils valident ou pas sa réponse » **vaut pour** « arriver à se donner un peu des recettes » **ce qui obtient comme résultat attendu** que Paul « dise “Ah ben oui effectivement j'ai compris” et qu'après il puisse les mettre lui aussi en application ».]

RP 12

[« Faire exprès de partir » **vaut pour** « voir justement leur comportement (...) si ils ont besoin de moi, s'ils ont pas besoin de moi (...) » **dans les circonstances où** « (...) j'ai vu que Alice, elle a levé plusieurs fois le doigt » **ce qui obtient comme résultat attendu** « qu'ils m'interpellent et qu'ils me disent “est-ce qu'on doit continuer ou comment on fait ?” ».]

Règle 23 : [« Faire exprès de partir » **vaut pour** « voir justement leur comportement (...) si ils ont besoin de moi, s'ils ont pas besoin de moi (...) » **dans les circonstances où** « (...) j'ai vu que Alice, elle a levé plusieurs fois le doigt » **ce qui obtient comme résultat attendu** « qu'ils m'interpellent et qu'ils me disent “est-ce qu'on doit continuer ou comment on fait ?” ».]

RP 13

[« Revenir » **vaut pour** « je les relance » **dans les circonstances où** « je vois qu'ils (...) bougent pas justement, ils sont un peu silencieux (...) » **ce qui obtient comme résultat attendu** ils commencent un peu à parler ».]

Règle 24 : [« Revenir » **vaut pour** « je les relance » **dans les circonstances où** « je vois qu'ils (...) bougent pas justement, ils sont un peu silencieux (...) » **ce qui obtient comme résultat attendu** ils commencent un peu à parler ».]

RP 14

[« Être présente mais (être) en retrait » **vaut pour** « je les laisse » **ce qui obtient comme résultat attendu** « je leur laisse l'autonomie », **et vaut pour** « je leur montre ma présence » **ce qui obtient comme résultat attendu** « d'être rassuré » ; **ce qui obtient comme résultat attendu** « qu'ils continuent (...) à discuter et (...) à expliquer comment ils font ».]

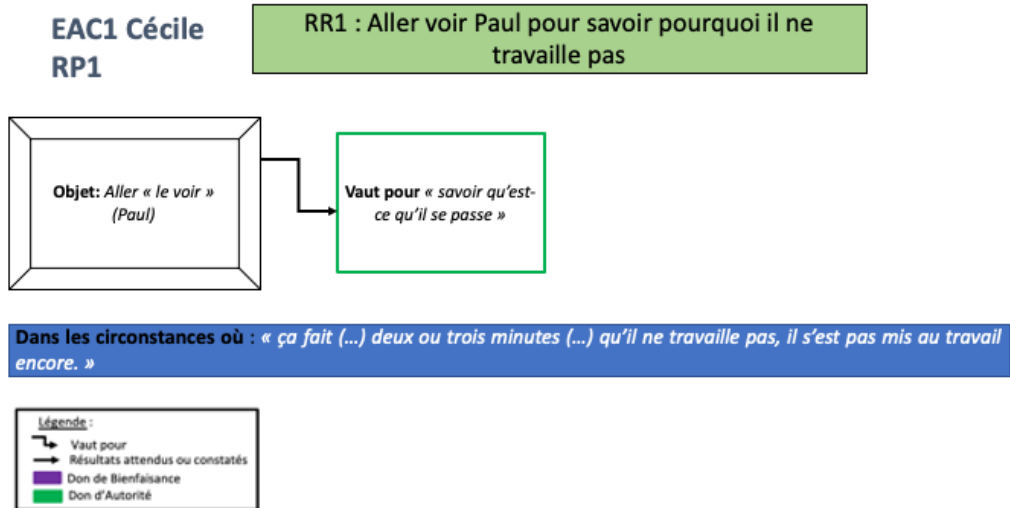
Règle 25 [*« Être présente mais (être) en retrait » vaut pour « je les laisse » ce qui obtient comme résultat attendu « je leur laisse l'autonomie ».*]

Règle 26 : [*« Être présente mais (être) en retrait » vaut pour « je leur montre ma présence » ce qui obtient comme résultat attendu « d'être rassuré ».*]

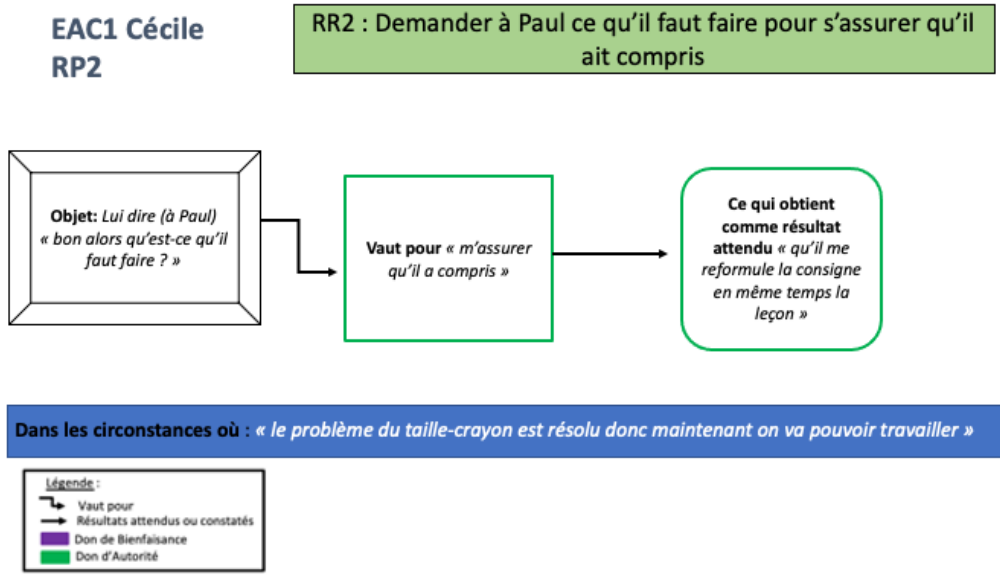
Règle 27 : [*« Je leur laisse l'autonomie » et « être rassuré » obtient comme résultat attendu « qu'ils continuent (...) à discuter et (...) à expliquer comment ils font ».*]

