



Face aux difficultés précoces à l'école : le processus de persévérance dans les apprentissages.

Lola Papon

► To cite this version:

Lola Papon. Face aux difficultés précoces à l'école : le processus de persévérance dans les apprentissages.. Education. Aix marseille Université, 2023. Français. <NNT : 2023AIXM0286>. <tel-05394775>

HAL Id: tel-05394775

<https://hal.science/tel-05394775v1>

Submitted on 3 Dec 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
le 8 septembre 2023 par

Lola Papon

Face aux difficultés précoces à l'école : le processus de persévérance dans les apprentissages.

Discipline

Sciences de l'Éducation

École doctorale

ED 356 – COGNITION, LANGAGE,
ÉDUCATION

Laboratoire/Partenaires de recherche

UR 4671 ADEF
UMR 7317 LEST
Programme GCAF

Composition du jury

- M. Pascal TERRIEN Directeur de thèse
- Professeur des Universités, Aix-Marseille Université
- Mme Martine GADILLE Co-directrice de thèse
- Chargée de recherche au CNRS, Aix-Marseille Université
- M. Gilles BOUDINET Président du jury
- Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2
- Mme Catherine BLAYA Rapporteuse et examinatrice
- Professeure des Universités, Université Côte d'Azur
- Mme Maryvonne MERRI Rapporteuse et examinatrice
- Professeure, Université du Québec à Montréal
- Mme Joséphine RÉMON Examinatrice
- Maitresse de conférences, Université Lumière Lyon 2
- Mme Sandrine ESCHENAUER Examinatrice
- Maitresse de conférences, Aix-Marseille Université
- M. Alessandro BERGAMASCHI Examineur
- Maître de conférences, Université Côte d'Azur

AFFIDAVIT

Je soussignée, Lola Papon Colazzina, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Pascal Terrien et Martine Gadille, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat. Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Marseille, le 31 mai 2023

Signature :



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

LISTE DE PUBLICATIONS ET PARTICIPATION A DES CONFERENCES

Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :

Roy, E., **Papon, L.** (2022). *Créer pour éduquer, en faveur de la persévérance scolaire*. Sampzon, Delatour.

Papon, L. (2022). Épistémologie du décrochage et de la persévérance scolaires : vers une approche systémique pluridisciplinaire. Dans E. Roy et L. Papon (dir.). *Créer pour éduquer, en faveur de la persévérance scolaire* (p. 23-38). Sampzon, Delatour.

Pasquier, A., Ponthieu, G., **Papon, L.**, Bréjard, V., Rezzi, N. (2021). Working on the identification and expression of emotions in primary schools for better oral production: an exploratory study of links between emotional and language skills. *Education 3-13*, Taylor & Francis (Routledge), p. 1-14.

Rezzi, N., Ponthieu, G., **Papon, L.**, et Pasquier, A. (2021, décembre). Développer les compétences orales et émotionnelles d'élèves de l'école élémentaire par la co-construction de dispositifs d'enseignement innovants. In P. Roy (dir.), *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ?* [Colloque] (p. 79-87). Colloque international francophone mené à la Haute école pédagogique Fribourg, Suisse.

Participation aux conférences au cours de la période de thèse :

Papon, L. (2022, juillet). *Les pratiques enseignantes favorisant la persévérance d'élèves d'école d'élémentaire en difficulté scolaire précoce*. Colloque international « Décrochage scolaire : quels enjeux aujourd'hui ? quelles pratiques éducatives ? quels partenariats ? quels effets sur les apprentissages ? », Angers, France.

Papon, L. (2022, juin). *L'interculturalité au service de la persévérance*. Journées interdisciplinaires consacrées à l'altérité et l'interculturalité au service des apprentissages, Aix-en-Provence, France.

Roy, E., et **Papon, L.** (2021, septembre). *Teaching of Applied Arts in Vocational High Schools for the Re-Engagement of Students*. The Emerging Researchers Conference at ECER 2021, Genève, Suisse.

Papon, L., Gaillard, C., Farjon, M. et al. (2021, mai). *Développer les compétences orales d'élèves de cycle 3 : Retour sur un projet de recherche collaborative avec l'école F. Mistral (Sorgues)*. Séminaire de restitution des projets Recherche-Formation-Terrain SFERE-DAFIP, en ligne.

Papon, L. (2021, avril). *Épistémologie du décrochage et de la persévérance scolaires : vers une approche systémique centrée sur l'élève*. Colloque international en éducation, Montréal, Canada.

Papon, L. (2021, mars). *Approche critique du décrochage scolaire, une méthodologie pour l'étude de la persévérance scolaire*. Colloque international SFERE-Provence, Aix-en-Provence, France.

Rezzi, N., **Papon, L.**, Ponthieu, G., Pasquier, A. (2020). *Évolution des représentations et pratiques de l'oral à l'école : co-construction d'un dispositif visant à développer les compétences orales et émotionnelles des élèves*. Journée de restitution des projets SFERE Provence-DAFIP, Marseille, France.

Rezzi, N., Ponthieu, G., **Papon, L.**, Pasquier, A. (2019, novembre). *Co-construire des dispositifs d'enseignement innovants pour développer les compétences orales et émotionnelles d'élèves à l'école élémentaire*. Colloque international francophone sur les recherches participatives, Fribourg, Suisse.

Papon, L., Rezzi, N., Ponthieu, G., Pasquier, A. (2019, avril). *Travailler l'identification et l'expression des émotions en école primaire : étude exploratoire de l'effet d'un dispositif d'enseignement moral et civique sur les compétences orales d'élèves de CM1/CM2*. Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Montréal, Canada.

Pasquier, A., Rezzi, N., **Papon, L.**, Ponthieu, G. (2019, octobre). *Compétences orales et conscience émotionnelle : un dispositif d'oralité des émotions à l'école élémentaire*. Journée Scientifique SFERE Provence, Aix-en-Provence, France.

RESUME

Cette recherche s'inscrit dans le champ du décrochage et de la persévérance scolaire et propose une approche à partir de la notion de persévérance dans les apprentissages d'élèves d'école élémentaire. Dans ce cadre, le processus d'engagement et la persévérance dans les apprentissages est multifactoriel, multimodal et multidimensionnel, comme ceux du décrochage et de la persévérance scolaire. De nombreuses étapes existent pour qu'un élève persévère et elles ne sont pas les mêmes pour tous les élèves dans une même classe et avec un même enseignant. Le cadre théorique de cette thèse s'appuie sur les concepts de décrochage et de persévérance scolaires, mais également sur des apports du point de vue plus général de l'environnement scolaire, c'est-à-dire de la classe envisagée de manière systémique, ainsi que de l'enseignant et de sa professionnalité. La littérature montre que l'engagement dans les apprentissages, tout comme la présence scolaire, est d'autant plus ardu que l'élève est en difficulté dans les apprentissages, ce qui peut empêcher l'engagement et aboutir au décrochage. Cet engagement dans les apprentissages dépend également d'un système multiniveau dont les facteurs sont liés aux différents environnements de l'élève : personnel, familial, social et communautaire, lié à la classe et à l'école. L'objectif de cette recherche est de proposer un éclairage sur le processus de persévérance dans les apprentissages pour des élèves en difficulté scolaire dès l'école élémentaire. Positionner l'objet de recherche au niveau des apprentissages permet de situer l'observation au point de départ des difficultés scolaires, contribuant au fossé creusé entre les attentes des enseignants et celles des élèves, et pouvant ainsi conduire au décrochage scolaire. Cette thèse se propose donc de décrire le processus de persévérance dans les apprentissages pour les élèves en difficulté afin de comprendre et expliciter ce qui leur permet de persévérer dans la réalisation d'une tâche donnée, en rétroaction par rapport aux interactions de l'enseignant. Les résultats de cette recherche confirment que le processus de persévérance est un phénomène-complexe, sous-tendu par l'interaction systémique de facteurs déterminants avec le contexte dans lequel les individus s'inscrivent et évoluent et dont une des dimensions est l'engagement sophistiqué. Ils mettent en avant un jeu de compensation constant de l'effet des freins de l'engagement des élèves et des leviers le soutenant. Les déterminants favorables émanent essentiellement des enseignants (interactions et soutien cognitif et affectif) dont l'action est contrainte par l'institution et les conditions objectives de travail. Ces déterminants pourraient contrebalancer ceux défavorables, plutôt liés au contexte (environnement personnel, familial et social de l'élève, conditions de travail de l'enseignant), en aidant l'élève à rester engagé durablement dans les apprentissages, malgré les ruptures et les obstacles qu'il rencontre – dans la réalisation de la tâche mais également plus globalement au niveau scolaire – et lui permettant ainsi de persévérer.

Mots clés : persévérance, école élémentaire, interactions, professionnalité, décrochage scolaire

ABSTRACT

This thesis is situated in the field of school dropout and perseverance and proposes an approach based on the notion of perseverance in learnings of elementary school students. In this framework, the process of engagement and perseverance in learning is multifactorial, multimodal and multidimensional, like those of school dropout and perseverance. Many steps exist for an elementary school student to persist, and they are not the same for all students in the same class and with the same teacher. The theoretical framework of this thesis is based on the concepts of dropout and persistence, but also on contributions from the more general perspective of the school environment, i.e., the classroom in a systemic way, as well as the teachers and their professionalism. The literature shows that engagement in learning, as well as school attendance, is even more difficult when the pupil has difficulties in learning, which can prevent perseverance and lead to dropping out. This engagement in learning also depends on a multilevel system whose factors are linked to the student's different environments: personal, family, social, community, classroom and school related. The aim of this thesis is to shed light on the process of perseverance in learning for pupils experiencing academic difficulties in elementary school. Positioning the object of research at the level of learning allows us to situate the observation at the starting point of school difficulties, which may contribute to the gap between the expectations of teachers and those of the pupils, and thus lead to dropping out of school. This thesis therefore proposes to describe the process for understanding and clarify what allows him to persevere in the achievement of a given task, in feedback to the teacher's interactions. The results of this thesis confirm that the perseverance process is a complex phenomenon, underpinned by the systemic interaction of determining factors with the context in which individuals are involved and evolving, one of the dimensions of which is sophisticated engagement. They point to a constant counterbalancing of the effect of the barriers to student engagement and the levers that support it. The favorable determinants essentially come from the teachers (embedded interactions (interactions and cognitive and affective support) whose action is constrained by the institution and the objective working conditions. These determinants could counteract the unfavorable ones, which are more related to the context (personal, family and social environment of the pupil, working conditions of the teacher), by helping pupils to remain durably engaged in learning, despite the breaks and obstacles they encounter - in the performance of the task but also more globally at school level - and thus enabling them to persevere.

Keywords: perseverance, elementary school, interactions, professionalism, school dropout

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je tiens à remercier Pascal Terrien, professeur des universités, pour avoir accepté de diriger cette thèse dès nos premiers échanges. Je le remercie pour ses judicieux conseils et sa rigueur scientifique, pour son exigence et toutes ses relectures, qui m'ont permis de mener à bien ce travail, ainsi que pour la patience dont il a fait preuve pendant ces années où j'ai souvent douté.

Je remercie également ma codirectrice de thèse, Martine Gadille, pour ses qualités d'encadrante, à la fois scientifiques et humaines. Son intérêt, sa disponibilité, son implication et sa confiance m'ont permis de me sentir constamment soutenue dans ce processus de thèse, en plus de me stimuler dans sa réalisation à chaque étape et lors de chacun de nos échanges.

J'adresse tous mes remerciements à l'ensemble des membres du jury pour m'avoir fait l'honneur de bien vouloir étudier mon travail me permettant ainsi de bénéficier de leur expertise : Mesdames Catherine Blaya et Maryvonne Merri, pour avoir accepté d'être rapporteuses de cette thèse, Madame Joséphine Rémon, Madame Sandrine Eschenauer, et Monsieur Alessandro Bergamaschi pour avoir accepté de faire partie du jury. Un très grand merci à Monsieur Gilles Boudinet, pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de le présider.

Je tiens également à remercier Madame Pascale Brandt-Pomares, directrice de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille, de m'avoir accueillie au sein de l'Inspé, de m'avoir soutenue et conseillée lors de nos échanges.

J'adresse mes remerciements à Madame Claudie François-Gallin, directrice académique des services de l'Éducation nationale, qui a œuvré pour me faciliter la tâche et dont l'enthousiasme à l'égard de ce projet a été précieux.

Je remercie bien sûr les enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche et qui m'ont laissée entrer dans leurs classes, ainsi que les élèves, dont la confiance et les sourires enjoués n'ont pas d'égal. La réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans eux. Merci également à Monsieur Patrick Scozzari, inspecteur de l'Éducation Nationale, pour m'avoir ouvert les portes de sa circonscription.

Je remercie également l'ensemble des participants aux séminaires *Le geste créatif et l'activité formative* (GCAF) de l'UR 4671 ADEF pour les nombreux échanges durant ces dernières années au sujet de mon travail, pour les conseils et la richesse des discussions qui n'ont eu cesse de me permettre de progresser. Un merci très particulier à Nathalie Rezzi qui, avec Éric Vottero, m'a aidée à croire en ma capacité à initier un travail de thèse (et à le finir) et en a permis les prémices. Merci à Aurélie Pasquier pour ses conseils et ses encouragements, ainsi pour tous les bons moments partagés durant nos déjeuners philo qui m'ont donné l'occasion de reprendre mon souffle durant ce travail de longue haleine.

Merci à mon binôme, Émeline Roy, pour toute l'énergie dédiée à m'encourager et à me remotiver, pour toute l'aide me permettant de ne jamais me sentir perdue, et pour tous les

moments de rire qui ont égayé mes périodes de doute. Cette amitié qui est née m'a été d'un immense soutien.

Merci à Marie-Line Tardivel d'avoir déplacé des montagnes pour me permettre de poursuivre cette thèse, ainsi que pour son immense bienveillance. Merci à Jean-Pierre Aiello pour toutes ces discussions qui m'ont tant appris, pour la justesse de ses conseils et pour son soutien dans les moments difficiles. Merci aussi à celles et ceux rencontrés sur mon chemin professionnel, qui m'ont poussée sur cette voie car ils croyaient en moi : Myriam Hammerer, Claude Serra, Nathalie Rodrigues, et bien sûr Joanna Pissinier qui m'a épaulée à chaque étape de ce projet.

Merci à ma mère et à Erick d'avoir toujours cru en moi. Merci pour leur présence, leur amour et leur soutien inconditionnel, pour leurs encouragements quand je doutais, pour les heures passionnantes passées à discuter de mon avancée, pour leur aide dans l'accomplissement de ce travail, pour les conseils et les multiples relectures afin de m'aider à le finir. Merci de m'avoir permis d'y croire... et de persévérer.

Enfin, je remercie mon mari pour son soutien indéfectible au quotidien et pour son enthousiasme à l'égard de la vie comme de mes travaux.

À mon grand-père, ce scientifique hors-pair,
qui m'a donné la force de mes ambitions.

À tous ces jeunes qui détestaient l'École et qui m'ont fait confiance,
À tous ces élèves qui ont bien voulu essayer, se tromper, échouer,
recommencer, et surmonter des obstacles pour apprendre.
Ce sont eux qui m'ont le plus appris.

TABLE DES MATIERES

Affidavit	1
Liste de publications et participation à des conférences	3
Résumé	5
Abstract	7
Remerciements	9
Table des matières	13
Liste des sigles et abréviations	17
Introduction	19
Partie 1 : État des connaissances.....	23
1. Le décrochage scolaire.....	27
1.1. Définition et émergence du phénomène : une préoccupation socio-économique et politique.....	27
1.2. Les typologies d'élèves décrocheurs.....	30
1.3. Un processus multifactoriel.....	33
1.4. Les réponses des politiques éducatives au décrochage	40
1.5. La persévérance scolaire, versant positif du décrochage	41
2. La persévérance.....	49
2.1. La persévérance comme dynamique personnelle en philosophie de l'éducation.	50
2.2. Entre psychologie cognitive et psychologie sociale.....	53
2.3. La persévérance dans les apprentissages, un processus d'engagement sophistiqué	57
2.4. La professionnalité enseignante dans le processus de persévérance de l'élève ...	70
3. Modèle d'analyse et pistes de recherche	77
3.1. Synthèse de la littérature	77
3.2. Discussion du cadre théorique.....	78
3.3. Question de recherche	79
3.4. Propositions de recherche.....	81
Partie 2 : Méthodologie	85
1. Plan de recherche	89
1.1. Opérationnalisation	89
1.2. Plan de recherche	90
1.3. Choix méthodologique pour étudier la persévérance	91

2. Approche méthodologique	93
2.1. Approche inductive	93
2.2. La théorisation ancrée	94
2.3. La méthodologie dite « à la Gioia »	95
2.4. Posture et enjeux éthiques	97
3. Contexte de recherche	101
3.1. 15 ^{ème} arrondissement de Marseille : un quartier d'inégalités sociales	101
3.2. Réseau d'Éducation Prioritaire.....	103
3.3. L'école.....	103
3.4. Les classes	103
3.5. Les enseignants	104
3.6. Les élèves	105
4. Collecte des données.....	109
4.1. Synthèse des données recueillies.....	110
4.2. Phase exploratoire	111
4.3. Observations de situations de classe	112
4.4. Entretiens élèves.....	115
4.5. Outils mobiles et salles de classe	116
5. Méthode d'analyse des données	117
5.1. Observation de la persévérance.....	117
5.2. Codage et analyse des données	117
5.3. Utilisation du logiciel NVivo	118
6. Présentation des données.....	121
6.1. Codage des observations	121
6.2. Profils d'élèves.....	124
6.3. Entretiens élèves.....	127
6.4. Notes durant le codage	132
Partie 3 : Résultats	135
1. Les catégories d'analyse de l'engagement et de la persévérance.....	139
1.1. La fréquence des interactions et les manières d'interagir au sein de la classe entre acteurs	141
1.2. Les étapes de réalisation de la tâche et les indicateurs de réussite.....	145
1.3. Les comportements et attitudes de l'élève au sein de la classe.....	147
1.4. Les indicateurs liés au contexte.....	149
1.5. Conclusion intermédiaire	151
2. Les déterminants de l'engagement et de la persévérance	155
2.1. Des leviers de l'engagement qui émanent de l'enseignant	156
2.2. Les origines multidirectionnelles d'un engagement empêché	174
2.3. Une professionnalité enseignante soumise à une polarisation des activités.....	185
3. Discussion des résultats	203
3.1. Retour sur les propositions	204

3.2. Retour sur le modèle d'analyse et enseignements.....	213
Conclusion.....	225
Bibliographie	229
Index.....	247
Liste des tableaux	250
Liste des figures	251
Table des matières	253
Annexes	257

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ADEF : Unité de recherche (UR 4671) « Apprentissage, Didactique, Évaluation et Formation »

CNESCO : Centre national d'étude des systèmes scolaires

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

GCAF : Programme « Le geste créatif et l'activité formative »

ITEP : Institut thérapeutique éducatif et pédagogique

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MENESR : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

MENJS : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports

MESRI : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

ZPD : Zone proximale de développement ou zone prochaine de développement

INTRODUCTION

Année après année, l'école évolue en même temps que la société : toujours plus d'égalité des chances recherchée, la volonté d'une équité de traitement de tous et de la montée en compétences des élèves. Ces enjeux sont fondateurs pour la réussite scolaire des élèves, mais ils génèrent dans le même temps de nouvelles exigences autour de l'école et pour les élèves, notamment pour les plus en difficulté. Pour ceux qui n'arrivent pas à suivre le parcours scolaire attendu, les exigences sociales et scolaires peuvent impliquer un détournement de leur projet, un abandon, un décrochage. Les interrogations se tournent ainsi vers les moyens d'alimenter leur intérêt, leur motivation, et de développer leur persévérance pour leur permettre de rester inscrits dans un parcours scolaire ou de formation. Avec l'allongement de la scolarité obligatoire, l'enjeu est d'autant plus grand et persistant pour des élèves de l'école élémentaire, pour qui réussir demande un effort long et constant afin de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent, en restant impliqués tout au long de leur scolarité. Ainsi, les préoccupations politiques se tournent désormais vers l'engagement et la persévérance des élèves, qui peuvent s'avérer déterminants dans le parcours scolaire d'un élève. Des récents résultats des enquêtes PISA – dont les données sont issues des enquêtes de 2012, 2015 et 2018 (Buchholz et al.2022), montrent que les élèves d'école primaire défavorisés sur le plan socio-économique ou issus de l'immigration, généralement des garçons, sont plus susceptibles se désengager dans les apprentissages, quel que soit le pays. Ce désengagement dans les apprentissages implique systématiquement des performances inférieures aux tests et impacte la trajectoire scolaire de ces élèves, accroissant considérablement le risque d'abandon scolaire. Plus récemment encore, les périodes de confinement et la crise de la Covid-19 dans son ensemble ont aggravé la situation de certains élèves déjà en rupture et en souffrance (DEPP, 2022).

Le décrochage scolaire est caractérisé par des ruptures successives rencontrées par l'élève et l'inscrivant dans l'abandon des études (Blaya, 2010) et s'explique par une combinaison de facteurs de risques internes et externes à l'École (Bernard, 2011 ; Blaya et Fortin, 2011) qui démarre dès le début de sa scolarité, à l'école maternelle ou élémentaire. Pour lutter contre le décrochage, les politiques éducatives et la recherche se sont attachées à déterminer des actions favorisant la persévérance, pour mettre l'accent sur l'aspect positif plus que sur l'échec (Potvin et Lapointe, 2010). Il s'agit d'un processus multifactoriel et multidimensionnel (Fortin et al., 2012) qui repose sur des facteurs de protection qui peuvent être en interaction et qui trouvent leur place au sein de différents environnements liés à l'élève : personnel, familial, scolaire, social et communautaire (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Hammond et al., 2007 ; Janosz et al., 2000 ; Massé et al., 2006 ; Potvin et Lapointe, 2010). De nombreuses étapes existent pour qu'un élève d'école élémentaire persévère. Elles ne sont pas les mêmes pour tous les élèves dans une même classe et avec un même enseignant. Des questions restent sans réponse concernant ce qu'un élève décrocheur ou en voie de décrochage réalise ou ne réalise pas dans les apprentissages, notamment pour des élèves de classe élémentaire, ainsi que concernant les mécanismes qui amènent les élèves à se réengager dans les apprentissages avant d'être considérés comme décrocheurs. L'enjeu est donc de comprendre comment la persévérance peut être construite dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève en difficulté, à la croisée d'environnements de différentes natures qui jouent sur les facteurs de protection du décrochage scolaire.

La persévérance, perçue comme outil conceptuel et praxéologique de prévention du décrochage est retenue comme concept central de cette thèse, qui examine le processus de persévérance d'élève d'école élémentaire, plus précisément de cours préparatoire, en difficulté scolaire précoce. La question de recherche de cette thèse est la suivante : Comment des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce développent-ils leur persévérance dans les apprentissages avec le soutien professionnel d'enseignants ?

Dans une perspective orientée vers la prévention du décrochage scolaire, l'objectif général de ce projet est de proposer un éclairage théorique sur le processus de persévérance dans les apprentissages pour des élèves en difficulté scolaire précoce qui ne se limite pas à des indicateurs de trajectoire scolaire mais qui prenne en compte l'environnement scolaire dans sa globalité dès l'école élémentaire. Il s'agit de décrire le processus afin de comprendre et expliciter ce qui leur permet de persévérer dans la réalisation d'une tâche donnée, en rétroaction par rapport aux interactions de l'enseignant.