ANNEXE 23
VUES SYNOPTIQUES AU DES RP DE CECILE

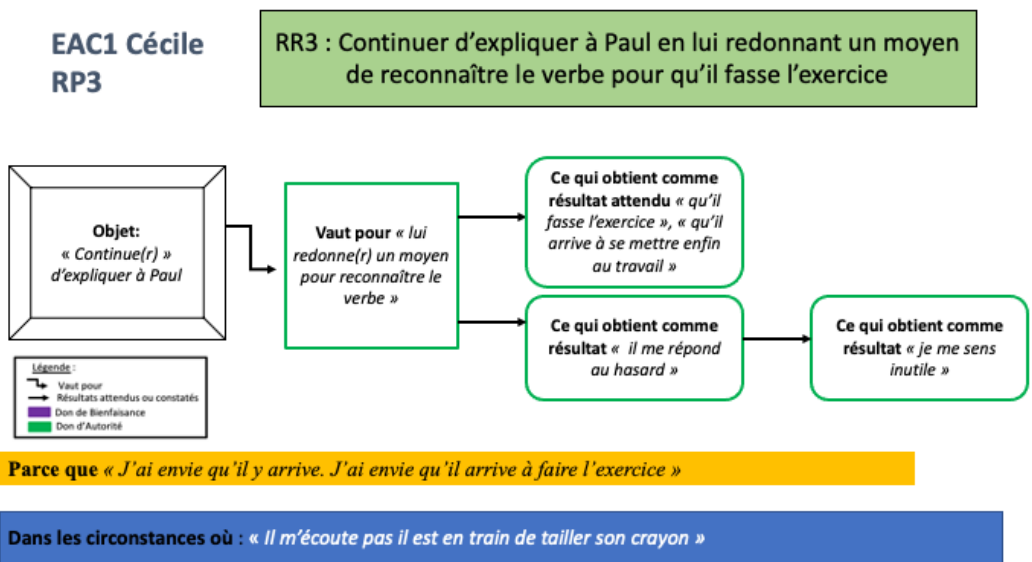
RP1



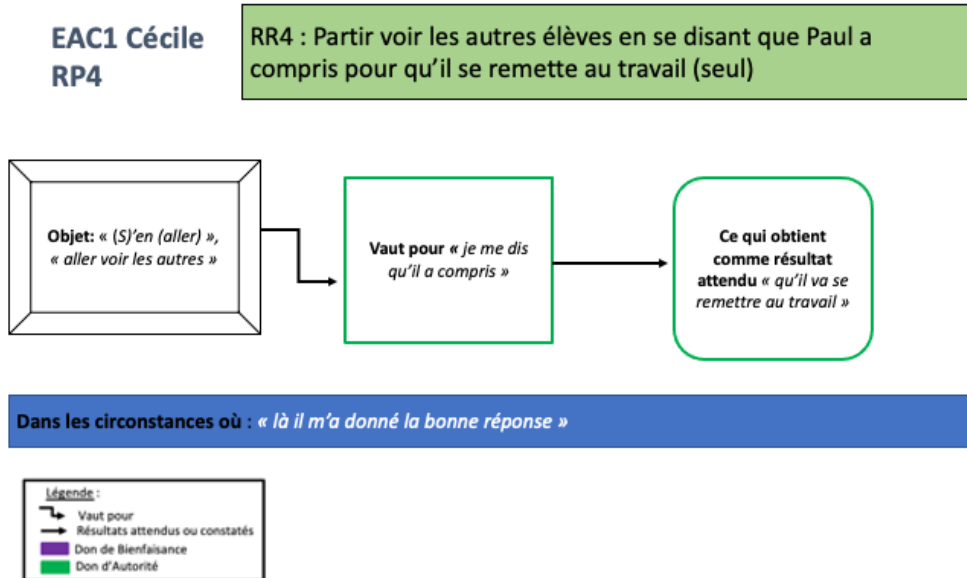
RP2



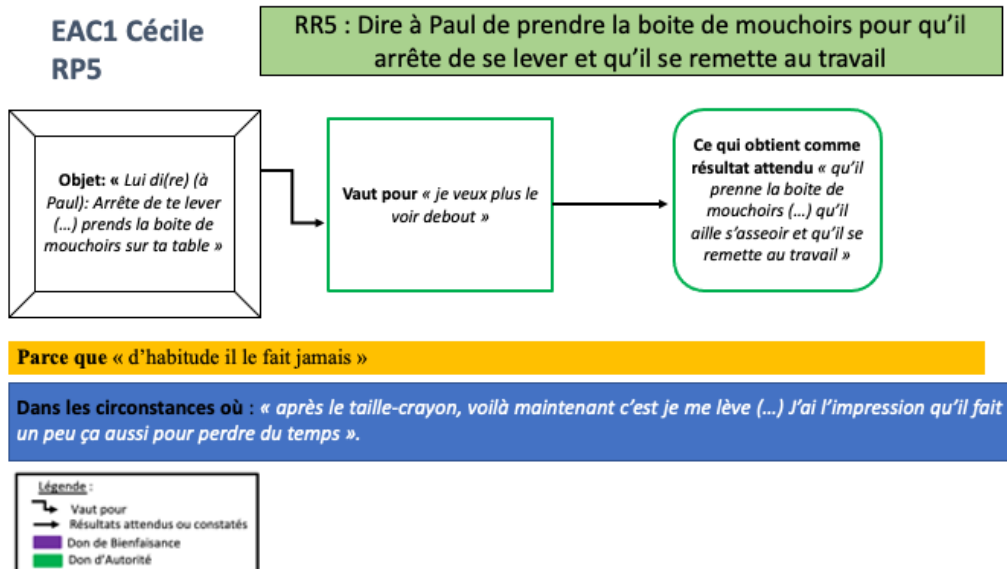
RP3



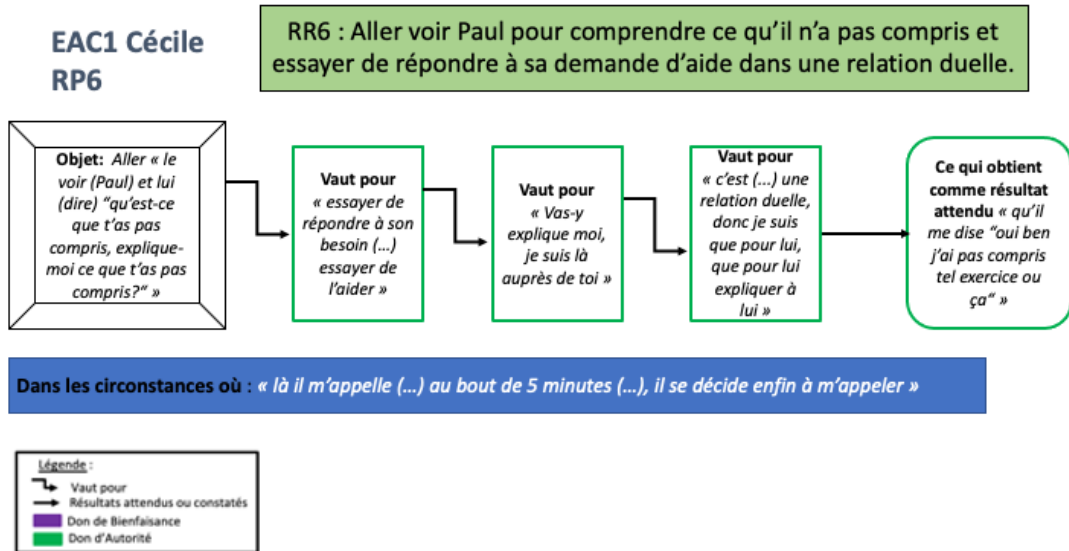
RP4



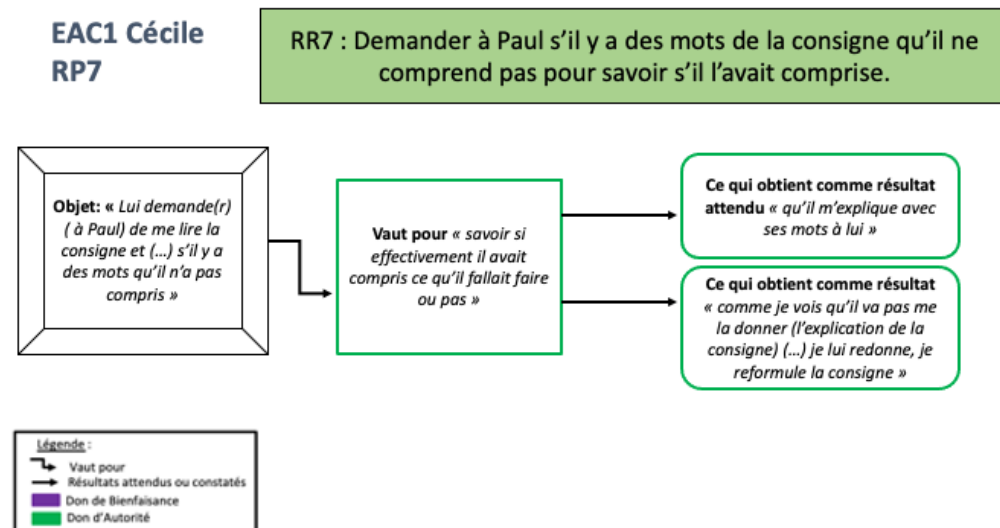
RP5



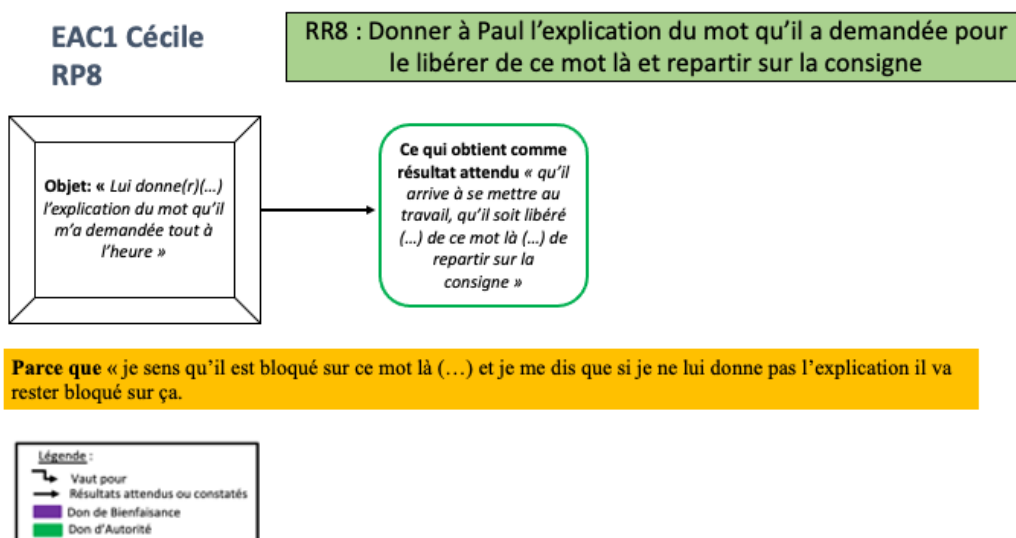
RP6



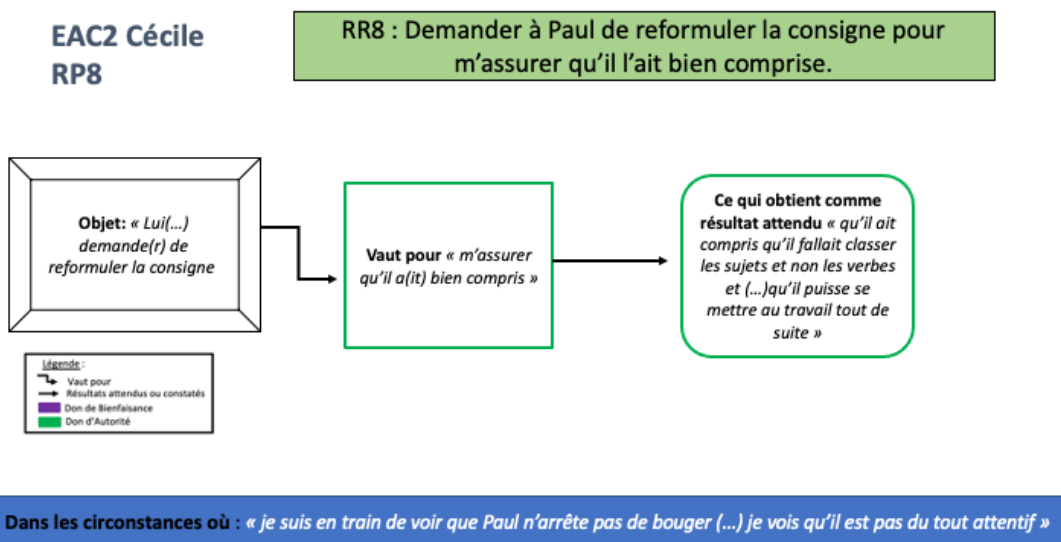
RP7



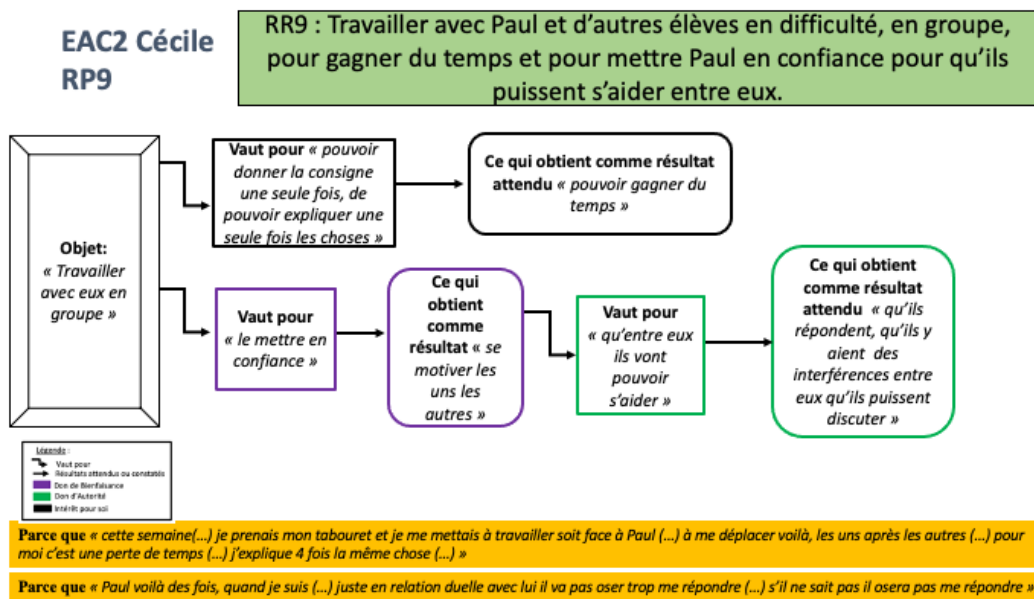
RP8

EAC2

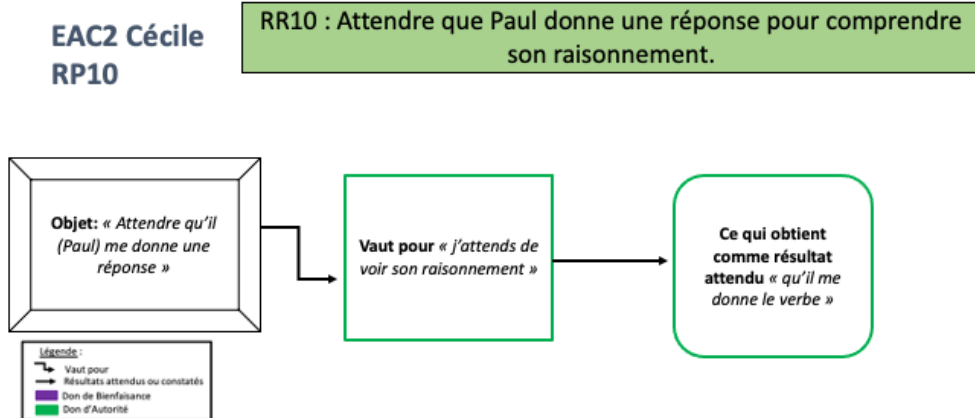
RP8



RP9



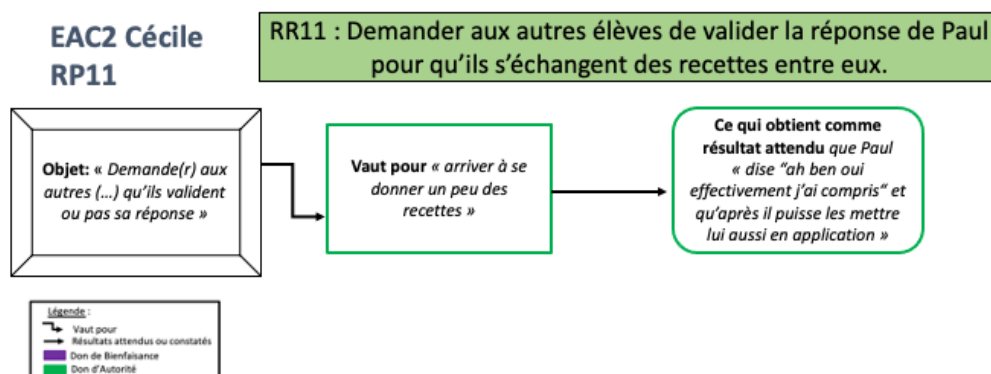
RP10



Parce que « (...) je me suis dit effectivement que ça allait poser problème je pense pour le sujet (...) ».