Cette thèse est composée de trois parties. La première partie constitue le cadre de référence théorique de cette recherche et débute avec un premier chapitre qui porte sur le décrochage scolaire. Il se propose de définir le concept à travers la description de l'émergence du phénomène et de présenter les différentes typologies, parfois discutées, qui permettent de rendre compte de profils très différents d'élèves décrocheurs (Bautier et al., 2002 ; Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2006 ; Janosz, et al., 2000 ; Kronick et Hargis, 1990). La variété de ces profils fait consensus dans la littérature sur le décrochage scolaire et témoigne de la complexité du phénomène qui ne peut pas être réduit à la détermination d'un type d'élève en décrochage ni de caractéristiques spécifiques, mais bien à une multiplicité de parcours individuels (Blaya, 2012 ; Blaya et Hayden, 2003). Les synthèses réalisées par la recherche en sciences de l'éducation, en psychopédagogie et en psychoéducation permettent d'associer des facteurs de risque et des facteurs de protection, et de les qualifier en fonction de différents types d'environnement dans lesquels l'élève évolue au quotidien : personnel, familial, scolaire et enfin social et communautaire (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Janosz et al., 2000 ; Hammond et al., 2007 ; Massé et al., 2006 ; Potvin et Lapointe, 2010). Le deuxième chapitre porte sur la persévérance scolaire, concept intrinsèquement lié à celui du décrochage. Il se propose donc de considérer la persévérance du point de vue de la dynamique de l'individu, en tant que processus rattaché à un être humain, dans ce qu'il va mettre en œuvre au cours de sa trajectoire, plutôt qu'en considérant la trajectoire elle-même de l'extérieur, comme une donnée. Ce chapitre présente la notion d'engagement sophistiqué (McWilliam et Casey, 2008), une dimension de la persévérance qui peut être mesurée à partir d'une évaluation des interactions en classe (Bohlmann et al., 2019 ; Downer et al., 2010 ; Hamre et Pianta, 2005 ; Pianta et al., 2008). Il s'agit d'apporter des éléments d'éclairage au processus du point de vue de l'individu, donc de l'élève, mais également du point de vue plus général de l'environnement scolaire, c'est-à-dire de la classe de manière systémique, ainsi que de l'enseignant et de sa professionnalité (Aballéa, 1992 ; Wittorski, 2008). Le troisième chapitre constitue la conclusion de cette première partie, en synthétisant et discutant l'état de la littérature effectué dans l'objectif de présenter le cadre théorique de cette recherche. Il se poursuit avec l'énonciation de la question de recherche qui porte cette thèse, de l'objectif général du projet et des propositions de recherche retenues pour tenter de répondre à la question de recherche.

La deuxième partie présente le cadre méthodologique de recherche. Le premier chapitre explicite le plan de recherche en présentant l'opérationnalisation des trois propositions de recherche ainsi que les choix méthodologiques effectués pour répondre à la question de recherche. Le deuxième chapitre décrit l'approche méthodologique retenue dans le cadre de

cette thèse afin d'atteindre l'objectif de recherche. Il s'agit d'une étude qualitative de cas, associée à une approche interprétative, empirique et inductive fondée sur la *Grounded Theory* – théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1996) : la *Gioia Methodology* – méthodologie dite « à la Gioia » (Gioia et Pitre, 1990 ; Gioia et al., 2013). Le troisième chapitre présente le contexte de recherche dans lequel s'inscrit cette recherche, qui prend place dans les quartiers nord de Marseille, une zone géographique fortement marquée par des inégalités sociales et dont indicateurs socio-économiques corrélient avec les facteurs de risques sociaux et scolaires identifiés par la recherche (Bernard, 2011 ; Blaya, 2003 ; Feyfant, 2012 ; Fortin et al., 2004 ; Janosz, 2000 ; Potvin et Lapointe, 2010). Ce chapitre présente ensuite l'école, les classes, les enseignantes et les élèves sur lesquels portent cette étude. Les sept élèves dont les tâches ont été observées sont des élèves identifiés comme rencontrant des difficultés scolaires précoces ou étant « à risque » de décrochage. Le quatrième chapitre décrit le recueil de données, qui s'appuie sur des observations de séances d'enseignement-apprentissage, des entretiens avec les enseignants et les élèves, ainsi que des notes de terrain et d'observations réflexives. Le cinquième chapitre présente la méthode d'analyse des données qui repose sur la méthodologie dite « à la Gioia » (Gioia et al., 2013). Enfin, le sixième chapitre de cette partie apporte une présentation synthétique des données recueillies et conduit à la troisième et dernière partie de cette thèse en articulant recueil et analyse des données.

La troisième partie de cette thèse a pour objectif de présenter, d'analyser et de discuter les données recueillies dans le cadre de cette recherche. Les résultats, obtenus de manière abductive, permettent d'apporter des éléments de réponse concernant le processus de persévérance d'un élève en difficulté scolaire précoce, dans une école élémentaire des quartiers nord de Marseille. Le premier chapitre donne lieu à l'analyse de premier ordre issue de la méthodologie dite « à la Gioia ». Il présente le codage de manière descriptive pour restituer ce qui a été observé et correspond au relevé des termes qui constituent alors un grand nombre de catégories non affinées. Dans le cadre de l'observation du processus de persévérance d'un élève en difficulté scolaire précoce, plusieurs pistes de résultats se dégagent à travers les catégories principales déterminées par cette première analyse. Le second chapitre constitue l'analyse de second ordre, qui permet d'agréger entre eux les codes relevés précédemment selon des thématiques, dont les résultats mettent en avant des déterminants favorables ou défavorables de l'engagement et de la persévérance d'un élève d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce. Le troisième et dernier chapitre présente les conclusions de la recherche, en discutant les résultats de l'analyse de premier et de second ordre à la lumière du cadre de référence théorique, et en les confrontant au modèle initial de recherche. Il expose les implications professionnelles, formatives, publiques mais également personnelles et prend appui sur les limites théoriques et méthodologiques pour présenter les perspectives de recherches.

PARTIE 1 : ÉTAT DES CONNAISSANCES

Cette partie se donne pour objectif de passer en revue la littérature liée au cadre de référence théorique de cette recherche en croisant les approches issues des différentes disciplines universitaires connexes aux sciences de l'éducation. Le premier chapitre porte sur le décrochage scolaire. Il se propose de définir le concept à travers la description de l'émergence du phénomène et de présenter les différentes typologies, parfois discutées, qui permettent de rendre compte de profils très différents d'élèves décrocheurs (Bautier et al., 2002 ; Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2006 ; Janosz, et al., 2000 ; Kronick et Hargis, 1990) et témoigne de la complexité du phénomène liée à une multiplicité de parcours individuels (Blaya, 2012 ; Blaya et Hayden, 2003). Ce chapitre se poursuit ensuite en abordant la notion de processus, centrale dans la définition du décrochage scolaire (Bernard, 2011). Les synthèses réalisées par la recherche en sciences de l'éducation, en psychopédagogie et en psychoéducation permettent d'associer des facteurs de risque et des facteurs de protection, et de les qualifier en fonction de différents types d'environnement dans lesquels l'élève enfant évolue au quotidien : personnel, familial, scolaire et enfin social et communautaire (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Janosz et al., 2000 ; Hammond et al., 2007 ; Massé et al., 2006 ; Potvin et Lapointe, 2010). Enfin, la notion de persévérance scolaire est abordée dans ce chapitre, intrinsèquement liée à celle de décrochage scolaire, tant du point de vue des politiques éducatives que de la recherche, amenant au concept central de la thèse.

Le second chapitre porte sur la persévérance du point de vue de l'élève. Il se propose donc de considérer la persévérance du point de vue de la dynamique de l'individu, en tant que processus rattaché à un être humain, dans ce qu'il va mettre en œuvre dans sa trajectoire plutôt qu'en considérant la trajectoire elle-même de l'extérieur, comme une donnée, et il débute avec une définition de la persévérance du point de vue de la recherche en philosophie, en sociologie et en psychologie. Pour apporter des éléments d'éclairage au processus du point de vue de l'élève, ce chapitre aborde ensuite l'environnement de la classe comme un système écologique dans lequel se situent les élèves (Doyle, 1986), au sein duquel les interactions et rétroactions entre élèves et enseignant prennent place, et qui amène à la notion d'engagement (McWilliam et Casey, 2008), une dimension de la persévérance qui peut être mesurée à partir d'une évaluation des interactions en classe (Bohlmann et al., 2019 ; Downer et al., 2010 ; Hamre et Pianta, 2005 ; Pianta et al., 2008). La persévérance des élèves au sein des apprentissages et le rôle de l'enseignant dans ce processus multidimensionnel ne peuvent être abordés sans la question des pratiques enseignantes, qui conduisent aux notions de professionnalisation et de professionnalité enseignante (Aballéa, 1992 ; Wittorski, 2008).

Le troisième chapitre constitue la conclusion de cette première partie, en synthétisant et discutant l'état de la littérature effectué dans l'objectif de présenter le cadre théorique de cette recherche. Il se poursuit avec l'énonciation de la question de recherche qui porte cette thèse, de l'objectif général du projet et des propositions de recherche retenues pour tenter de répondre à la question de recherche, présentées à partir d'un modèle de recherche.

1. Le décrochage scolaire

Ce premier chapitre porte sur le décrochage scolaire, qui est caractérisé par des ruptures successives rencontrées par l'élève et l'inscrivant dans l'abandon des études (Blaya, 2010) et s'explique par une combinaison de facteurs de risques internes et externes à l'École (Bernard, 2011 ; Blaya et Fortin, 2011). Il s'agit d'un processus multifactoriel qui serait divisé en trois étapes (Bernard, 2011) : l'élève rencontre des difficultés scolaires précoces à l'école primaire (1), point de départ des difficultés de l'élève qui contribue au fossé creusé entre les attentes des enseignants et celles de l'élève et qui suscite un sentiment d'injustice grandissant, amenant à un rejet réciproque avec l'école (2). Au fil de sa scolarité, il s'écarte progressivement du système scolaire et l'école n'arrive pas à répondre aux difficultés que rencontre cet élève, à les accepter ou à les gérer, ce qui le conduit ensuite à chercher la possibilité d'une autre vie en dehors et l'amène finalement à devenir absentéiste, à partir de l'école primaire ou du collège, puis à sortir définitivement du système scolaire (3).

Ce chapitre se propose de définir le concept à travers la description de l'émergence du phénomène et de présenter les différentes typologies, parfois discutées, qui permettent de rendre compte de profils très différents d'élèves décrocheurs (Bautier et al., 2002 ; Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2006 ; Janosz, et al., 2000 ; Kronick et Hargis, 1990). La variété de ces profils fait consensus dans la littérature sur le décrochage scolaire et témoigne de la complexité du phénomène qui ne peut pas être réduit à la détermination d'un type d'élève en décrochage ni de caractéristiques spécifiques, mais bien à une multiplicité de parcours individuels (Blaya, 2012 ; Blaya et Hayden, 2003). Ce chapitre aborde ainsi le phénomène selon différents points de vue – notamment historique, politique et sociologique – et à travers différentes disciplines universitaires – sciences de l'éducation, sociologie, psychoéducation et psychopédagogie – dans l'objectif d'amener un éclairage sur les questionnements qui sous-tendent l'émergence de cette thèse, liés notamment à la lutte contre le décrochage scolaire.

1.1. Définition et émergence du phénomène : une préoccupation socio-économique et politique

1.1.1. La naissance de la notion Outre-Atlantique

D'après le rapport scientifique international publié par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO, 2017), dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales sur le décrochage scolaire, le phénomène du décrochage est une question assez récente. Il trouve ses origines dans des préoccupations socio-économiques et politiques d'une société en transformation constante.

La notion de décrochage scolaire serait née aux États-Unis d'Amérique (U.S.A.) dans les dernières années du 19^e siècle. En Amérique du Nord, elle est nommée *high school dropout*, abandon des études secondaires (Dorn et Johanningmeir, 1999). L'intérêt des recherches sur le décrochage est considérable et bien plus précoce outre-Atlantique qu'en l'Europe. Les recherches se multiplient à partir des années 1960, les U.S.A. ayant pour objectif d'avoir une *common school* (école publique au 19^e siècle) qui intègre toutes les minorités et la notion de

décrochage scolaire entrant de ce fait dans les préoccupations des pouvoirs publics (Dorn, 1996).

Au cours des années 1980, l'allongement de la scolarité obligatoire et la hausse des exigences scolaires fait du décrochage une problématique récurrente et fondamentale en Amérique du Nord (National Commission on Excellence in Education, 1983). C'est alors que le sociologue Gary Natriello définit un élève décrocheur comme « celui qui échoue à suivre l'école jusqu'au point d'achèvement défini par des normes locales » (Natriello, 2003, p. 1662).

1.1.2. Une préoccupation européenne

La lutte contre le décrochage scolaire devient également une préoccupation européenne, pour des raisons essentiellement sécuritaires et économiques (Douat, 2011), notamment à cause du coût des décrocheurs pour la société (Boudesseul et Vivent, 2012).

Les premières actions débutent principalement lors du sommet de la Commission européenne à Madrid en 1995, grâce au *Livre Blanc* sur « Enseigner et apprendre : vers une société cognitive » sous la direction d'Edith Cresson, alors Première Ministre du gouvernement français. Des dispositifs pour permettre aux jeunes sortis du système scolaire sont proposés comme les écoles de la deuxième chance (E2C).

Ces actions sont poursuivies lors du Sommet de Lisbonne en mars 2000. Les conclusions de la présidence donnent pour objectif que l'Union Européenne devienne « 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 » (Parlement européen, 2000).

En 2009, la lutte contre le décrochage scolaire est également privilégiée dans le cadre stratégique européen « Éducation et formation 2020 », qui a pour visée de réduire l'abandon scolaire précoce.

Les conséquences dans la société sont importantes, et l'Europe se fixe comme objectif de renforcer la prévention, resserrer les liens entre enseignement général et professionnel et de faciliter le retour à l'éducation ou la formation (Blaya, 2010).

1.1.3. Une préoccupation française

En France, le contexte de démocratisation scolaire de la fin du 19^e siècle fait émerger de nouvelles questions, inexistantes auparavant, comme celle de l'échec scolaire (Bonnéry, 2004). Si la question du décrochage n'apparaît pas à cette période mais bien après, l'historique et le contexte jouent un rôle majeur dans l'émergence de cette préoccupation. À partir de 1882 avec les lois Ferry, l'instruction étant obligatoire pour tous, il faut également faire face aux difficultés qui apparaissent suite à ce changement. Les préoccupations des acteurs de l'éducation et de l'institution scolaire se resserrent autour des conséquences de la massification de l'éducation.

Au début du XX^{ème} siècle, l'âge maximum de l'instruction obligatoire, fixé à 13 ans par la loi du 28 mars 1882, est allongé à 14 ans avec la loi du 9 août 1936. À partir des années 1960, le passage à la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans révolus (ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959) amène une fonction économique à l'école, qui doit alors développer un plus grand nombre de qualifications pour permettre une meilleure insertion professionnelle¹.

¹ Rapport Schwartz sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, 1981.

En 1989, avec la loi adossée sur le principe d'éducabilité de chaque élève², le diplôme d'ouvrier qualifié devient le minimum à atteindre pour obtenir un emploi. Des réponses sont proposées pour les élèves non qualifiés et il apparaît nécessaire de trouver des solutions pour les élèves déscolarisés ou en voie de déscolarisation, tels que des dispositifs institutionnels (dispositifs-relais, dispositifs sas). La scolarité obligatoire pour tous et le projet de collège unique sont questionnés par le phénomène de déscolarisation d'une partie des élèves, échappant ainsi à l'obligation de scolarité, jusqu'à 16 ans (Bonnéry, 2004).

Dans les années 1990, les politiques éducatives tendent à rapprocher les phénomènes de déscolarisation et de violence scolaire en amalgamant les jeunes « en échec », « violents », « exclus potentiels » et « décrocheurs » (Bonnéry, 2004) dont les comportements créeraient un « désordre » scolaire (Thin, 2002). En 1996, avec un plan antiviolence à visée préventive, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) propose des solutions pour lutter contre celle-ci, notamment avec un encadrement renforcé, des consignes à appliquer en cas de situation de crise dans un établissement. Dans ce texte, des « expériences d'aménagement des rythmes scolaires » et des « structures expérimentales » sont alors introduites pour les élèves en voie de déscolarisation ou de marginalisation.

La violence scolaire devient une des préoccupations majeures des politiques avec sa médiatisation. Elle pose la question des élèves exclus qui sortent du système scolaire après avoir posé un acte violent ou de délinquance. Ces questions engendrent un grand nombre de recherches en économie du travail, notamment longitudinales – dont certaines très débattues, qui montrent que la baisse du décrochage scolaire pouvait notamment entraîner une diminution de la criminalité (Lochner et Moretti, 2004).

Si les sorties précoces du système éducatif et l'abandon scolaire constituent alors un défi majeur, la violence supposée des décrocheurs n'en est qu'une dimension. L'abandon scolaire soulève surtout la question de l'emploi des jeunes sans qualifications et des inégalités sociales. Pour Zaffran (2015), l'inégalité sociale liée au milieu social reproduit des inégalités sociales à travers le décrochage. Il ajoute :

Gehin et Palheta (2012) entérinent l'effet de l'origine sociale. Les sorties sans diplôme concernent en priorité les jeunes ayant au moins un parent chômeur ou inactif, et ceux appartenant aux classes populaires. Pour un enfant d'ouvrier, le risque de décrocher est de un sur quatre et seulement alors qu'il est de un sur quinze pour un enfant de cadre et profession intellectuelle supérieures. (Zaffran, 2015, p. 163)

Il s'agit alors pour les politiques éducatives de diminuer le nombre d'élèves faiblement qualifiés en les identifiant comme « sortants précoces » : c'est-à-dire les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ne possèdent aucun diplôme ou uniquement le brevet des collèges et qui ne poursuivent ni études, ni formation (Le Rhun et Dubois, 2013).

1.1.4. Une définition institutionnelle du décrochage scolaire

C'est dans ce contexte qu'apparaît la définition institutionnelle française des élèves en « décrochage scolaire », inscrite en 2009 dans le Code de l'éducation, soit les « anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire »³. Cette définition est directement liée aux indicateurs mesurant le taux de décrochage à partir des enquêtes *Emploi* de l'Institut national

² Loi d'orientation sur l'éducation, 1989.

³ Article L313-7 de la loi 2009-1437, modifié par la Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018.

de la statistique et des études économiques (Insee) afin de pouvoir déterminer le nombre de sortants précoces du système éducatif sans diplôme et ne suivant pas d'études ou de formation. C'est par le décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010⁴ que le niveau de diplôme minimum à atteindre est défini pour pouvoir chiffrer le phénomène, à savoir le baccalauréat général ou un diplôme professionnel de niveau 3 (certificat d'aptitude professionnelle ou brevet d'études professionnelles, anciennement niveau V dans la nomenclature⁵) ou de niveau 4 (baccalauréat, anciennement niveau IV) de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation. Les élèves ou apprentis doivent par ailleurs avoir été inscrits dans un des cycles de formation menant à l'un de ces diplômes.

Malgré cette définition, pour Bruno et al. (2017), le terme reste « fondamentalement ambigu », car il est employé dans des situations très différentes. Il existe un véritable écart entre la prise en compte des données à un instant T dans un objectif statistique et la représentation des professionnels d'éducation, notamment des enseignants (Bruno et al., 2017). Par ailleurs, la multiplicité des définitions induit également une ambiguïté et une difficulté de prise en compte des prescriptions dans la lutte contre le décrochage.

1.2. Les typologies d'élèves décrocheurs

Dans le même temps, la recherche en psychologie, notamment au Québec, s'est attachée à la prédiction des risques de décrochage scolaire dans le secondaire. Des typologies des profils de décrocheurs ont été dressées par les chercheurs en psychoéducation et psychopédagogie, à partir des caractéristiques identifiées par ces travaux. Ces typologies ont parfois été discutées, l'identification d'élèves et la catégorisation pouvant amener à stigmatiser ou à simplifier démesurément ces élèves et leur parcours.

Pour autant, Blaya (2012) explique l'intérêt de ces typologies : « les chercheurs nord-américains s'attachent depuis longtemps à mieux comprendre qui sont les élèves à risque de décrochage afin de mieux orienter leur prise en charge et la prévention du phénomène ». Dès les années 1990, la recherche montre qu'il n'y a pas un seul type d'élève en décrochage et identifie trois groupes distincts. La multiplicité des typologies dressées ensuite rend compte de la complexité des trajectoires, tout en élargissant les préoccupations à l'ensemble des situations qui peuvent conduire à l'abandon prématuré des études (Scellos, 2014).

Dans le cadre de cette étude, nous retiendrons les quatre typologies les plus répandues, qui permettent de rendre compte de plusieurs profils différents, dont la variété fait consensus dans la littérature sur le décrochage scolaire. Cette énumération des typologies vise à témoigner de la complexité du phénomène, qui ne peut pas être réduit à la détermination d'un type d'élève en décrochage, ni de caractéristiques spécifiques, mais bien à une multiplicité de parcours individuels.

1.2.1. La typologie de Kronick et Hargis (1990)

Kronick et Hargis (1990) ont centré leur recherche sur des caractéristiques scolaires liées à la performance et au comportement. Ils distinguent les décrocheurs performants (*higher-*

⁴ Article D313-59 du Décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010.

⁵ Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles.

achieving students) des décrocheurs peu performants (*low-achieving students*). La catégorie des décrocheurs performants regroupe les élèves qui, malgré des résultats scolaires suffisants, sont expulsés de leur établissement en raison de problème de comportement (*pushouts*). La catégorie des peu performants, quant à elle, regroupe trois sous-groupes d'élèves :

- Les élèves expulsés (*pushout*) : avec des difficultés d'apprentissage qu'ils répercutent en problèmes de comportement ;
- Les élèves tranquilles ou discrets : avec des difficultés d'apprentissage qui peuvent passer inaperçues toute leur scolarité, de faibles résultats scolaires, mais pas de problèmes de comportement,
- Les élèves silencieux, décrocheurs de l'intérieur, « *in-school dropouts* » : peu motivés et généralement absentéistes, ils échouent à l'examen malgré leurs tentatives.

Il s'agit d'une approche dichotomique du phénomène avec deux catégories de décrocheurs se distinguant dans le rapport à leurs performances scolaires (performants et peu performants), dont les sous-catégories s'attachent à décrire les comportements sans pour autant apporter de réponse sur leurs causes.

1.2.2. La typologie de Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000)

La construction de cette typologie, quant à elle, s'appuie sur des caractéristiques individuelles associées à l'expérience scolaire, tout en distinguant la proportion des différents profils. Les chercheurs ont testé sa validité prédictive et sa fiabilité en reproduisant la classification auprès de deux échantillons de décrocheurs issus d'études longitudinales distinctes qui ont permis de construire trois dimensions de l'expérience scolaire : l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement scolaire, et le rendement scolaire. Le croisement de ces trois dimensions met ainsi en évidence quatre profils de décrocheurs :

- *Maladjusted dropouts*, les élèves inadaptés⁶ (40%) : engagement scolaire très faible, problèmes sur le plan des apprentissages et du comportement, problèmes familiaux, nombreuses sanctions, absences fréquentes, délinquance, comportements déviants ;
- *Low-achiever dropouts*, les élèves sous-performants (10%) : engagement scolaire faible, forts problèmes de comportement, faible performance scolaire, situation d'échec ;
- *Disengaged dropouts*, les élèves désengagés (10%) : peu d'aspiration scolaire, peu de problèmes de comportement, performance dans la moyenne mais scolarité non valorisée, capacités scolaires suffisantes ;
- *Quiet dropouts*, les élèves silencieux ou discrets (40%) : haut niveau d'engagement envers l'école, pas de troubles du comportement, résultats faibles, rendement faible, familles de milieux défavorisés et parents peu scolarisés.

Cette typologie distingue les décrocheurs par la nature et l'intensité des difficultés scolaires, ainsi que par le profil psychosocial de l'élève – caractérisé par la qualité de leur adaptation. Si elle met en avant quelques éléments concernant la famille (problèmes familiaux, familles de milieux défavorisés et parents peu scolarisés), elle ne s'attache pas à rendre compte des

⁶ Je reprends ici une note présente dans le manuel de la Trousse d'Évaluation des Décrocheurs Potentiels, qui explicite bien le regard porté sur les terminologies des différentes typologies dans le cadre de cette recherche : « Le nom de chacun des types de décrocheurs a été établi dans une optique de recherche. Ces noms résument bien les caractéristiques respectives associées aux différents types, mais nous sommes conscients que cette terminologie est inappropriée pour un usage clinique [...] (risque d'étiquetage négatif). » (Janosz et al., 2007, p. 12).

caractéristiques liées à la structure et aux processus familiaux – le soutien parental, la relation parents-enfants, les pratiques familiales en matière de scolarisation, telles que l'engagement et les aspirations scolaires – et scolaires – le climat de l'école, les pratiques d'enseignement, le curriculum, qui jouent un rôle important dans la décision d'abandonner les études (Lafond, 2010).

1.2.3. La typologie de Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort (2002)

Bautier et al. (2002) s'appuient sur une analyse factorielle portant sur les parcours scolaires des élèves pour mettre en évidence deux profils de décrocheurs :

- Les décrocheurs présentant un profil « abandon » : renoncement aux études librement consenti, absentéisme, résultats scolaire insuffisants, discrets et attentistes, mauvaises relations avec les enseignants ;
- Les élèves avec un profil « exclusion » : nombreuses difficultés comportementales et relationnelles, conseils de disciplines, exclusions à répétition, difficultés relationnelles et conduites agressives récurrentes (physiquement et/ou verbalement).