Dans les circonstances où : « en même temps je suis avec lui (Paul) à attendre sa réponse et dans ma tête je me prépare déjà à aller voir Ethan ou à lui répondre (...) ».

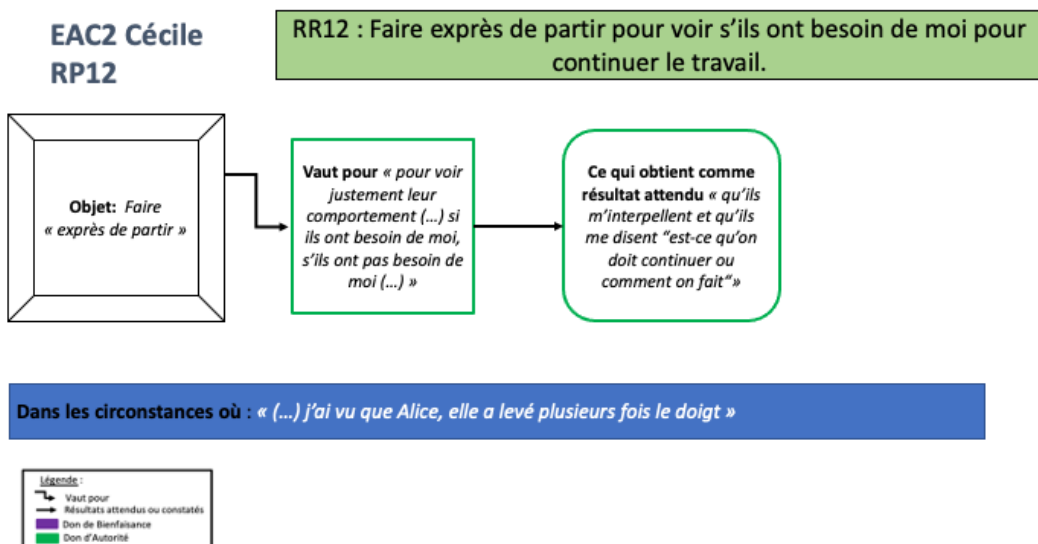
RP11



Parce que « nous des fois on a (...) un regard d'enseignant (...) ça nous parait tellement évident que des fois on comprend même pas là où ça peut poser problème. »

Dans les circonstances où : « (...) je vois qu'il tâtonne quoi, il essaie, il essaie. »

RP12

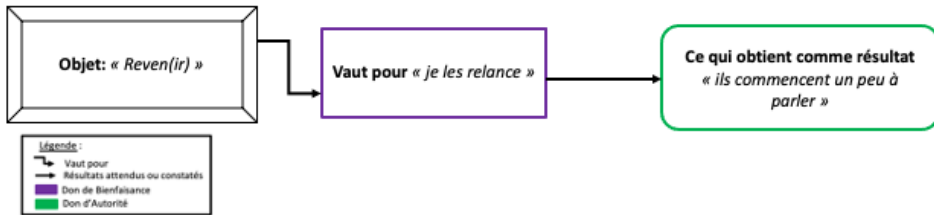


Dans les circonstances où : « (...) j'ai vu que Alice, elle a levé plusieurs fois le doigt »

RP13

EAC2 Cécile
RP13

RR13 : Revenir vers eux pour les relancer dans le travail.

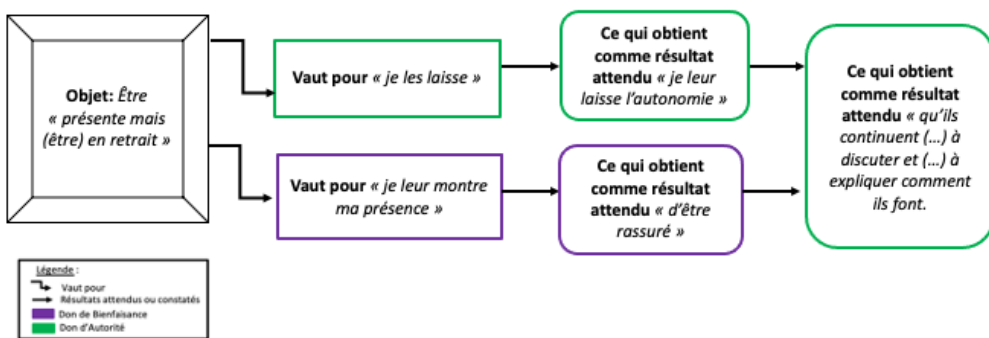


Dans les circonstances où : « je vois qu'ils (...) bougent pas justement, ils sont un peu silencieux (...) »

RP14

EAC2 Cécile
RP14

RR14 : Être présente mais en retrait pour les rassurer et les laisser autonomes pour qu'ils continuent de discuter entre eux du travail.



AUTRES DOCUMENTS

Cette quatrième partie propose des exemples d'analyses diachroniques réalisées.

- Annexe 24 : exemple d'analyse catégorielle
- Annexe 25 : synthèse des analyses catégorielles
- Annexe 26 : exemple d'analyse en clef de don

ANNEXE 24 EXEMPLE D'ANALYSE CATEGORIELLE

Catégories :**Élèves qui refuse le travail****Comportement des élèves DS (profil)****Fréquence de ce profil****Moyen mis en œuvre par l'enseignant****Efficacité de ces moyens****Ressenti des élèves d'après le PE****Gestion du temps**

Temps	Codage	Locuteur	Verbatim de l'entretien n° 1 Sophie 05/10/2017	
11 s. 3	SE1	Chercheur	D'abord est-ce que t'as déjà rencontré, donc dans ta pratique de classe, des élèves qui à certains moments, ou tout le temps, refusaient de travailler ou qui refusaient le travail dans la classe ?	
	SE1	Sophie	Alors refusaient...	
	SE1	Chercheur	ou de se mettre au travail...	
	SE1	Sophie	Oui, j'ai eu des élèves en maternelle, qui heu refusaient catégoriquement d'aller à l'atelier ou y'avait pour eux un travail plus heu scolaire à faire. Voilà, tant qu'on était dans le domaine du travail sous le biais du jeu, ça passait, mais sur une activité un peu plus scolaire avec une fiche ou avec un rendu, une trace écrite, c'était un peu compliqué. Oui. Là j'ai eu ce genre d'élèves là. Après j'en ai qui ont, qui ne refusent pas, mais qui mettent heu qui ont/qui mettaient du temps, où il fallait ressollicitaient, ou il fallait aller heu voilà, essayer de motiver, parce que c'était ça, voilà pour trouver l'intérêt du travail et de la mise au travail.	Certains élèves de maternelle refusent le travail lorsqu'il moins ludique, moins sous forme de jeux. Il faut ressolliciter et motiver les élèves pour leur permettre de trouver un intérêt au travail à réaliser et leur permettre de le réaliser.
1 min 12 s. 4	SE1	Chercheur	Alors qu'est-ce que tu veux dire par motiver, solliciter ?	
	SE1	Sophie	Bien voilà, leur expliquer l'intérêt de/du travail qu'ils avaient à réaliser, c'est à dire ben qu'ils allaient/ils venaient à l'école pour apprendre et que je devais, par ce/le travail qu'ils avaient à faire ben apprécier si ils avaient/s'ils apprenaient, s'ils savaient, s'ils comprenaient ce que je leur enseignais ; donc, se retrouver à, à être plus fort entre guillemets qu'avant et que ça me permettait, pour moi de tester ce qu'ils savaient faire. Donc la motivation elle passait par voilà, le, le, un petit jeu c'est-à-dire « ah ben oui, moi je suis pas sûre que tu saches faire ça », donc les attirer par le côté heu récompense, enfin en tout cas valorisation, positivisme de de l'activité quoi ; en disant « Tu vas y arriver parce que moi je sais que tu sais le faire, mais faut que tu me montres une trace de ce que tu sais faire ». Et après bon ben voilà, ça engageait l'enfant à se mettre au travail par le biais de cette motivation-là, voilà, l'intérêt et l'explicitation de tâche ; savoir concrètement ce qu'il allait faire, et ce que ç'allait lui apporter à lui et à moi.	Expliquer l'intérêt de la tâche à l'élève sous forme de petit jeu adressé à l'enfant pour qu'il montre à l'enseignante ce qu'il sait faire.
	SE1	Chercheur	Et en maternelle, tu me disais tout à l'heure, donc heu comment tu, dans ces cas-là pour les mettre, pour les motiver à aller faire l'atelier tu...	
2 min 22 s. 4	SE1	Sophie	Ben, oui de la même manière, c'est-à-dire « bon ben là tu joues, là je, dans le jeu-là tu, où tu es sur l'atelier en autonomie ou tu es en train de construire une tour de kapla, ta tour elle est très belle, je l'ai, regarde je la prends en photo, je la garde. Maintenant les kaplas on y rejouera à un autre moment de la journée, heu, maintenant je veux savoir, par exemple, que tu sais compter, donc viens avec moi pour me montrer que tu sais compter, regarde les aut/les copains de ton groupe ils sont, ils sont en train de se mettre à la tâche aussi. Donc on va y aller ensemble et on va le faire et puis tu vas me montrer, donc voilà ». Vraiment l'amener par heu un étayage et prise de conscience de que ce qu'il faisait et ben il va pouvoir le refaire à un moment, mais que là je vais l'amener à évaluer autre chose.	Pour les élèves de maternelle leur dire qu'ils pourront refaire l'activité qui leur plaît plus tard et que maintenant ils viennent montrer à l'enseignante ce qu'ils savent faire.
3 min 16 s. 5	SE1	Chercheur	Et ce type de comportement c'est heu... 'fin d'enfants qui ont du mal un peu à se mettre au travail, ou à démarrer, tu, t'en as rencontré souvent ou c'est quelque chose d'assez ponctuel dans ta pratique de classe ?	

	SE1	Sophie	Non, je pense que c'est, heu c'est, en maternelle on va dire que c'est plus lié au fait que les enfants, certains enfants sont, ont du mal à être élève, donc sont souvent dans le jeu et on du... voilà et arriver nous vraiment à vraiment expliciter au maximum ce qu'on fait en tant qu'enseignant pour eux les amener à les faire grandir et comprendre l'intérêt de grandir, voilà. Et en élémentaire, depuis que je suis sur le ce1-ce2, la motivation ben il faut la lier avec le projet de classe, l'effet groupe. Donc oui j'en ai, je pense qu'il y'en a tout le temps parce qu'il y a toujours des enfants qui sont plus difficiles à, à trouver heu 'fin à être dans une motivation intrinsèque, pers 'fin peu d'enfants l'ont spontanément. Il faut quand même aller la chercher cette motivation, donc heu. Voilà d'où l'intérêt d'expliquer au maximum pour que, ils sachent pourquoi ils vont faire ça.	En maternelle il faut expliciter au maximum le travail réaliser pour les faire grandir et leur montrer l'intérêt de grandir. En ce1-ce2 il faut lier la motivation au projet de classe. Il y a toujours des élèves qui ont du mal à se mettre au travail du fait d'un manque de motivation intrinsèque. Il faut faire émerger cette motivation de l'élève notamment en explicitant les raisons de la réalisation de la tâche demandée.
4 min 33 s. 1	SE1	Chercheur	Et tu peux nous donner un exemple, du coup concrètement 'fin, ce comportement-là par qu/comment ça se met en place, « fin qu'est-ce qu'il va faire concrètement dans la classe ?	
	SE1	Sophie	Celui qui ne se met pas au travail ?	
	SE1	Chercheur	hum	
	SE1	Sophie	Ben il va jouer. 'Fin il va être dans le jeu, il va être, il va pas être avec le groupe classe. Il va être dans son petit monde à lui. Souvent c'est des enfants qui heu, là cette année heu les deux que j'ai vont jouer avec leurs stylos, s'amuse à faire des avions, les faire voler 'fin. Je sens en les observant qu'il y a, qu'ils sont dans un imaginaire, qu'ils sont dans un monde qui leur appartient. Et en maternelle c'est un peu ça c'est-à-dire qu'ils sont en train de créer dans leur monde leur petit jeu par rapport à, à la consigne de départ que j'ai donné avec un type de matériel, mais il détourne le matériel pour s'approprier un monde qui est à eux. Donc heu il faut arriver à les hop, à les sortir un peu de ce monde pour les remettre dans un, dans leur rôle d'élève avec des contraintes de classe, heu des contraintes. Donc c'est vrai que c'est plutôt, ces enfants-là ce que j'ai observé c'était plutôt des enfants qui avaient tendance à jouer ou alors à être heu rêveur, c'est-à-dire à sortir heu, à être absent avoir une sorte d'absence pas forcément turbulent, mais heu à être heu voilà pas, pas dans le groupe classe. Être un peu, voilà, un peu ailleurs aussi, mais pas forcément dans l'action, être ailleurs dans la rêverie et puis après ben y'a aussi le profil d'enfants qui sont dans j'ai pas envie, dans la provocation dans voilà, je vais, je vais m'occuper à faire autre chose pour être remarqué pour être euh, je vais faire tomber des objets, je vais heu perdre du temps, et là voilà, là c'est un enfant aussi qui aura besoin que l'adulte d'intéresse donc une fois qu'on, qu'on lui a dit « voilà je sais que tu es là, je sais que tu existes, mais là maintenant on va rentrer les objets et puis moi maintenant je veux savoir ce que tu sais faire sur les mathématiques, sur voilà sur ce qu'on est en train de travailler, je veux savoir si les phrases, tu as compris ce qu'était une phrase ou au contraire voilà, si le vocabulaire qu'on a appris si tu le connais bien, si heu... » Ce genre de comportement qui aussi voilà qui, qui amène l'enseignant à hop rattraper l'élève qui va s'échapper.	Ce sont des élèves qui peuvent être dans le jeu, dans leur monde, en dehors du groupe classe. Ils vont jouer avec leurs matériels de classe. En maternelle ce sont des enfants qui détournent la consigne pour jouer comme ils le souhaitent avec le matériel. Il faut aider les élèves à sortir de leur monde propre pour aller dans leur rôle d'élèves avec des contraintes de classe. Ils peuvent aussi être sans motivation au travail, avoir un comportement provocateur par exemple faire autre chose pour attirer l'attention de l'enseignant ou faire tomber des objets pour faire perdre du temps à la classe. C'est un enfant qui a besoin que l'adulte s'intéresse à lui de façon individuelle. L'enseignant doit essayer de rattraper l'élève qui va s'échapper.
6 min 54 s. 4	SE1	Chercheur	Et ça suffit à le rattraper, t'arrives à les remobiliser heu ?	
	SE1	Sophie	Ben j'y arrive heu oui tant que, tant que le groupe, tant que l'activité, l'enfant n'est pas en autonomie, c'est à dire que tant que je suis encore dans une heu, dans un accompagnement de l'activité, de de l'activité ou de l'apprentissage qu'on est, si s'ils sont même sur une tâche de réinvestissement si je tourne autour et que je vais les aider, je pense que l'attention elle reste, l'élève reste avec moi. Mais par contre souvent y'a du décrochage qui s'opère quand je les laisse en autonomie et que je pars travailler avec un autre groupe. Comme j'ai souvent travaillé en plusieurs niveaux donc c'est vrai que c'est des enfants même quand je suis avec un autre groupe qu'il faut que je remobilise pour se remettre au travail. C'est-à-dire que même en étant avec un autre groupe c'est, je l'interpelle et je lui dis « ah au fait t'en es où, oh et ça ah, mais t'y as,	Ces moyens mis en œuvre sont efficaces lorsque l'enseignant est avec l'élève mais lorsqu'il se retrouve seul c'est moins efficace. Quand l'enfant est en autonomie il décroche. Il faut même lorsque l'on n'est plus avec l'élève

			tu prends pas ta règle pour ça ? Oh tu prends ton cahier pour faire ça ? Oh tu prends pas ton ardoise ? T'as pas encore sorti ton ardoise ? » Voilà par des petites choses qui voilà, être obligé de le remobiliser, de remobiliser oui ça ça m'arrive heu...	continuer à le solliciter à distance.
8 min 2 s. 7	SE1	Chercheur	Tu penses qu'il faut avoir, que c'est des enfants qui demandent une relation particulière ?	
	SE1	Sophie	Heu particulière oui heu dans le sens où heu on peut pas les mettre au centre de tout, mais il faut une vigilance particulière en tout cas voilà. C'est-à-dire que il faut, ils auront, ils auront tendance eux à pas, à se perdre donc heu plus savoir dans quoi dans quoi ils doivent s'engager et il faut les rappeler régulièrement à ça donc heu effectivement je pense que le regard de l'enseignant il doit être porté un peu plus spécifiquement sur eux par moment, ou en tout cas détecter les moments où, ils, ce temps-là ils l'ont plus, ils sont plus en connexion avec heu avec leur travail avec heu, avec l'activité, avec le groupe voilà.	Il faut une vigilance particulière pour ces élèves. Ce sont des élèves qui se perdent dans l'activité et qui décroche. Le regard de l'enseignant doit être porté un peu plus spécifiquement sur eux pour détecter les moments de décrochage.
8 min 53 s. 9	SE1	Chercheur	Et tu penses qu'eux ils ont conscience du fait que tu leur portes une attention constante, un petit peu particulière ou que ils voient pas, ils se rendent pas particulièrement compte ?	
	SE1	Sophie	Si je pense. Je pense qu'ils le, je pense qu'ils s'en rendent compte. Après heu là où je ne sais pas, c'est si après y'a un côté c'est volontaire, pour attirer l'attention de la maitresse, ou c'est heu effectivement « j'ai besoin de cette aide parce que tout seul je n'y arrive pas, j'ai besoin de cet accompagnement. »	Les élèves se rendent compte de cet engagement particulier pour eux.
9 min 26 s. 0	SE1	Chercheur	C'est des élèves qui sont en difficulté ?	
	SE1	Sophie	Heu des fois ça peut être des élèves qui sont en difficulté, mais pas toujours. Heu là dans la classe actuellement j'ai un élève qui a pas de difficulté, mais qui est très long à se mettre au travail parce que problème d'organisation, et d'appropriation de la consigne pour lui, la consigne, une consigne un peu collective. Et un autre élève oui qui est en difficulté, je pense, qui est en difficulté, qui a des difficultés heu spatio-temporels donc heu qui a du mal à, c'est un enfant qui a du mal à, à démarrer l'activité et à se dire heu ben tiens après ça sera fini la maitresse on va corriger, mais y'a un temps qui est défini pour lui, il voit la finalité, il voit la fin donc, il faut il faut souvent lui rappeler « Attention je vais revenir » ou alors là avec le cas des ce1, je suis en, là on a commencé sur l'heure, donc c'est vrai que c'est un enfant peut être que, là dès la rentrée je vais mettre en place avec lui maintenant qu'on aura vu l'horaire, en lui disant « Attention quand l'aiguille, elle est là », ce que je fais déjà avec mon groupe de ce2, « je reviens travailler avec toi donc il faut que tu es terminé pour qu'on puisse corriger que je vois ce que tu as réussi, ce que tu n'as pas réussi, t'aider et reprendre avec vous et continuer, continuer sur là, sur la leçon. »	
10 min 44 s. 6	SE1	Chercheur	Donc lui tu penses que, la difficulté, ça vient plus de, de ses difficultés scolaires ? De ce...	
	SE1	Sophie	Oui fin, je pense. Ouais je pense.	
10 min 56 s. 1	SE1	Chercheur	Et l'autre élève donc tu me dis pas forcément parce que c'est pas un élève qui est en difficulté scolaire ?	
	SE1	Sophie	Non, non lui je dirais que c'est plus lié au fait qu'il soit heu, qu'il soit dans sa tête heu plus préoccupé par des choses qui ne lui appartiennent pas. Il est pas assez avec lui, voilà. Dans le sens où heu ben ses parents sont divorcés depuis peu, y'a du tiraillement et souvent il ramène beaucoup, beaucoup de, il confond un peu ses problématiques de sa maman avec les siens heu voilà. Quand on a travaillé sur la peur ou quand on travaille sur des notions comme ça, sur des ressentis, sur les sentiments, ben il m'a évoqué les difficultés de sa maman à gérer les repas, le repassage voilà. Et je l'ai appelé en lui disant, mais que c'était ses préoc, les préoccupations de sa maman et que lui ben en tant qu'enfant ben lui il avait ses propres préoccupations et que là ben c'était de s'organiser sur son bureau parce qu'il fallait qu'il prenne son cahier du jour et que il avait pas encore rangé son agenda et que voilà. Donc heu c'est, c'est, je pense que lui s'est plus lié au fait que, il a une maturité affective assez heu importante, et qu'il a tendance à, à se laisser envahir par ça et pas, pas être en classe, dans sa, dans sa peau à lui quoi voilà. Et même quand je suis avec l'autre groupe, il a tendance à vouloir écouter ce que, ce que je fais, il a... voilà, donc heu.	
12 min 21 s. 6	SE1	Chercheur	Donc typiquement, par exemple donc tu vas, quand tu passes d'un groupe à l'autre tu vas donner une consigne, et après donc tu passes avec l'autre groupe...	