Cette typologie s'appuie essentiellement sur les trajectoires scolaires et sur les constats effectués sur le plan scolaire, notamment concernant le rapport aux règles de l'établissement dans lequel est scolarisé l'élève (conseils de discipline, relations avec les enseignants, absences). Elle s'attache à une meilleure compréhension des parcours scolaires des élèves et ne sont pas mises en relation avec les caractéristiques personnelles ou familiales des élèves.

1.2.4. La typologie de Fortin, Potvin, Marcotte, Royer et Joly (2006) reprise par Blaya (2010)

La typologie de Fortin et al. (2006) fait un lien plus large et plus systémique, en relevant des caractéristiques propres au contexte personnel, familial ou scolaire de l'élève. Elle distingue ainsi quatre profils d'élèves décrocheurs :

- Les élèves en difficulté de comportement et d'apprentissage : faibles performances scolaires, trouble du comportement, actes de délinquance fréquents, haut niveau de dépression, cohésion familiale positive et contrôle parental existant mais soutien familial faible ;
- Les élèves avec des comportements antisociaux cachés : comportements comme le mensonge, le vol, le vandalisme, la vente de drogue ou le racket, rendement scolaire inférieur à la moyenne, attitude conforme aux attentes dans le cadre scolaire, haut niveau de dépression, famille peu contrôlante, cohésion familiale faible ;
- Les élèves peu intéressés et peu motivés par l'école : bonne performance scolaire mais ennui, appréciation négative du soutien affectif familial, niveau de dépression important ;
- Les élèves dépressifs : notes moyennes, peu ou pas de problème de comportement, vus positivement par les enseignants, haut niveau de dépression, faible cohésion familiale et faible soutien affectif, contrôle parental fort

Blaya souligne l'importance d'intensifier les travaux sur les typologies des décrocheurs scolaires en essayant d'aller au-delà des facteurs antérieurement utilisés dans les classifications,

et de choisir des populations ethniques ou culturellement différentes, en gardant à l'esprit que « l'hétérogénéité des profils de jeunes concernés et des contextes scolaires, sociaux et psychologiques rendent difficile une catégorisation du décrocheur type » (Blaya et Hayden, 2003, p. 5). En 2010, elle réutilise la méthodologie utilisée par Fortin et al., ce qui permet de comparer les études dans les deux contextes canadien et français (Blaya, 2010). L'étude met en évidence que moins de la moitié de l'échantillon (41,4%) présente un risque de décrochage selon les critères de Fortin et al. (2006). La répartition est telle que :

- Les élèves avec des problèmes de comportement et d'apprentissage représentent 40,2% des élèves à risque ;
- Les élèves avec des comportements antisociaux cachés représentent 17,8% de l'échantillon à risque ;
- Les élèves peu intéressés et peu motivés représentent 24,4% des élèves à risque ;
- Les élèves dépressifs représentent 17,6% de l'échantillon des élèves à risque.

Dans cette typologie, les élèves sont définis comme « à risque de décrochage » et non pas « décrocheurs », dont le terme impliquerait que le jeune est seul responsable de sa situation de décrochage et qu'il est installé dans une situation figée.

Les approches précédentes se centrent sur la catégorisation des décrocheurs en fonction d'une hiérarchisation des déterminants qui opèrent pour aboutir au décrochage et ont été réalisées dans l'objectif de questionner les stratégies et politiques scolaires publiques et d'orienter les changements institutionnels face à ce phénomène. Ces déterminations peuvent être liées au milieu social, familial, au quartier, ainsi qu'à la façon dont des élèves, souvent de milieux défavorisés vivent et apprennent dans un cadre scolaire et des formes de curriculum institués. Ces études, à travers leur souci de catégorisation, ne donnent cependant pas à voir la façon dont les institutions scolaires et politiques renforcent ou préviennent le phénomène de décrochage.

Sur le plan théorique, les typologies établissent la nécessité d'une prudence dans l'étude des causes et des conséquences du décrochage, car les décrocheurs ne sont pas tous affectés dans le même sens, ni avec la même intensité par les facteurs individuels, familiaux ou scolaires. Ces classifications permettent néanmoins de rendre visible l'évolution des préoccupations qui tendent vers une meilleure compréhension du processus de décrochage – plus qu'une catégorisation de comportements inadaptés – et de manière plus systémique, c'est-à-dire en prenant en compte un plus grand nombre de facteurs autour de l'élève, notamment en considérant son parcours scolaire et les constats à propos de sa scolarité, mais également le contexte dans lequel il évolue sur les plans scolaire et familial, ainsi que les facteurs individuels qui s'appliquent à lui.

Si les typologies apportent des éléments de compréhension sur des situations de décrochage liées au parcours des élèves, il apparaît que la majorité des décrochages scolaires se construisent en amont de la décision de quitter l'école, parfois même dès l'école maternelle. Le constat établi à propos de la trajectoire scolaire de certains élèves invite à penser le décrochage scolaire comme un continuum jalonné de moments de ruptures qui vont inscrire les individus dans l'abandon des études (Blaya, 2010) et amenant ainsi la notion de processus.

1.3. Un processus multifactoriel

Plusieurs approches sont utilisées par la recherche, notamment en sociologie. Malgré une difficulté évidente de définition d'un concept aux « contours flous » (Glasman et Œuvrard, 2004), elles permettent d'appréhender la question du décrochage pour éclairer les rapports entre

individus et société, tout en tenant compte des diverses transformations socio-économiques et politiques, ainsi que des conditions d'utilisation du concept.

Le décrochage scolaire peut être défini en tant que situation, c'est-à-dire le fait que la scolarité d'un élève est inachevée. Il est alors lié aux obligations et à la norme sociale de scolarisation, telles que celle de la scolarité obligatoire ou celle de l'obtention d'un diplôme (Bernard, 2011). Cela ne permet pas de considérer les situations en amont de celle correspondant à la norme institutionnelle, ni les causes ou les ruptures, ni par conséquent de réfléchir à la prévention.

Les sociologues et les psychopédagogues préfèrent donc une conceptualisation du décrochage en tant que processus pour l'élève. Les différents travaux et définitions mettent en avant le résultat d'une trajectoire scolaire parsemée de difficultés rencontrées par les élèves, influençant leur parcours scolaire.

Plus récemment, Bergamaschi, sociologue de l'éducation, a centré ses travaux sur les interactions entre élèves pour comprendre les difficultés scolaires dans le processus de décrochage, notamment dans les dynamiques microsociales qui se jouent au sein de l'environnement scolaire pour des élèves dits « immigrés ». Pour lui, il s'agit notamment de mettre en lumière les préjugés et violences qui peuvent caractériser le vécu scolaire des élèves et avoir des conséquences sur leur parcours scolaire (Bergamaschi, 2016). Ses travaux s'appuient sur une approche interactionniste qui considère les ruptures scolaires de l'élève à partir des dynamiques relationnelles qui se structurent dans le milieu scolaire.

Jusqu'à aujourd'hui, le décrochage scolaire reste une question majeure, sur laquelle la recherche a avancé, notamment dans la compréhension des causes et du processus (Bautier et Rochex, 1997 ; Bonnéry, 2007 ; Broccolichi, 1998 ; Rumberger, 2004), mais de nombreuses questions subsistent encore parmi lesquelles celle du processus qui met l'élève dès l'école élémentaire sur la voie du décrochage.

1.3.1. Le processus de décrochage

Dans le cadre de la réponse à un appel d'offre interministériel lancé en 2000 visant à mieux connaître les processus qui conduisent à des situations de déscolarisation de jeunes soumis à l'obligation scolaire, trois équipes⁷ ont travaillé conjointement et ont orienté leurs recherches sur « la genèse du décrochage ». Leurs résultats, consignés dans un rapport (Bautier et al., 2002), mettent en exergue les écarts entre la culture scolaire et celle de certaines catégories d'élèves créant une désaffiliation progressive vis-à-vis de l'école. C'est donc la question de l'adaptation de l'institution aux populations d'élèves qui est posée dans ce rapport (Bonnéry, 2004) qui propose de parler alors de « décrochage de l'intérieur » (Bautier et Rochex, 1997 ; Bonnéry, 2007), à travers une dynamique qui se joue dans les interactions entre l'élève et l'institution scolaire (Bautier et al., 2002), avec des malentendus sociocognitifs (Bonnéry, 2004) ou une absence d'identification de l'école comme lieu d'apprentissage des savoirs.

Le rapport de Bautier et al. (2002) critique régulièrement la dynamique motivationnelle portée jusqu'alors par la recherche en psychologie :

La personnalisation des relations pédagogiques, par exemple au travers de la « motivation » sur le travail scolaire de l'extérieur des activités, fait ainsi souvent appel à la « valorisation personnelle » de l'élève, au risque de le duper sur la réalité de ce qu'il a ou non compris et appris, de lui faire croire qu'on peut réussir à la seule condition de bien s'entendre avec le

⁷ Éducation et Scolarisation (ESCOL ; Bautier, Bonnéry), Professions, institutions et temporalités (Printemps ; Bébi, Terrail), Systèmes Linguistiques Énonciation et Discursivité (SYLED-RES ; Branca, Lesort).

professeur, duperie qui sera probablement révélée dans la suite de la scolarité, et dont les effets en retour sur l'image de soi sont souvent ravageurs. (Bonnéry, 2002, p. 190).

En effet, Vallerand et al. (1997), chercheurs en psychologie sociale, avancent que le processus d'abandon scolaire reposerait sur une dynamique motivationnelle. Elle s'appuierait sur une baisse des composantes de la motivation et leur lien avec l'abandon des études et les facteurs déterminants de l'abandon. Le modèle proposé est présenté dans la figure 1 et fait par ailleurs suite à leurs précédentes recherches, démontrant que la motivation joue un rôle capital dans les activités d'apprentissage, de créativité, de performance et de persévérance dans les études (Vallerand et Thill, 1993).

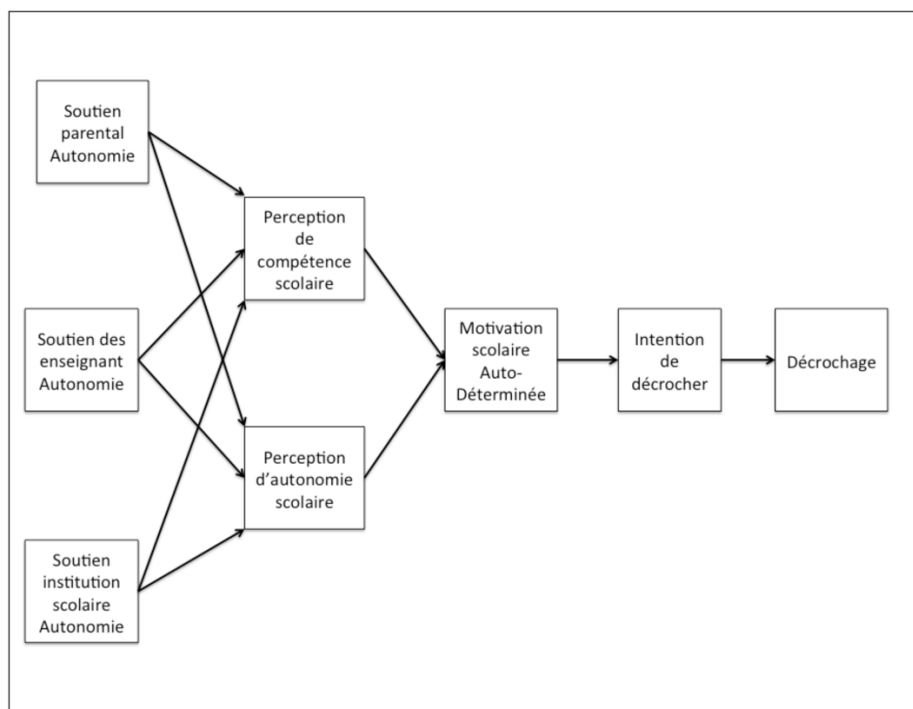


Figure 1 : Modèle motivationnel du décrochage au lycée (Vallerand et al., 1997)

Toujours dans le rapport de Bautier et al. (2002), il est explicité que le soutien de la famille ne suffit pas pour développer un plus grand intérêt de l'élève vis-à-vis de l'apprentissage :

Les institutrices désirent montrer que l'implication parentale dans le travail scolaire et dans la relation avec l'école (qui peut revêtir différentes formes) peut être facteur de réussite et de motivation de l'élève. Mais un plus grand « intérêt » n'est permis que par une meilleure connaissance du fonctionnement de la classe et de l'école ainsi qu'une réduction de la « distance » entre les parents et l'institution, ses agents et toutes les représentations qu'ils peuvent véhiculer. (Bautier et al., 2002, p. 73).