	SE1	Sophie	Oui	
	SE1	Chercheur	... et qu'est-ce que typiquement, qu'est-ce qu'il va faire? Décrire un peu son comportement 'fin sur heu...	
	SE1	Sophie	Ah ben souvent, heu voilà donc si je lui donne une, la consigne, voilà imaginons qu'on est sur une séance de maths, on a manipulé heu sur le concept par exemple de comparer des nombres, heu on a travaillé, ils ont travaillé sur la partie du fichier, on a travaillé sur la partir du fichier ensemble et puis après en autonomie je leur dis « y'a deux exercices qui me permettent de savoir si vous avez bien compris, ce qu'on vient de travailler ensemble », et cetera. Donc je pars en leur disant « vous avez l'exercice comme ce qui est marqué sur leur/votre plan de travail, vous regardez vous lisez bien que vous avez à faire l'exercice 4, l'exercice 5". On a, un bon lecteur lit les consignes donc je vois avec eux que la consigne a été entendue de tous. Heu dans la, le groupe, dans la classe si y'a, pareil dans le groupe de, de travail y'a un élève qui est toujours un peu le tuteur lecteur, c'est-à-dire qu'il est là pour aussi heu demander aux, 'fin pouvoir relire la consigne à ce qui l'aurait pas bien entendu. Et à ce moment-là une fois que ça, je sais que c'est établi, je leur maintenant je vais partir travailler avec les ce2. Et au moment où je travaille avec les ce2, c'est souvent un enfant en fait qui me, qui me suit du regard, physiquement il me suit, il continue à être avec moi et tant que je lui ai pas dit heu "mais t'as pas, c'est sur heu, t'as pas commencé ton travail, ton exercice sur le fichier". Voilà, ben ses yeux vont pas se porter sur le, sur le fichier, il va pas de suite se mettre à la tâche. Ou alors effectivement maintenant le sachant, heu je, je commande un de ses copains pour lui dire "bon ben voilà tu, tu lui dis que voilà, tu lui relis si ou tu lui dis ou tu demandes à ce que ça soit relu", la consigne soit relue et faire travailler pour jouer un petit peu le tutorat au sein de la table pour qu'il y ait un copain qui le, qui le restimule qui joue un petit peu mon rôle, voilà. Mais ça à leur âge c'est un peu compliqué parce qu'ils veulent souvent faire à la place alors heu...	Ce sont des élèves qui restent en contact avec l'enseignante même lorsqu'elle ne travaille plus avec eux au lieu de réaliser leur travail. L'enseignante peut missionner d'autres élèves pour les remettre dans la tâche en son absence.
	SE1	Chercheur	hum	
	SE1	Sophie	Donc c'est pour ça à chaque fois je leur dis bien "vous êtes là que les tuteurs lecteurs, vous les relisez" parce que c'est un enfant quand même qui, qui est intelligent, mais qui est, je pense, est rentré tard dans la lecture et heu il a énormément de vocabulaire, énormément de lexiques, mais heu il a, il est pas à l'aise avec heu, il a pas encore se plaisir de lire et voilà donc de re se faire, de relire lui ce qu'il a, la consigne, c'est un peu couteux. Donc heu...	
14 min 54 s 7	SE1	Chercheur	Et du coup la relation avec les autres, ça se passe bien ?	
	SE1	Sophie	Oui. Oui, oui	
	SE1	Chercheur	L'autre, l'autre aussi ça... pas de souci	
	SE1	Sophie	Oui. Non, non, non ils ont pas de... non, non. Parce que l'autre qui a des difficultés heu plutôt visio-spatiales c'est un très bon lecteur donc lui je le valorise en le mettant justement un peu tuteur lecteur, mais l'inconvénient c'est qu'il va lire et du coup pas se mettre au travail aussi parce qu'il va vouloir aider sa voisine qui lit moins bien et il faut que moi je lui dise "bon alors maintenant que tu as lu, que toi aussi tu as bien compris la consigne, allez va y maintenant, tu peux y aller, nous montrer ce que tu sais faire".	
15 min 31 s 9	SE1	Chercheur	Et la dernière fois tu me parlais, tu me disais que je sais plus je crois que c'est un des deux, qui se mettait heu genre heu allonger sur sa chaise ou je sais pas quoi heu tu peux nous en parler un peu ?	
	SE1	Sophie	Oui, oui, c'est vrai là que j'en ai pas... oui ben soit il joue avec ses stylos, soit il joue avec ses stylos, mais par terre, il s'assoie par terre, sous sa chaise et pis il fait heu, il suffit qu'un de ses outils soit tombé, son stylo, son Stabilo, sa règle, heu une fois qu'il est par terre, il se met par terre et il continue à jouer. Voilà, une fois qu'il a, et plus avec heu moi, ou plus avec lui non plus, plus dans sa tâche ben hop il se met à faire autre chose. Voilà donc ça y arrive heu, mais, ça lui arrive encore, ouais ça lui est arrivé encore, depuis la dernière fois qu'on s'est vu ça lui est encore arrivé, mais heu voilà, après on, en lui faisant comprendre que, que c'était pas, c'est pas comme ça qu'il allait pouvoir terminer dans les temps, et me montrer ce qu'il sait faire. Voilà sachant qu'ils ont quand même dans la classe, c'est vrai que je leur laisse la possibilité quand ils sont auto, quand ils sont en autonomie, par rapport à, aux petits exercices de, de pratique corporelle que qu'on a travaillé ensemble en sport, ils ont des tapis et ils peuvent aller par moment heu essayer soit de se remobiliser, soit de se calmer, soit de se détendre et heu donc heu, mais lui n'utilise pas forcément cette opportunité-là...	C'est un élève qui joue avec ses stylos et qui se laisse emporté par cela. Lorsque son stylo tombe par terre il se met par terre pour continuer à jouer avec.
	SE1	Chercheur	Ah ouais	
	SE1	Sophie	... voilà, donc heu c'est pas lui qui va heu, qui va régulièrement, il le fait, et il va le faire à côté de son bureau, il va, voilà il va, il va s'assoier par terre ou il va... mais pas	

			en réinvestissant ces, ces exercices-là, alors que d'autres le font heu plus naturellement.	
	SE1	Chercheur	Et tu lui as demandé pourquoi il, ben du coup "pourquoi est-ce que tu vas pas là-bas si t'as besoin?"	
	SE1	Sophie	Non je ne lui ai pas demandé. Non c'est parce que, en t'en parlant je me fais la réflexion qu'en fait je le vois jamais heu ou rarement en tout cas.	
17 min 25 s 8	SE1	Chercheur	Et après t'arrives quand même à le mettre au travail ? 'Fin au final est-ce qu'il arrive à produire le travail demandé ou...	
	SE1	Sophie	Oui	
	SE1	Chercheur	... c'est encore difficile ?	
	SE1	Sophie	Oui en différenciant, c'est-à-dire que voilà si selon, selon ce qu'il va y avoir à faire heu si c'est sur de l'écrit, parce que le passage à l'écrit et très très difficile, heu ben je vais lui demander moins de mots ou il va se contenter d'écrire qu'une phrase ou sur les verbes par exemple là on a abordé la notion de verbe avant les vacances, heu avait heu avait des, des petites images avec des actions qui ont été faites et ils devaient écrire le verbe correspondant à l'action ou le retrouver parmi la liste, c'est vrai qu'il y en avait quatre ben il en avait deux à faire minimum.	L'enseignante arrive quand même à mettre l'élève au travail mais en différenciant la tâche demandée. (réduction du travail ou simplification)
18 min 7 s 7	SE1	Chercheur	Donc ça, c'est un contrat que tu fais avec lui au départ, tu explicites que lui heu ?	
	SE1	Sophie	Alors pas forcément au départ ça va dépendre de son avancé, si je vois que en retournant en allant jeter un œil sur justement les élèves qui sont en autonomie, ils sont en complète autonomie non plus, c'est-à-dire que je, je circule un peu pour voir où est — ce qu'ils en sont, heu si je vois qu'il a pas très, trop avancé ben je m'approche de lui je lui dis 'bon écoute allez maintenant ça va être bientôt la fin, je vais revenir corriger avec vous donc il faudrait que tu es fait au moins ces deux, voilà.' Mais c'est heu, j'essaie de le faire discrètement dans une relation vraiment duelle pas heu voilà, même si, peut-être les copains vont être conscients de ses difficultés, mais je veux pas qu'il soit stigmatisé ou je veux pas qu'il soit mis encore plus en situation de 'j'arrive pas 'voilà. Donc heu je préfère le alors le voir juste heu me mettre à côté de lui...	En observant la non activité de l'enfant, l'enseignante lui propose une différenciation pour qu'il ait réalisé au moins une partie de la tâche avant la correction du travail.
	SE1	Chercheur	Et cet ajustement ça le, en général ça fonctionne ?	
	SE1	Sophie	Oui, ouais, oui parce qu'il le fait automatiquement. À partir du moment où je lui ai redonné, ou j'ai limité on va dire son activité justement sur deux phrases, ou sur deux lignes ou sur heu, voilà ou j'ai, ou j'ai vraiment différencié, il apprécie. Il apprécie et là ça, ça aide au, ça aide à la mise au travail.	La différenciation est efficace car elle est appréciée de l'élève.
	SE1	Chercheur	Tu penses qu'il apprécie pourquoi ?	
	SE1	Sophie	Alors ça heu ben je pense qu'il apprécie parce que il sent qu'on a pris en compte que ça va être difficile pour lui, mais qu'il y a aussi une relation affective, il se dit 'j'ai une relation un peu privilégiée avec la maîtresse'. Je pense qu'il y a ça aussi, mais bon après ça c'est heu complètement subjectif, je pas le, je pas le, le traiter comme un fait, mais c'est vrai qu'en tout cas je vois que le fait que je m'adresse à lui et que je lui réexplique et que je lui donne ça, il est voilà ou après ça peut être heu si tu en fais que deux au moins tu pourras relire à ta copine, tu pourras lui relire la consigne tu auras le temps, parce qu'elle aura certainement besoin de ton aide. Donc le fait de le valoriser sur une de ses qualités heu il apprécie et il me le dit et ça maman me l'a dit. Parce que je l'ai eue en entretien, sa maman et elle m'a dit qu'elle appréciait beaucoup, qu'il appréciait beaucoup d'être le responsable de la table par moment, qui, d'être le responsable de, voilà d'être tuteur lecteur. Là avant les vacances il était, c'est lui qui écrivait la date tous les jours au tableau, il a énormément de mal à faire les B, accroché un B avec un R donc du coup c'est que le matin, ben je, je, il commence à mal l'écrire et après je lui dis 'regarde bien au-dessus t'y as l'al, t'y as l'alphabet, regarde bien comment on part pour faire le B, on monte on fait une grande boucle et là de lui-même il se corrige et il l'écrit parfaitement donc c'est difficulté elles sont, elles sont effacées dès qu'il a, dès qu'il a l'aide ajusté. Voilà donc heu, je pense, c'est pas du tout un déficit d'intelligence ou de capacité. C'est vraiment, je pense, des difficultés liées à peut-être un manque de confiance, voilà donc y 'a d'autres choses sur le plan spatial qui sont de réelles difficultés hein sur l'orientation des lettres, l'orientation des chiffres être sur la structuration du temps : avant, demain, après il a encore beaucoup de mal. C'est un des seuls ce l qui connaît pas les jours de la semaine dans l'ordre.	L'élève apprécie la différenciation du travail car elle lui montre qu'il a une relation privilégiée et affective avec la maîtresse et qu'elle prend en compte ses difficultés. Il apprécie qu'elle le valorise en lui montrant qu'il a des capacités grâce auxquels il peut aider les autres en lecture. Cela lui permet de se sentir valoriser et lui donne confiance en lui.
	SE1	Chercheur	D'accord	
	SE1	Sophie	Voilà. Mais heu à côté de ça voilà si on le guide, il prof 'fin, il arrive. Il arrive certainement.	Il arrive à réaliser le travail s'il est guidé par l'enseignante.
21 min 44 s 0	SE1	Chercheur	Du coup pour toi, le fait qu'il se mette au travail donc c'est lié à la relation particulière que tu vas, 'fin le fait que tu que tu fasses une adaptation pour lui du coup ça ?	