Ces critiques mettent en évidence la difficulté à définir la notion de décrochage, tout autant que d'en délimiter les contours et d'en comprendre la genèse.

Dans ce contexte, le décrochage est alors défini par Bernard (2011) en tant que processus qui serait divisé en trois étapes distinctes :

1. L'élève rencontre des difficultés scolaires précoces à l'école primaire, point de départ de ses difficultés qui contribue à creuser le fossé entre les attentes des enseignants et celles de l'élève et suscite un sentiment d'injustice grandissant,

2. ce qui l'amène à un rejet réciproque de l'école : l'élève s'écarte progressivement du système scolaire à travers des comportements « a-scolaires » et l'école ne réussit pas à répondre aux difficultés que rencontre cet élève à les accepter ou à les gérer,
3. ce qui le conduit ensuite à chercher la possibilité d'une autre vie, en dehors de l'école, « hors les murs », et l'amène finalement à devenir absentéiste puis à sortir définitivement du système scolaire (Bernard, 2011).

Pour autant, ce processus relate un parcours de décrocheurs parmi d'autres. En effet, si les recherches s'accordent désormais sur le fait que les difficultés scolaires constituent un facteur de risque important, il n'est pas pour autant systématiquement déterminant, comme le suggéraient déjà les travaux sur les typologies de décrocheurs identifiant différentes catégories de risques et leur aspect systémique.

D'autres chercheurs se sont ensuite également intéressés à la question du processus de décrochage scolaire, comme Bloch et Gerde (2009) qui proposent une compréhension du décrochage à travers le processus d'inappétence où la perte de l'estime de soi jouerait un rôle central. Ils mettent en évidence des étapes conduisant progressivement les élèves à s'éloigner de l'école. Au départ du processus, ils mettent eux aussi en avant les difficultés rencontrées par les élèves : avec les enseignants, avec les disciplines enseignées, dans la vie personnelle du jeune, avec la vie scolaire, l'administration, l'orientation et avec sa famille. Pour l'élève, ces difficultés contribuent à une diminution, voire une perte de l'estime de soi, un glissement progressif de l'ennui et la perte de sens vers un sentiment d'indifférence et de non-appartenance.

Néanmoins, il existe un écart significatif entre la perception des enseignants et le processus du décrochage tel qu'identifié par la recherche, puisqu'ils considèrent l'absentéisme comme la caractéristique la plus révélatrice du décrochage. Pour autant, il s'agit généralement d'une étape déjà avancée dans le processus et la difficulté scolaire – peu probante pour les enseignants – pourrait constituer en fait les prémices du processus (Papon, 2022). Dans le rapport de recherche de Bautier et al. (2002), les difficultés scolaires sont déjà considérées comme potentielles causes du décrochage que l'institution doit prendre en compte :

Si tous les élèves déscolarisés n'ont pas tous décroché suite à une décision institutionnelle d'exclusion, la question du traitement de la difficulté scolaire par l'institution est donc à prendre en compte tout particulièrement pour la compréhension des processus de déscolarisation. (Bonnéry, dans Bautier et al., 2002, p. 125).

1.3.2. Facteurs de risque

Le décrochage scolaire, en tant que processus, ne résulte pas d'une unique cause isolée, mais d'une succession de ruptures vécues par l'élève (Frاندji, 2012). Par exemple, un événement dans le milieu familial d'un élève peut l'amener à accumuler un retard conséquent dans sa scolarité. S'il rencontre des difficultés au sein de son établissement (comportement perturbateur), les logiques disciplinaires et d'exclusion peuvent conduire par ailleurs à une tension dans le lien pédagogique.

Les ruptures successives vécues par l'élève sont corrélées avec des facteurs de risque que la recherche, notamment en psychoéducation et en sociologie, s'est rapidement attachée à analyser, afin de déterminer ce qui peut conduire un élève à devenir décrocheur. Ces facteurs peuvent être individuels ou institutionnels, psychologiques ou sociologiques, liés à l'environnement social ou à l'environnement scolaire. Certains sont déterminants, qu'ils soient internes ou externes à l'école, et d'autres ne représentent qu'un risque. Afin de ne pas minimiser

l'effet du contexte dans lequel évolue un élève, Bernard (2001) divise ces caractéristiques en deux catégories : les facteurs sociaux et les facteurs scolaires.

Les facteurs de risque sociaux :

- âge : âge d'entrée en sixième, redoublement ou *grade retention*,
- genre : garçon⁸,
- minorité ethnique et origine migratoire,
- milieu socio-économique : milieu populaire, niveau de diplôme des parents,
- structure familiale : enfants issus de familles monoparentales,
- composition sociale de l'établissement scolaire, développement social et émotionnel faible autour du climat scolaire,
- orientation psychosociale de l'élève : troubles du comportement, comportements agressifs, conduites délinquantes, états dépressifs.

Les facteurs de risque scolaires :

- caractéristiques scolaires : difficultés scolaires précoces avec, comme plus forts prédicteurs, le redoublement en collège, le niveau à l'entrée en sixième, le redoublement en primaire, et le niveau de compétences en mathématiques et en français,
- environnement scolaire : « effets-établissements », grand nombre d'élèves défavorisés (Bernard, 2011, p. 63).

La profusion de recherches ayant été menées depuis les années 1990 coïncide avec l'émergence de la préoccupation de lutte contre le décrochage scolaire dans un objectif de prévention. Néanmoins, comme dans la détermination de typologies d'élèves décrocheurs, les facteurs de risque ne constituent pas isolément des prédicteurs et ne permettent pas de déceler les premiers signes du décrochage. Ceux-ci ont parfois été discutés, voire controversés – l'identification d'élèves « à risque » pouvant amener à stigmatiser ou à simplifier démesurément les élèves et leur parcours.

Par ailleurs, la recherche révèle l'existence d'indicateurs prédictifs et de signaux précurseurs du décrochage (Blaya, 2003 ; Born et Lafontaine, 2008 ; Feyfant, 2012 ; Janosz, 2000). Les indicateurs prédictifs correspondent aux ruptures et aux difficultés rencontrées par les élèves, qui augmentent la probabilité d'apparition de l'échec ou du décrochage scolaire (par exemple le redoublement, ou le fait d'avoir déménagé). Les signaux précurseurs sont les caractéristiques visibles au début du processus (comme le manque d'investissement ou les difficultés).

Les « prédicteurs » du décrochage (Blaya, 2003) :

- appartenir à une famille désunie ou reconstituée,
- avoir des parents peu scolarisés ou ayant une vision de l'école négative,
- être en échec, avoir un retard scolaire,
- avoir souvent déménagé,
- avoir peu de support familial pour les devoirs,
- être scolarisé en classes spéciales,
- en France : avoir redoublé.

Les « signaux précurseurs » du décrochage (Feyfant, 2012) :

- un manque d'investissement dans les apprentissages,

⁸ Si le facteur lié au genre semble faire consensus dans la majorité des recherches sur le décrochage scolaire, Blaya et Fortin (2011) indiquent dans leur étude comparant le risque de décrochage scolaire des élèves québécois et français que le sexe n'a pas d'effet sur la probabilité de décrocher.

- une représentation négative de l'école,
- une arythmie scolaire,
- des difficultés d'apprentissage,
- des résultats scolaires défaillants,
- un refus du statut d'écopier en dehors de l'école,
- une approche psychologique des facteurs de risque (changement de comportement, passages réguliers à l'infirmerie, manque de motivation, hyperactivité, mutisme, etc.).

L'ensemble de ces variables ne semble pas toujours acceptable isolément et aucun paramètre ne constitue à lui seul un déterminant du décrochage. Pour Blaya, les facteurs de risque « n'ont de valeur prédictive que dans leur accumulation » et ce sont « certaines combinaisons de plusieurs facteurs de risque, l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux, qui favoriseront tel ou tel comportement » (Blaya et Fortin, 2011, p. 7). Cette dimension multifactorielle pointe les limites des théories prédictives pour expliquer le décrochage scolaire, tant les interactions entre les différents facteurs peuvent être nombreuses. Ce constat laisse apparaître la difficulté, voire l'impossibilité, d'isoler des facteurs de risque, qui relèvent de processus à la fois singuliers et communs et dont la multiplicité rend compte de la complexité du phénomène. Si pour une majorité de chercheurs, il apparaît que les faibles résultats scolaires sont le seul indicateur directement et significativement prédictif (Bruno et al., 2017 ; Fortin et al., 2011 ; Lessard et al., 2004), ce même indicateur peut résulter de différents facteurs sociaux, culturels, scolaires et ainsi rendre leurs effets difficiles à démêler également (Rumberger, 2004).

Pour Annie Feyfant (2012), il apparaît essentiel d'être vigilant vis-à-vis de ces signes prédictifs afin d'adapter les pratiques enseignantes et réduire le risque de décrochage :

Les travaux de recherche démontrent l'existence de signes prédictifs du décrochage ; ils ne sont pas infaillibles, heureusement, nul n'étant prédestiné à l'échec tout au long de sa vie scolaire, mais il serait dommageable de ne pas assurer une vigilance accrue et de ne pas adapter les pratiques enseignantes sous prétexte d'un risque de stigmatisation ou en rejetant la responsabilité des difficultés d'un élève « à risque » sur ceux qui l'ont éduqué (famille) ou instruit (enseignants, école) les années précédentes. Il convient aussi de dégager pour les enseignants, futurs enseignants, éducateurs et les familles des points de vigilance et un minimum d'outils pour l'accompagnement des enfants et des élèves dans leurs apprentissages. (Feyfant, 2012, p. 15).

L'ensemble des recherches en sciences de l'éducation sur les indicateurs et signaux a été réalisé auprès d'élèves d'enseignement secondaire ou en fin de scolarité obligatoire. Les études se situant directement en primaire s'attachent aux facteurs de réussite ou aux facteurs psychosociaux. Celles réalisées en sociologie, en majorité à l'étranger, portent essentiellement sur l'absentéisme. Même si elles proposent des signes prédictifs, ces études ne sont finalement pas centrées sur la façon précise dont les élèves décrochent ou les préventions qui évitent ce décrochage. Cela pose la question des temporalités du décrochage et de la façon dont l'élève accède aux apprentissages fondamentaux à l'école primaire dans la sociogénèse du décrochage.

1.3.3. Modèle multidimensionnel de Fortin et al. 2012

Fortin et al. (2012) se sont appuyés sur les nombreux travaux de recherche pluridisciplinaires, qui portent sur les facteurs de risque du décrochage, pour construire un modèle multidimensionnel du décrochage scolaire. Celui-ci articule les facteurs de risque scolaires, familiaux et personnels et met en évidence cinq facteurs de risque en particulier : la relation

parents/adolescent, la dépression/les difficultés familiales, le climat de classe, la réussite scolaire et les interactions à l'école.

Il s'appuie sur une étude longitudinale, qui porte sur des jeunes québécois depuis leur 12-13 ans, jusqu'à leurs 19 ans. La visée des chercheurs est d'essayer de mieux comprendre les caractéristiques et les processus en place au début du cheminement à l'école secondaire pour mieux prédire qui est plus susceptible de décrocher.