	SE1	Sophie	Oui.	
	SE1	Chercheur	C'est une façon de te remercier, de rendre ?	
	SE1	Sophie	Peut-être parce que j'sais au ce1 ils sont petits donc heu travailler pour soi c'est pas, c'est pas la raison première donc effectivement je pense qu'il y a ce côté heu, tu fais un effort pour moi, j'en fais un pour toi. Un peu dans un échange. Je le vois 'fin je le perçois comme ça. Après y 'a peut-être pas que de ça, mais en tout cas ça, ça joue.	Le fait que la maitresse s'investisse pour l'élève donne envie à l'élève de s'investir à son tour en réalisant la tâche demandée pour faire plaisir à l'enseignante.
	SE1	Chercheur	Merci. (0 h 22 min 17 s 3)	

Élèves qui refuse le travail

Comportement des élèves DS (profil)

Fréquence de ce profil

Moyen mis en œuvre par l'enseignant

Efficacité de ces moyens

Ressenti des élèves d'après le PE

Élèves qui refusent le travail :

Certains élèves de maternelle refusent le travail lorsqu'il moins ludique, moins sous forme de jeux.

Comportement des élèves DS :

Ce sont des élèves qui peuvent être **dans le jeu**, dans leur monde, **en dehors du groupe classe**. Ils vont jouer avec leurs **matériels de classe**. En maternelle ce sont des enfants qui **détournent la consigne** pour jouer comme ils le souhaitent avec le matériel.

Ils peuvent aussi être **sans motivation au travail**, avoir un **comportement provocateur** par exemple faire autre chose pour attirer l'attention de l'enseignant ou faire tomber des objets pour faire perdre du temps à la classe.

Ce sont des élèves qui **se perdent dans l'activité et qui décrochent**.

Ce sont des élèves qui **restent en contact avec l'enseignante** même lorsqu'elle ne travaille plus avec eux au lieu de réaliser leur travail.

C'est un élève qui joue avec ses stylos et qui se laisse emporter par cela. Lorsque son stylo tombe par terre il se met par terre pour continuer à jouer avec.

Synthèse : Ce sont des élèves qui sont dans le jeu en dehors du groupe classe. Ils peuvent être sans motivation pour le travail, avoir un comportement provocateur, se perdre dans l'activité demandée et décrocher du travail à réaliser. Ils ont du mal à se détacher de la présence de l'enseignante.

Fréquence de ce profil d'élève :

Il y a toujours des élèves qui ont du mal à se mettre au travail du fait d'un manque de motivation intrinsèque.

Moyen mis en œuvre par l'enseignant :

Il faut **re-solliciter et motiver les élèves pour leur permettre de trouver un intérêt au travail** à réaliser et leur permettre de le réaliser.

Expliquer l'intérêt de la tâche à l'élève sous forme de petit jeu adressé à l'enfant pour qu'il montre à l'enseignante ce qu'il sait faire.

Pour les élèves de maternelle, leur dire qu'ils pourront refaire l'activité qui leur plaît plus tard et que maintenant ils viennent montrer à l'enseignante ce qu'ils savent faire.

En maternelle il faut expliciter au maximum le travail réalisé pour les faire grandir et leur montrer l'intérêt de grandir.

En ce1-ce2 il faut **lier la motivation au projet de classe**.

Il faut **faire émerger cette motivation** de l'élève notamment en explicitant les raisons de la réalisation de la tâche demandée.

Il faut **aider les élèves à sortir de leur monde propre pour aller dans leur rôle d'élèves avec des contraintes de classe**.

C'est un enfant qui a besoin que l'adulte **s'intéresse à lui de façon individuelle**. L'enseignant doit essayer de **rattraper l'élève qui va s'échapper**.

Il faut **même lorsque l'on n'est plus avec l'élève continuer à le solliciter à distance**.

Il faut une **vigilance particulière** pour ces élèves.

Le regard de l'enseignant doit être porté un peu plus spécifiquement sur eux pour détecter les moments de décrochage.

L'enseignante peut **missionner d'autres élèves** pour les remettre dans la tâche en son absence.

En observant la non-activité de l'enfant, l'enseignante lui propose **une différenciation** pour qu'il ait réalisé au moins une partie de la tâche avant la correction du travail.

Synthèse : Ce sont des élèves qui demandent à l'enseignant de :

- Les solliciter et motiver
- Leur expliquer l'intérêt du travail
- Les aider à quitter leur monde propre pour aller vers leur rôle d'élève
- S'intéresser à lui de façon individuelle
- Continuer de le solliciter même à distance
- Avoir une vigilance particulière pour eux
- Avoir son regard porté un plus spécifiquement sur eux
- Demander à d'autres élèves de les mobiliser sur le travail
- Faire un travail différencié pour eux.

Efficacité de ces moyens mis en œuvre :

Ces moyens mis en œuvre sont efficaces lorsque l'enseignant est avec l'élève, mais lorsqu'il se retrouve seul c'est moins efficace. Quand l'enfant est en autonomie, il décroche.

L'enseignante arrive quand même à mettre l'élève au travail, mais en différenciant la tâche demandée. (Réduction du travail ou simplification)

La différenciation est efficace, car elle est appréciée de l'élève.

Synthèse :

L'enseignante arrive à aider l'élève lorsqu'elle est avec lui, mais à plus de difficulté lorsqu'elle est avec l'autre groupe de CE2

Ressenti des élèves d'après le PE :

Les élèves se rendent compte de cet engagement particulier pour eux.

L'élève apprécie la différenciation du travail, car elle lui montre qu'il a une relation privilégiée et affective avec la maîtresse et qu'elle prend en compte ses difficultés.

Il apprécie qu'elle le valorise en lui montrant qu'il a des capacités grâce auxquelles il peut aider les autres en lecture. Cela lui permet de se sentir valoriser et lui donne confiance en lui.

Le fait que la maîtresse s'investisse pour l'élève donne envie à l'élève de s'investir à son tour en réalisant la tâche demandée pour faire plaisir à l'enseignante.

Synthèse :

L'élève apprécie d'après l'enseignant d'avoir une relation plus privilégiée avec elle dans laquelle elle s'adapte à ses besoins. Cet engagement de la maîtresse pour lui donne envie de s'investir à son tour en réalisant le travail.

ANNEXE 25 SYNTHÈSE DES ANALYSES CATEGORIQUES

	Sophie	Cécile	Fabien	Synthèse horizontale
Élèves qui refusent le travail	Certains élèves de maternelle refusent le travail lorsqu'il moins ludique, moins sous forme de jeux.	En lien avec la motivation de l'élève. Ne peut motiver un élève à sa place.	Pas vraiment un refus, plus besoin de plus de temps.	
Comportement observé des élèves DS	<i>Ce sont des élèves qui sont dans le jeu en dehors du groupe classe. Ils peuvent être sans motivation pour le travail, avoir un comportement provocateur, se perdre dans l'activité demandée et décrocher du travail à réaliser. Ils ont du mal à se détacher de la présence de l'enseignante.</i>	Ce sont des élèves en grosses difficultés scolaires. Certains ont du mal à comprendre en mathématiques, d'autres sont dyslexiques. Ils peuvent avoir des difficultés d'attention voir des tics et l'impossibilité de s'arrêter de bouger en classe. Ils peuvent ne pas avoir envie de travailler, gêner les autres dans leur travail. Ils ont souvent des problèmes familiaux ou psychologiques qui les empêchent de se concentrer en classe. Ils peuvent avoir un comportement violent à la récréation. Ce sont des élèves qui ont un temps de travail limité pour lesquels il faudrait adapter le temps de travail. Ils ont besoin d'un accompagnement continu de l'adulte avec eux pour progresser. Leurs difficultés peuvent leur faire se décourager vis du travail à faire.		<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'une présence continue de l'enseignant - Élèves décrocheurs - Peuvent avoir un comportement provocateur, violent ou gênant pour les autres élèves. - Manque de motivation dans le travail
Fréquence	Il y a toujours des élèves qui ont du mal à se mettre au travail du fait d'un manque de motivation intrinsèque.	Il y a toujours 2 ou 3 élèves en grandes difficultés dans les classes.	Il y a chaque année dans les classes des élèves qui demandaient plus d'engagements, qui avaient plus besoin de son aide et pour lesquels il faut trouver ce qui leur permettrait de pouvoir démarrer dans le travail.	On retrouve toujours des élèves DS dans les classes : soit en grandes difficultés scolaires, et/ou avec un manque de motivation qui ont du mal à se mettre au travail.
Moyens mis en œuvre par le PE	Ce sont des élèves qui demandent à l'enseignant de : <ul style="list-style-type: none"> - Les solliciter et motiver - Leur expliquer l'intérêt du travail - Les aider à quitter leur monde propre pour aller vers leur rôle d'élève - S'intéresser à lui de façon individuelle - Continuer de le solliciter même à distance - Avoir une vigilance particulière pour eux - Avoir son regard porté un plus spécifiquement sur eux - Demander à d'autres élèves de les mobiliser sur le travail - Faire un travail différencié pour eux. 	Délégation de certains élèves à l'AVS Donne du temps individuel de courte durée	Il faut accorder plus de temps à ces élèves. Ce temps spécifique permet à l'enseignant de différencier le travail pour eux, de faire des gestes pour les motiver, les valoriser et les recentrer sur la tâche à réaliser. Les gestes adressés aux filles et aux garçons peuvent être différents. Ces gestes permettent aux élèves de se sentir bien dans la classe, d'être plus motivés dans leur travail d'écolier et de voir que l'enseignant était spécifiquement là pour eux. Ce temps adressé personnellement certains enfants pour les accompagner plus individuellement leur permet de devenir plus autonomes dans la réalisation des tâches scolaires à accomplir.	Il y a une diversité des mises en œuvre, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement individualisé plus important pour certains élèves - Différenciation des tâches à réaliser pour les élèves - Aide de l'AVS pour la prise en charge de groupe d'élèves
Efficacité des moyens	L'enseignante arrive à aider l'élève lorsqu'elle est avec lui mais à plus de difficulté lorsqu'elle est avec l'autre groupe de CE2	L'enseignante ne se considère pas comme efficace par manque de moyen. Il aurait une nécessité à pouvoir être en permanence avec certains élèves qui ont besoin, vécu comme impossible. Ne sait plus quoi faire.		Résultats différents : <ul style="list-style-type: none"> - Sous condition (présence de l'enseignante) - Pas efficace

			Cette attention particulière donnée à certains enfants ne posait pas de problème dans la classe avec les autres élèves parce que l'enseignant le faisait quelquefois aussi avec d'autres élèves pour éviter les jalousies, surtout en début d'année.	- Rend les élèves plus autonomes
Ressenti des élèves d'après PE	L'élève apprécie d'après l'enseignant d'avoir une relation plus privilégiée avec elle dans laquelle elle s'adapte à ses besoins. Cet engagement de la maitresse pour lui, lui donne envie de s'investir à son tour en réalisant le travail.		Les élèves jouent le jeu. Ressenti positif. En cas de refus des élèves, arrêterait.	Investissement vécu positivement par les élèves, voire encourage dans le travail.
Synthèse verticale	Certains élèves demandent un accompagnement plus important. L'enseignante doit donner plus de temps individualisé. Un dilemme émerge entre les besoins de ces élèves et le partage du temps du au cours double.	Certains élèves auraient besoin de l'attention et d'un accompagnement continu de l'enseignante pour pouvoir progresser dans leurs apprentissages. L'hétérogénéité de la classe ne permet pas cet accompagnement.	Il y a chaque année dans les classes des enfants qui demandent un accompagnement plus spécifique. Il faut leur donner pour les rendre plus autonomes.	