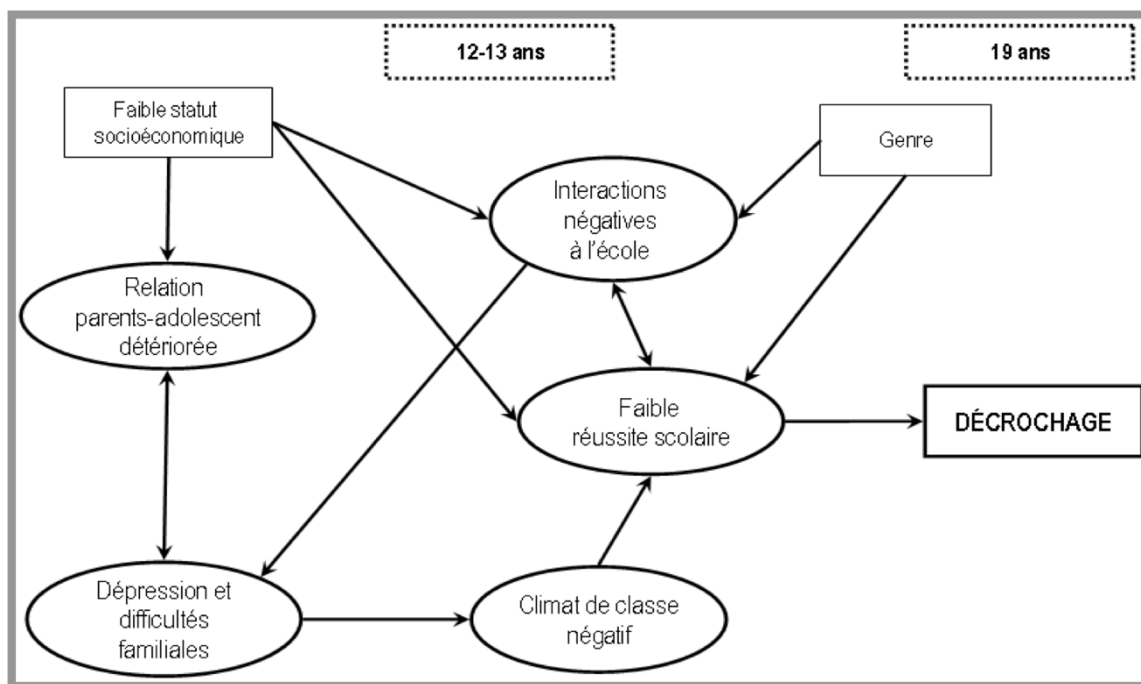


Figure 2 : Modèle multidimensionnel du décrochage scolaire
(Fortin et al., 2012)

Le modèle met en avant l'importance des facteurs scolaires, qui occupent une place centrale dans l'arrêt des études, ainsi que la relation entre les interactions négatives à l'école et le rendement scolaire. Si ce modèle permet de constater les influences des différents facteurs les uns sur les autres, il permet surtout faire état de conclusions reposant sur l'étude de jeunes issus de tous types d'établissements et de milieux socio-culturels, en opposition aux études portant uniquement sur des élèves ayant des problèmes de comportement ou délinquants dans des milieux défavorisés (Scellos, 2014). Il s'agit d'une des premières études ayant pour objectif de prendre en compte des facteurs issus de différents environnements au sein d'une même recherche, ici : les facteurs personnels (genre, âge, dépression), liés à l'environnement familial (relation parents-adolescent, difficultés familiales), socio-économiques (statut) et liés à l'environnement scolaire (interactions, réussite scolaire, climat de classe).

Ce modèle permet ainsi de constater l'imbrication complexe et systémique des différents facteurs déterminants dans le processus de décrochage. En effet, la théorisation du processus de décrochage peine à converger entre différents champs disciplinaires. De la même manière, à l'intérieur d'une même discipline, il existe une polarisation entre des modélisations quantitatives et des analyses qualitatives fines et localisées du processus.

1.4. Les réponses des politiques éducatives au décrochage

1.4.1. Les actions engagées par les politiques éducatives

Les politiques publiques françaises ont individualisé les problèmes liés à l'école et ciblé des catégories d'enfants (besoins éducatifs particuliers, migrants, décrocheurs) plutôt que des territoires (Demeuse et al., 2009), ce qui, dans le cas de l'École, a amené de nombreuses actions publiques pour répondre aux besoins des élèves. Pour lutter contre le décrochage, la tradition est plutôt curative, dans le sens où la majeure partie des actions engagées ont pour but de raccrocher les décrocheurs (Thibert, 2013). Elles sont généralement tournées vers de l'accompagnement éducatif ou des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire (micro-lycées, missions locales, écoles de la deuxième chance).

Bernard (2011) s'est interrogé sur les politiques éducatives françaises face au décrochage scolaire. Il répertorie quatre actions réalisées ou engagées. Tout d'abord, il évoque les actions préventives structurelles (1), telles que l'extension de la période de scolarité obligatoire. Il met en avant ensuite celles qui sont préventives et spécifiques (2), centrées sur des établissements ou des individus : la création des ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire), puis des REP (Réseaux d'Éducation Prioritaire), les dispositifs de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire tels que les dispositifs-relais ou les micro-collèges, ou bien les programmes alternatifs, comme aux États-Unis (Rumberger, 2004). Il identifie également des actions réparatrices spécifiques (3), comme le retour en formation, la recherche d'un emploi ou les missions d'insertion. Enfin, Bernard (2011) évoque les actions réparatrices et structurelles (4), telles que la formation continue et les celles concernant le marché de l'emploi.

D'une manière différente, au Québec, depuis les années 2000, la priorité retenue est celle d'une politique de la réussite éducative globale (Gendron et al., 2015), avec pour objectifs : la diplomation et la qualification, l'équité, la prévention, la maîtrise de la langue, le cheminement scolaire et le milieu de vie. Les axes principaux de cette politique sont de développer un milieu inclusif⁹ qui soit propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite, tout en mobilisant au mieux les acteurs de l'éducation (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, Gouvernement du Québec). Si la France et le Québec ont des temporalités différentes vis-à-vis de la lutte contre le décrochage, la réduction du taux de décrochage est d'ailleurs un peu plus rapide au Québec. Cette différence peut être liée à des logiques d'actions publiques différentes :

La prédominance de la logique de repérage en France peut être associée à l'idée de risque qui met l'accent sur l'événement (le décrochage) et l'individu (le décrocheur), alors que la centralité du soutien extrascolaire (accompagnement et soutien psychosocial) au Québec reflète une conception du parcours scolaire plus intégrée dans l'ensemble du parcours de vie. (Berthet et Bourdin, 2019).

En effet, la recherche met en évidence des différences significatives entre la France et le Québec, tant au niveau des définitions que de la quantification du décrochage scolaire, mais également en termes de prévention et de réduction du phénomène (Moulin et al. 2017). Les

⁹ Dans le cadre de la politique de réussite éducative québécoise, un milieu inclusif est défini comme étant un milieu ouvert à la diversité, accueillant des enfants de milieux socioéconomiques, culturels et ethniques variés. Il est centré sur la réussite de toutes et tous, soutenus par leur communauté, et doit favoriser le goût d'apprendre et de réussir (CSE, 2017)

constats et actions québécoises ont de ce fait inspiré les politiques éducatives françaises tout autant que les études dans le cadre de la recherche de solutions.

1.4.2. Les solutions envisagées

En France, des solutions ont été proposées pour répondre aux besoins de ces élèves en décrochage, en fonction des typologies dressées. Dans cet objectif, la recherche s'est notamment attachée à tester l'efficacité de certains dispositifs scolaires, ce qui a permis d'identifier certaines pratiques efficaces pour lutter contre le décrochage, particulièrement dans l'enseignement secondaire (Flavier et Moussay, 2014).

Une des réponses possibles se trouve dans l'accompagnement, dans les transitions et à long terme pour les élèves, comme les liaisons entre l'enseignement primaire et secondaire (Thibert, 2013). Potvin et Pinard (2012) soulignent le rôle des alliances éducatives (entre enseignants, élèves, et partenaires au sens large), du travail en équipe et avec les partenaires (famille et partenaires médicaux, sociaux, de justice), de la liaison école/collège/lycée, des adaptations pédagogiques et des dispositifs d'aide mis en place (Gilles et al., 2012). Ce type de réponse, dans le cadre du décrochage scolaire, permet de mobiliser tous les professionnels et les dispositifs dans l'intérêt de l'élève.

D'autres réponses se tournent vers l'orientation : l'individualisation des parcours et les propositions faites aux élèves, ainsi que le travail de réorientation à élaborer. L'objectif est de construire un parcours centré sur les besoins de l'élève, déterminés par les équipes éducatives autour de lui, avec pour enjeu de lui permettre de se projeter dans sa scolarité puis dans un parcours de formation (Desclaux, 2012 ; Duru-Bellat, 2006).

Néanmoins, aujourd'hui, la notion de persévérance scolaire est davantage utilisée que celle de décrochage, afin de mettre l'accent plus sur l'aspect positif que sur l'échec.

1.5. La persévérance scolaire, versant positif du décrochage

1.5.1. Les fondements institutionnels de la notion

Le concept de « persévérance scolaire » est introduit de façon institutionnelle au Québec dans les années 1950, dans le cadre d'une politique de réussite éducative et de lutte contre le décrochage. Il désigne le processus par lequel un individu poursuit un programme d'études en vue de l'obtention d'un diplôme. L'idée canadienne de persévérance englobe la totalité du parcours de l'élève dont le terme serait l'obtention d'un diplôme, lequel peut effectivement être aussi considéré comme une étape. Mais le tournant sémantique faisant basculer les politiques de la lutte contre l'échec vers le soutien à la persévérance et à la réussite scolaire s'opère surtout dans la deuxième moitié des années 2000 au Québec, lorsque se structure une régionalisation des politiques de soutien à la persévérance scolaire (Gendron et al., 2015 ; Berthet et Bourdin, 2019).

En France, l'expression apparaît en 2014 dans le champ de la prévention, dans le cadre du plan national « Vaincre le décrochage scolaire » mis en œuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Elle désigne alors le processus par lequel un individu poursuit un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) (MEN et DGESCO, 2016).

Inscrite, comme la notion de décrochage scolaire, dans la Stratégie Europe 2020, elle concourt à atteindre deux des objectifs de ce cadre stratégique européen : réduire la proportion de jeunes de 18 à 24 ans ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation, et augmenter la proportion de personnes diplômées de l'enseignement supérieur, avec pour objectif l'abaissement du taux de sortie précoce du système scolaire à moins de 10 %, et augmenter la proportion de personnes diplômées de l'enseignement supérieur visant un diplôme de l'enseignement supérieur pour au moins 40 % de la population âgée de 30 à 34 ans.

Pour les politiques éducatives, en France ou Outre-Atlantique, la définition de ce concept vise l'identification des capacités et ressources mobilisées par l'élève afin qu'il poursuive sa scolarité, puis sa formation. Elle pose un double impératif : limiter le risque de décrochage et favoriser l'ambition scolaire (Deblaere, 2020). Elle a également pour objectif l'identification des facteurs facilitant ou accroissant le désengagement de l'élève dans son parcours scolaire et universitaire.

1.5.2. Dans les recherches sur l'éducation

La persévérance scolaire est apparue dans les années 2010, en France, dans le champ des recherches liées à l'éducation. Pendant de nombreuses années, seuls les élèves décrocheurs étaient l'objet d'études. L'émergence du concept de persévérance scolaire apparaît dans le cadre de la prévention du décrochage, pour obtenir des éléments de compréhension afin de l'éviter, notamment à travers les travaux de Blaya, qui a travaillé avec des chercheurs québécois dans le cadre d'une adaptation au système français des programmes de prévention contre le décrochage scolaire (Blaya et Fortin, 2011).

Les chercheurs en sociologie s'attachent à trouver des solutions pour favoriser la persévérance scolaire des élèves, dans l'objectif de réduire le décrochage scolaire. Ainsi, la plupart des travaux réalisés combinent les deux notions qui se font écho et proposent des préconisations centrées sur les facteurs déterminants dans les deux processus (cf. 1.5.5).

Selon Legendre (2005), professeur en sciences de l'éducation, la notion de persévérance scolaire renvoie au « 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, à une année ou à un âge donné » (Legendre, cité par Presseau et al., 2006, p. 1032) et s'oppose donc à l'abandon scolaire, comme c'est le cas pour les politiques éducatives. Les élèves persévérants sont ceux qui poursuivent leur scolarité dans le système éducatif.

Dans la littérature universitaire canadienne, la persévérance semble être le moyen de préserver, avec toutes les questions que cela implique : l'élève persévérant est-il à l'opposé du décrocheur ? L'opposé de décrocheur est alors « raccrocheur », mais surtout « persévérant » : « celui qui se montre capable de poursuivre son action suite à une décision volontaire sans cesse renouvelée », « celui qui ne veut pas céder à la difficulté, qui n'abandonne pas lorsque la tâche devient difficile ou lassante » (Jolibert, 2020, p 17). Ces deux définitions mettent en avant l'idée de réaffirmation continue de la volonté.