ANNEXE 26 EXEMPLE D'ANALYSE EN CLEF DE DON

Verbatim de l'entretien 1- Unité d'interaction Sophie 05/10/2017	Analyse	Interprétation en clef de don – impact sur la persévérance
<p>UE1 : (0:00:08.8) CH : Donc voilà, est ce que tu peux me parler donc de ta relation avec Nolan, comment elle s'est construite, comment elle a évolué dans le temps ; au niveau chronologique en fait, depuis, le début de l'année jusqu'à maintenant ? SO : oui même c'est antérieur à l'année parce que là, en fin d'année dernière déjà c'est un élève heu qui a fait l'objet de discussion entre nous au niveau des collègues parce que depuis la maternelle c'est un enfant qui avait du mal à écouter les histoires, à se poser, qui pouvait rester même en classe heu sur une activité sans, sans perturber mais sans être vraiment actif, voilà, ou pas investi dans ses apprentissages. Donc heu déjà j'entendais parler de lui dans ses termes là. Le collègue qui l'avait l'année dernière s'étonnait du fait qu'il soit arrivé à lire parce que pareil pas trop d'implication dans les apprentissages. Donc c'est vrai que le fait de l'accueillir dans ma classe en ce1 cette année je me suis dit qu'il allait certainement falloir une attention particulière pour cet enfant parce que justement il était heu voilà il avait heu des difficultés ou en tout cas un rapport à l'école qui était pas complètement construit dans sa, son, sa fonction d'élève elle était, elle était encore en devenir et il fallait œuvrer pour que pour qu'il avance et qu'il progresse dans les apprentissages. Donc heu j'ai/ j'l'ai appréhendé déjà dans ce sens-là, après très rapidement ben j'ai vu les difficultés qu'il pouvait rencontrer à l'écrit et dans la mise au travail donc heu... Et la qualité que j'avais de suite repérée aussi, c'est celle que me disait mon collègue, c'est qu'au niveau lecture heu bon ben y'avait pas de difficulté et au niveau compréhension il semblait pas y'en avoir non plus. Après c'était vraiment les difficultés d'organisation et de de, et de gestion aussi de ses repères un peu spatiaux, gestion de son, de son attention voilà qui était qui était à, à vraiment privilégier donc, voilà, donc de se/rapidement</p>	<p>L'enseignante évoque le fait Nolan avait du mal à avoir un comportement d'élève en classe depuis la maternelle. Les discussions entre enseignants ont permis à Sophie d'appréhender les difficultés et de Nolan et de penser un accompagnement spécifique, « <i>une attention particulière</i> » qu'elle juge nécessaire pour lui. Nolan a des difficultés en tant qu'élève dans le passage à l'écrit et en tant qu'enfant pour rentrer dans sa fonction d'élève. Il a aussi des difficultés d'organisation et de gestion de l'espace. Il n'a pas de difficulté en lecture et en compréhension de texte. Sophie juge nécessaire d'être « <i>un peu plus accompagnante</i> » pour l'aider à devenir élève.</p> <p>Nolan accepte les tâches demandées par Sophie et prend plaisir à venir à l'école.</p>	<p>Nolan n'est pas considéré comme persévérant auprès de ses anciens enseignants du fait de son manque de motivation pour le travail et de ses difficultés à avoir un comportement d'élève. Lors de discussion auprès de ses collègues Sophie comprend que Nolan a besoin d'un accompagnement à devenir élève. Ce besoin d'aide détecté pour Nolan par le biais des discussions entre professionnels oblige Sophie à donner à Nolan un accompagnement particulier. Cette demande permet l'ouverture d'un don d'engagement, <i>opening gift</i>, de la part de Sophie envers Nolan. Cet opening gift ouvre et engage une relation dans laquelle Sophie doit être plus accompagnante envers Nolan qu'elle ne le serait pour un enfant ayant un comportement plus conforme aux attentes de l'enseignante. Elle l'engage à donner à Nolan au-delà de sa fonction d'élève.</p> <p>La réception par Nolan de l'accompagnement proposé par Sophie verrouille leur engagement dans cette forme de don.</p>

<p>il a fallu que voilà, qu'avec lui je sois un peu plus accompagnante et heu et comme le/l'envie, l'engouement pour les apprentissages était pas innée, la motivation était pas intrinsèque, il fallait vraiment heu de mon côté développer ça pour qu'il puisse pas baisser les bras et avoir envie de venir à l'école et de continuer. Donc j'avoue que ça, et la maman me l'a dit, parce que là on s'est croisé au mois de de novembre, fin début décembre même, elle m'a dit que voilà maintenant il avait même à la maison plaisir à faire ses devoirs et que c'était plus laborieux, donc <u>je pense que le fait de l'avoir accompagné</u> ça aussi fait une bascule et un transfert chez lui, c'est qu'il a, il a compris à quoi pouvait servir l'école et ça lui était, ça lui était bénéfique à tous les niveaux.(0:02:50.6)</p>		
<p>UE2 : CH : Et cet accompagnement-là, ça se manifeste comment ? Qu'est-ce que tu appelles l'accompagner ? SO : Ben voilà c'est, c'est par des gestes heu plus particuliers, voilà un contact physique, une sollicitation, une interpellation particulière, je le nomme, je le nomme directement pour le recentrer, heu je passe à côté de lui plus fréquemment, je m'accroupis à côté de son bureau, voilà une, une approche plus duelle plus fréquente et plus heu voilà plus, plus ... ouais moins à distance. Me retrouver avec une heu, avec un lien qui soit heu qui soit des fois physiques aussi hein voilà parce que, parce que je vais le toucher, parce que je vais heu lui sortir son stylo, je vais lui enlever ce qui pourra être, faire l'objet de perturbation, ce genre de gestes là qui font que, je l'aide à 'fin, je l'accompagne dans sa planification de son attitude d'élève finalement parce que lui il vient à l'école la plupart du temps et il se pose sur sa chaise et il attend, voilà. Donc c'est vrai que, il faut heu pour qu'il agisse, régulièrement heu lui le relancer dans, dans heu utilise ceci, utilise cela qu'est-ce que tu dois faire là, et qu'est-ce que tu pourrais faire pour réussir, et si tu relisais, et si tu prenais ta règle pour souligner, et si enlevait ça parce que t'/on en a plus besoin, voilà. Toute cette gestion-là, que d'autres ont aussi besoin hein, y' en a/ pour d'autres aussi hein je j'agis de la même manière, parce qu'il y a, voilà c'est le principe un peu du cel quoi, on est CP, on est des grands CP encore parce-que on a acquis l'autonomie de la lecture donc heu, mais on est pas autonome suffisamment pour arriver à, à se servir de tout ce qui peut nous aider à, à travailler seul et à travailler heu mieux.(0:04:56.6)</p>	<p>Sophie accompagne Nolan dans sa mise au travail au travers d'une multitude de gestes et attentions spécifiques. La relation proposée se fonde à partir de gestes avec plus proximité (« <i>contact physique</i> », « <i>passe(r)</i> ») à côté de lui <i>plus fréquemment</i>...) et de plus de d'interventions auprès de lui « <i>une sollicitation, une interpellation particulière, je le nomme, je le nomme directement pour le recentrer</i> ». Les attentions portées spécifiquement auprès de Nolan ont pour finalité de l'accompagner à devenir élève « <i>je l'accompagne dans sa planification de son attitude d'élève</i> », pour qu'il soit capable de travailler en autonomie.</p>	<p>Sophie donne à Nolan un accompagnement pour l'aider à devenir élève. Ces dons ouverts par Sophie sont adressés à l'enfant Nolan et ne s'inscrivent pas dans la <i>sociabilité secondaire</i> puisqu'elle ne s'adresse pas à Nolan en tant qu'élève mais en tant qu'élève en devenir. L'ensemble de ces dons d'accompagnement s'inscrivent dans la relation ouverte par l'<i>opening gift</i> de Sophie qui l'oblige à aider Nolan à devenir élève.</p>

<p>UE3 :</p> <p>CH : Et ces gestes d'attentions particulières en fait, qu'est-ce que ça signifie pour toi de, voilà de... de lui dire un mot affectif, de lui mettre la main sur la tête, 'fin des choses comme ça ? ça...</p> <p>SO : Ben, c'est/le mettre en confiance. Je pense que le mettre en confiance pour qu'il appréhende l'enseignant pas comme juste l'évaluateur, mais plutôt pour heu, comme heu, voilà comme heu, comme un adulte qui est vraiment, qui est aidant, et qui heu, voilà qui participe à ses apprentissages et heu et que c'est/ le rôle que, que lui, le rôle que l'enseignant doit, enfin, que je veux lui faire percevoir pour moi en tout cas c'était de, qu'il sente que je suis là pour heu, pour l'aider pour le mettre le moins en difficulté mais sans faire à sa place, mais tout en le guidant le maximum pour qu'il puisse, heu se sentir en sécurité à la fois affective et à la fois matériel et dans ses apprentissages, voilà que je qu'il ait l'impression que je tiens compte de ce qu'il est capable de faire et de ce qu'il n'est pas capable de faire, donc heu vraiment un lien de confiance. (0:06:13.4)</p> <p>CH : Et t'attends quoi du coup quand tu fais ça ?</p> <p>SO : Ben j'attends que ce que, il, il, le fait qu'il ait, que la confiance se mette en place, qu'il soit plus à même de, d'agir seul et de, et de me montrer ce qu'il est capable de faire, et d'entrer dans les apprentissages, en tout cas de, voilà de, de, de poursuivre ça, ses apprentissages de manière plus autonome à long terme parce qu'il aura confiance en ce qu'il est capable de faire et quand il n'est pas capable de faire, savoir qu'il a quelqu'un qui peut l'aider ponctuellement ou voilà sur, sur une difficulté heu sans, sans buter complètement c'est-à-dire qu'y a un moment où il peut ne pas avoir heu compris, et le fait que je, savoir qu'il a, qu'il a une aide humaine heu ben voilà ça, ça lui évitera de baisser les bras, et voilà d'être un peu plus persévérant, le fait de lier ce, ce; 'fin j'espère en tout cas que, à long terme, j'le vois parce qu'il y a quand même de grandes améliorations hein, c'est ce que, c'est ce que je relève donc je me dis que à long terme, il faut que, que je continue pour que qu'il puisse comprendre que c'est dans son intérêt.(0:07:29.7)</p>	<p>En accompagnant Nolan, Sophie tente de permettre à Nolan de se sentir en confiance dans la classe, qu'il soit rassuré et qu'il la considère au-delà de son statut d'enseignant comme une adulte qui peut l'accompagner acquérir sa fonction d'élève pour réussir à travailler.</p> <p>Les difficultés rencontrées par Nolan dans son travail doivent pouvoir être surmontées par un accompagnement et une aide possible de Sophie en tant qu'adulte.</p>	<p>La sociabilité dans laquelle s'exerce la relation entre Nolan et Sophie va au-delà de la <i>sociabilité secondaire</i>. En effet l'<i>opening gift</i> ouvert par Sophie l'engage dans une relation qui la lie à Nolan en tant qu'adulte aidant au-delà de sa fonction d'enseignante. Les dons d'accompagnement sont donc adressés à l'enfant Nolan au-delà de son statut d'élève.</p> <p>La relation de confiance établie entre Nolan et Sophie dans la <i>sociabilité primaire</i> doit permettre à Nolan de pouvoir recevoir les dons d'autorité adressés par Sophie-enseignante à Nolan-élève.</p> <p>Les dons d'accompagnement de Sophie dans la <i>sociabilité primaire</i> doivent permettre à Nolan de pouvoir trouver une aide aussi bien en tant qu'enfant ayant du mal à se mettre au travail qu'en tant qu'élève réalisant son travail, lui permettant ainsi d'être plus persévérant dans son travail.</p>
<p>UE4:</p>	<p>Sophie constate une amélioration de la qualité et de la quantité de travail fourni par Nolan. Son comportement est moins tourné vers le jeu.</p>	<p>Les dons de bienfaisance donnés par Sophie à Nolan lui permettent de pouvoir recevoir les</p>

<p>CH : C'est ce que j'allais te demander du coup, que/ entre le début d'année et maintenant t'as vu une évolution du coup dans son comportement ?</p> <p>SO : Oui, ouais. Oui il est moins, il se disperse moins, il est moins dans le jeu. Il avait des attitudes heu que j'avais relevé en début d'année qui étaient souvent heu carrément presque de de s'échapper de sa place d'élève physiquement sur sa chaise pour se mettre à côté et jouer avec son petit jeu à côté de sa table parce que volontairement il avait fait tomber ou involontairement mais en tout cas le fait est c'est que, il était dans le jeu et je remarque vraiment là, le temps, le temps de jeu est, a/ c'est énormément réduit. Il est heu, et même je veux dire heu dans la gestion de son cahier, ça se voit visuellement, rien que quand on tourne les pages du cahier, voilà on est sur heu une organisation où il manque des mots, il manque des lettres, là, même, même dans l'écriture même d'un seul mot là où il pouvait échapper énormément d'informations parce que sur un mot qui fait 3 syllabes, y'avait une syllabe qui pouvait à la trappe. Là tous les mots sont bien mieux écrits, il peut avoir qu'une petite erreur qui peut être liée à l'écriture d'une lettre dans le mauvais sens où à l'omission d'une lettre mais pas, pas avec la quantité d'erreurs qu'il pouvait avoir, qu'il pouvait faire au début et même dans sa capacité, dans la quantité de travail fournie heu elle a augmenté depuis le début de l'année. (0:08:50.4)</p>		<p>dons d'Autorité de Sophie et d'arriver à se mettre plus au travail.</p>
<p>UE5 :</p> <p>CH : Et lui dans sa relation avec toi quel comportement il a.... Dans votre relation, heu entre personne quoi je veux dire, affectivement 'fin ?</p> <p>SO : Ben ouais il est agréable enfin voilà il est, il dit qu'il aime quand je l'aide, il me le dit.</p> <p>CH : ah oui ?</p> <p>SO : Mouais. Il me le dit heu après je lui fais comprendre que je peux pas tout le temps être qu'avec lui donc c'est, c'est à lui à me montrer que quand je suis pas là heu, je/il peut, il continue à travailler et à, et à fournir des efforts tout seul et que je sais que certains efforts ben quand je le laisse seul, c'est que je sais qu'il est capable de les fournir tout seul, qu'il a pas besoin forcément d'un coup de main. Alors que, alors qu'en temps normal il se décourage 'fin, après je sais pas si c'est du découragement j'crois que c'est plutôt heu le, la, le manque d'envie de, de s'y investir, et c'est vrai que le fait d'avoir créé un peu une confiance, à défaut de travailler pour lui, il travaille pour me montrer quelque chose quoi. Donc en fait c'est</p>	<p>Nolan apprécie l'aide apportée par Sophie. Elle cherche à créer une relation de confiance entre Elle et Nolan pour que celui-ci comprenne que lorsqu'elle celle-ci lui donne un travail réaliser seule, cela signifie qu'il est capable de le réaliser sans aide. Le fait qu'elle ait renforcé la relation de confiance entre eux doit pouvoir l'amener à surmonter ses difficultés et à réaliser l'exercice.</p>	<p>Les dons de bienfaisance de Sophie envers Nolan, doivent lui permettre de gagner en confiance et de l'aider à réaliser le travail à faire pour montrer à l'enseignante qu'il reçoit bien ses dons.</p> <p>Nolan est engagé dans une relation de confiance avec Sophie dans la <i>sociabilité Primaire</i>. Les dons ouverts par Sophie et reçus par Nolan l'endettent vis-à-vis d'elle et l'oblige à recevoir en retour ce qu'elle lui donne en tant qu'enseignante.</p>

<p>aussi le plaisir de dire, bon ben la maîtresse elle sera fière de moi, voilà donc je pense que lui il le perçoit plus comme ça, et d'ailleurs je joue là-dessus aussi moi, sur le fait que souvent, ben un petit, un petit, un petit effort fourni de sa part je le démultiplie en, en le gratifiant démesurément presque pour que justement heu ça l'encourage encore plus à, à fournir des efforts quoi.(0:10:19.8)</p>		<p>En effet Sophie lui donne du temps pour l'aider à devenir élève, pour pouvoir rendre à Sophie, Nolan doit s'engager aussi dans la <i>sociabilité secondaire</i> et recevoir les dons donnés par Sophie-l'enseignante en devenant élève et en réalisant le travail à faire.</p>
<p>UE6 : CH : Ok. Est-ce que t'as eu des moments de découragement avec lui ou tu avais envie de baisser les bras un peu ? SO : Oui. Oui ça m'est arrivé parce que, parce que c'est vrai que, on, je passe peut-être 5/6 minutes à côté de lui, reformuler avec lui, alors peut-être que ça a fait une surcharge d'information sur le moment et que des allers-retours plus réguliers seraient nécessaire hein, ce qui y'a, ce qui a/ je le fais aussi hein, mais y'a des moments oui, je, je, j'le quittais↑ et où je voyais que voilà, que finalement le résultat bé, voilà il m'avait, il m'avait pas berné mais, mais bien pris ce que j'avais à lui donner sur le moment mais qu'après il avait pas lui fait l'effort de, d'avancer dans ce qu'il a, dans ce qu'il avait à produire, donc c'est vrai qu'y a des moments c'était décourageant oui. Ou quand heu, il/ je lui enlève un objet puis qu'il va tout faire pour aller récupérer l'objet plutôt que de ce concentrer c'qu'y est/sur ce qu'il a à faire, ça il le fait moins mais c'est vrai que des fois c'est décourageant. Bon après là, c'est/ il a eu sa période de plâtre quasiment sur toute la période 2 là, donc c'est vrai que ça, ça n'a pas arrangé les choses parce que le fait qu'il soit dans l'impossibilité de se servir de sa règle par exemple avec son crayon, que pour ouvrir sa/ le tube de colle bé il fallait de l'aide. Donc heu il a été, il a été quand même aussi pas mal heu soutenu par ses copines de la table là, les deux filles qui l'ont pris un peu en charge, qui l'ont un peu materné, donc quelque par ça là, ça l'a aidé aussi, parce que elles l'ont, elles ont obligé, elles l'ont obligé par leur aide à, à avancer quoi ça y maintenant t'as plus de raison de pas faire puisque ça y est c'est collé, heu tu peux y aller, mais heu voilà peut-être que c'est, c'est y'a eu des moments où j'ai eu envie de baisser les bras et... CH : Et qu'est-ce qui t'as, du coup fait que t'as continué quand même à, à dire « bon ben allez je..» ? SO : Parce que c'est un enfant qui a du potentiel, et puis bon parce que c'est dans ma mission, enfin moi je me sens investie d'une mission quoi quand</p>	<p>Les moments de découragements vécus par Sophie émergent de situations dans lesquelles elle a le sentiment que Nolan ne prend pas compte les efforts réaliser pour lui et/ou se concentre sur l'interdiction plutôt que sur l'aide que cela peut lui apporter.</p>	<p>Sophie donne du temps individualisé à Nolan pour l'aider dans son travail. Sophie a l'impression que Nolan ne reçoit pas ce qu'elle lui donne (la reformulation de consigne). Le cycle de don ouvert par Sophie n'est pas reçu par Nolan de la même façon que le cycle initié par elle. Elle a l'impression que Nolan prend son temps. Le cycle initié : Donner du temps pour reformuler, recevoir ce temps en écoutant, rendre en travaillant, et remplacer par le cycle actualisé par Nolan : Prendre du temps à Sophie, refuser d'écouter ses conseils, garder un comportement inactif dans le travail.</p>

<p>on vient à l'école, on se dit 'fin moi je viens travailler pas en me disant je passe la journée voilà ils feront ce qu'ils feront heu tant pis quoi voilà. Non j'ai pas envie de ça, je conçois pas la relation avec les élèves, comme/ de cette manière-là. Je me dis bon, je l'ai/ ils partent d'un point A et je, je me sens investi de les amener au point B, quoi donc heu après si le chemin il est plus long pour certains que pour d'autres mais heu voilà l'idée c'est que, je vais pas me décourager parce que, et puis parce que je sais qu'il y a des moments aussi dans, dans tout être humain, on a des moments de stagnation puis après on est en progrès, on restagne, on reprogresse donc heu pour lui heu c'est autant valable que pour les autres quoi.(0:13:00.0)</p> <p>CH : Et la façon dont il va réagir, du coup ça te, ça une influence sur ta motivation ? Sur son évolution dans son travail etc., est-ce que ça... ?</p> <p>SO : Ben oui forcément ouais, ouais. Le fait là que, que je voie que toutes les remarques qui lui on/ que je lui ai fait part, dont je lui ai fait part, il a, il a, il les prend en compte et heu il progresse, je me dis oui j'ai, ça m'encourage forcément, je me dis heu c/ on est dans la bonne voie, je vais pas le laisser heu en me disant c'est bon je lui ai dit ce que j'avais à dire maintenant il en fait ce qu'il faut et/ non je sais que ce guidage il est nécessaire encore, et il sera nécessaire encore peut 'être sur un trimestre et, et si, ce qui sera le cas, je l'aurai en ce2, j'espère heu que ça pourra fonctionner sur le ce2..Je le vois déjà sur des élèves que j'ai eus l'année dernière, une petite que j'avais accompagné l'année dernière un peu dans la même, dans la même, dans le même ordre que Nolan hein, dans le même, et je vois cette année la capacité qu'elle a à être autonome donc je me dis heu, après avec ses difficultés parce que des difficultés elle en a↑ encore cette année, mais l'avantage c'est que elle est, elle est investie dans ce qu'elle fait, elle est dans le travail, elle se met au travail et, donc du coup voilà, elle heu a amélioré sa gestion de l'erreur, voilà donc je me dis ça, au final c'est, sa porte ses fruits.(0:14:26.0)</p>	<p>Sophie considère que c'est dans sa mission de faire progresser ses élèves malgré les difficultés pour y arriver.</p> <p>Il faut continuer à aider l'enfant dans sa progression malgré ses difficultés à progresser comme élèves car c'est normal d'avoir des phases de stagnation</p> <p>Sophie doit continuer à guider Nolan tant qu'il en besoin, pour qu'il devienne autonome</p>	<p>L'intérêt pour soi et l'intérêt pour les élèves sont liés. Sophie considère que l'intérêt pour ses élèves fait partie de l'intérêt pour soi en tant qu'enseignante.</p> <p>La persévérance de Sophie est liée à sa considération de l'aide à apporter à Nolan. Il faut continuer à aider Nolan enfant à progresser car c'est normal d'avoir des phases de stagnation en tant qu'être humain.</p> <p>Don d'Autorité : Sophie aide Nolan car elle considère que c'est sa mission de le faire (« je lui ai dit ce que j'avais à dire »), dans son intérêt pour soi en tant que professeure des écoles.</p> <p>Don de Bienfaisance : Sophie aide également Nolan pour lui (intérêt pour Nolan) au-delà de cela pour le guider (« je vais pas le laisser heu en me disant c'est bon »)</p>
--	---	--