Cependant, aider un élève à persévérer suppose qu'il se trouve encore dans le système éducatif. De ce point de vue, Berthet et Bourdin (2019) avancent que les actions de soutien à la persévérance se différencient entre la France et le Québec avec une « prédominance de la logique de repérage en France » qui peut être associée « à l'idée de risque qui met l'accent sur l'événement (le décrochage) et l'individu (le décrocheur), alors que la centralité du soutien extrascolaire (accompagnement et soutien psychosocial) au Québec reflète une conception du parcours scolaire plus intégrée dans l'ensemble du parcours de vie» (p. 16).

1.5.3. Facteurs déterminants dans le décrochage et la persévérance scolaire

En 2009, le « Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec » rédige un rapport intitulé « Savoir pour pouvoir »¹⁰ qui propose dix actions concrètes pour la persévérance scolaire, fondées sur des données découlant de recherches documentées et de résultats mesurés à partir de l'inventaire et de l'analyse de plus de 120 ouvrages. Le Groupe d'action a fondé sa démarche et ses recommandations sur les projets déjà menés à l'intérieur et en dehors du Québec, les analyses effectuées à partir des ouvrages, ainsi que sur les particularités du territoire. Ce rapport identifie les facteurs présents chez un jeune, qui peuvent être déterminants dans le décrochage scolaire, ainsi que dans la persévérance. L'effet des divers indicateurs est considéré comme différent selon leur nombre, ainsi que le niveau de développement de l'enfant en fonction de sa période de vie.

¹⁰ Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Montréal : Groupe d'action sur la réussite et la persévérance scolaires au Québec.

Période de vie	Facteurs déterminants
Naissance	Sexe Capital culturel Revenu familial Scolarité des parents Statut socio-économique Ruralité/urbanité
Petite enfance	Santé et bien-être Habiletés cognitives Organisation familiale
Enfance	Habitudes de vie Encouragement des parents Lien école-famille Cohésion familiale Réussite scolaire Activités parascolaires
Adolescence au secondaire	Performance académique Relation maître-élève Climat de classe et à l'école Travail rémunéré Aspirations professionnelles et scolaires Valorisation des études

Tableau 1 : Les facteurs déterminants du décrochage et de la persévérance scolaire en fonction de l'âge

Ainsi, il apparaît clairement que certains facteurs sont directement liés à l'école, indépendamment des facteurs personnels et familiaux, notamment au secondaire, comme le climat de classe. De la même manière, on observe, au moment de l'enfance, des facteurs liés à l'environnement familial et social qui peuvent contrecarrer la difficulté scolaire en faveur de la persévérance. L'identification de ces facteurs de décrochage et de persévérance, selon les phases de développement de l'enfant, permet de les hiérarchiser différemment, en relation avec des temporalités dans la socialisation familiale et scolaire, éléments qui n'avaient jusqu'alors pas été pris en compte dans les typologies de décrochage.

1.5.4. Facteurs de risque pour agir sur la persévérance

En 2010, les chercheurs québécois en psychoéducation Potvin et Lapointe s'appuient sur trois études longitudinales réalisées entre 1993 et 2004 pour rédiger un « Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire » (Potvin et Lapointe, 2010). Ce guide, à destination des enseignants et professionnels de l'éducation, a pour objectif d'identifier rapidement les élèves « à risque » de décrochage au primaire, pour pouvoir agir le plus rapidement possible sur leur persévérance. Il propose une procédure et des outils de dépistage basés sur la description de quatre types d'élèves à risque.

Cette typologie s'appuie elle-même sur la combinaison de trois études longitudinales :

1. L'étude de Fortin et al. (1999), réalisée dans l'enseignement secondaire sur six ans, a permis de dresser la typologie des élèves à risque de décrochage au secondaire et porte sur la question de l'adaptation sociale et la réussite scolaire de jeunes à risque de décrochage en utilisant un modèle multidimensionnel.

2. Une étude réalisée auprès d'élèves de la maternelle et des deux premières années du primaire, porte sur les facteurs de réussite en éducation préscolaire et du primaire (Potvin et Paradis, 2000)
3. Une troisième étude, en continuité avec la deuxième, qui a été menée auprès d'élèves de la maternelle à la fin du secondaire sur les facteurs de réussite dès le début du primaire (Potvin, Leclerc et Massé, 1993-2004).

Le tableau 2 ci-dessous présente l'outil typologique de Potvin et Lapointe où sont identifiés les pourcentages d'élèves concernés dans différents profils d'élèves « à risque », chaque profil étant relié à des caractéristiques scolaires ainsi que personnelles et familiales.

Profil d'élève « à risque »	Caractéristiques scolaires	Caractéristiques personnelles et familiales
« Difficultés de comportement intériorisées (sous-réactif) » Environ 19% des élèves à risque de décrocher au secondaire	Quatre manifestations concrètes possibles de difficultés de comportement intériorisées : - Timidité excessive, appréhension sociale, manque d'initiative - État léthargique, manque de motivation, signes d'état dépressif - Indifférence, retrait, refus des relations interpersonnelles - Anxiété excessive	- Degré de tristesse élevé - Problèmes de communication, d'organisation et de soutien affectif au sein de la famille
« Difficultés de comportement extériorisées (sur-réactif) » Entre 9 et 12% des élèves de maternelle	- Comportement inadéquat, dégradation de l'atmosphère de la classe - Hostile à l'enseignant, défiance - Manque de collaboration - Demande beaucoup d'attention - Ne respecte pas les règlements - Perçu comme ayant une faible capacité de performance même si ce n'est pas le cas, et comme agressif, actif, non coopérant, peu digne de confiance et menteur - Interactions négatives - Rejet réciproque	- Foyer désuni, familles monoparentales, familles nombreuses - Manque de cohésion et de soutien dans la famille - Lien avec des problèmes d'addiction, de dépression, de criminalité dans la famille - Pratiques parentales inadéquates, manque de supervision, méthodes coercitives et punitives
« Difficultés d'apprentissage » Entre 15 et 20% des élèves de maternelle	- Apprend et travaille lentement - Besoin d'aide, dépendance de l'enseignant - Efforts réalisés, mais réussite difficile - Pas d'opposition - Immature, peu performant intellectuellement selon l'enseignant - Vu comme actif ou inattentif ou conformiste et conciliant	- Problèmes de l'attention - Moins bonnes habiletés sociales - Lien avec le rendement scolaire - Lien avec le revenu et la scolarité des parents
« Peu motivé » « Peu intéressé » Environ 12% des élèves à risque de décrocher au secondaire	- Faible appétence et motivation - Ennui fréquent, peu de défi d'apprentissage ressenti - Pas de problèmes de comportements - État d'impuissance, choix difficiles à faire, voire impossibles - Évitement de l'effort - Inadaptations sociales, état dépressif	- Bon répertoire d'habiletés sociales - Fonctionnement familial estimé comme adéquat - Peu de soutien affectif des parents

Tableau 2 : Les 4 types d'élèves « à risque » de Potvin et Lapointe (2010)

Malgré un objectif de détermination d'actions favorisant la persévérance scolaire, cette typologie affinée d'élèves dits « à risque », qui a pour objectif d'aider à construire la persévérance, repose encore sur l'identification d'élèves décrocheurs. Elle ne permet pas *in fine* d'établir des stratégies précises à partir d'une connaissance des ingrédients favorisant la persévérance, ce qui invite à l'identification de facteurs de protection.

1.5.5. Facteurs de protection

La persévérance est un phénomène multidimensionnel (Massé et al., 2006). Si les facteurs de risque sont nombreux, il existe des facteurs de protection ou de réussite mis en lumière par la recherche en sciences de l'éducation, en psychopédagogie et en psychoéducation. Ces facteurs peuvent être regroupés en quatre catégories liées à l'environnement dans lequel évolue l'élève : personnel, familial, scolaire, social et communautaire. Si les synthèses réalisées portent toujours sur les déterminants pouvant favoriser ou prévenir le décrochage scolaire elles permettent aussi, comme le montre le tableau 3 ci-dessous, d'associer à des facteurs de risque, des facteurs de protection et de les qualifier en fonction de différents types d'environnement dans lesquels l'élève enfant évolue au quotidien : personnel, familial, scolaire et enfin social et communautaire (Gendron et al. 2015).

	Facteurs de risque (Déterminants pouvant favoriser le décrochage scolaire)	Facteurs de protection (Déterminants pouvant prévenir le décrochage scolaire)
Facteurs individuels ou personnels	- Sexe masculin - Difficultés d'apprentissage - Échec / faible réussite scolaire - Troubles du comportement ou TDAH - Stratégies d'adaptation (coping) infructueuses - Vision négative de l'école / démotivation - Faibles aspirations scolaires et professionnelles - Conduites antisociales / faibles habiletés sociales - Absentéisme / flânage - Consommation de psychotropes - Habitudes alimentaires et physiques non saines	- Bonnes habiletés sociales - Utilisation de stratégies d'adaptation efficaces - Maîtrise de soi, forte estime et foi dans ses compétences et ses forces - Saines habitudes de vie
Facteurs reliés à l'environnement familial	- Pauvreté (socio-économique) - Parents peu scolarisés - Structure familiale non intacte - Climat familial difficile / relations conflictuelles - Manque d'organisation / stabilité familiale - Style parental permissif / peu d'encadrement - Problème de communication parent / enfant - Peu de soutien affectif / d'engagement parental - Faible valorisation de l'école / de l'éducation	- Soutien émotif des parents lors des périodes de stress - Relation de qualité avec un adulte significatif - Supervision parentale, règles structurées et cohésion familiale - Style parental démocratique - Maintien d'un dialogue ouvert - Modèle de parent-lecteur

Facteurs reliés à l'environnement scolaire	<u>Élève :</u> - Passage du primaire au secondaire difficile - Redoublement - Scolarisation en classes spécialisées - Difficultés scolaires en lecture-écriture et maths - Absentéisme et suspension - Pas d'engagement vs activités scolaires et parascolaires. <u>Enseignant / classe :</u> - Mauvais environnement socioéducatif / climat - Mauvaise relation maître-élève - Manque de support des enseignants - Pratiques pédagogiques déficientes	<u>Élève :</u> - Réussite sur le plan scolaire - Bonnes relations avec les enseignants - Participation à des activités parascolaires <u>Enseignant :</u> - Stratégies de gestion de classe efficaces - Climat de classe harmonieux - Accent mis sur l'apprentissage <u>École :</u> - École qui permet de se développer sur le plan personnel, sportif, artistique, etc. - Système d'encadrement efficace de l'école - École qui communique et soutient les parents
Facteurs reliés à l'environnement social et à la communauté	- Isolement social - Affiliation à des pairs déviants - Accès à des emplois exigeant peu de qualifications - Accès difficile aux services de santé et services sociaux ainsi qu'aux services communautaires - Services communautaires peu concertés - Milieu rural - Peu de valorisation de l'école par la communauté - Peu accès aux ressources culturelles / loisirs	- Présence d'amis sur qui compter en périodes de stress - Valorisation de l'école, de la réussite et du statut d'élève - Accès à des services professionnels et à des ressources communautaires - Participation à des loisirs organisés et supervisés

*Tableau 3 : Principaux facteurs de risque et facteurs de protection du décrochage
(tiré et adapté de Gendron et al. 2015)*

Ce tableau propose une synthèse qui permet de lier de façon systémique différents niveaux d'action, pour agir sur les facteurs de protection :

- Au niveau personnel, le soutien à l'estime de soi et aux habiletés de communication sociale sont mis en avant et renvoient à la question de la construction de la parentalité ;
- Au niveau familial, l'importance de la cohésion familiale, du soutien à la régulation des émotions, et un milieu favorisant l'expression et l'autonomie, est mise en évidence ;
- Au niveau scolaire, la qualité des collectifs dans les équipes pédagogiques est priorisée pour soutenir le développement personnel de l'élève enfant à travers des activités éducatives intégrant le sport et l'art, ainsi que l'instauration d'une relation de coopération avec les parents, et enfin une façon de faire classe particulière ;
- Au niveau social et communautaire, l'accent est mis sur le partage d'une vision positive de l'école et de la qualification ainsi qu'une socialisation extra-scolaire dans la communauté ouverte à la concertation des jeunes.

Ce tableau synthétise ainsi l'ensemble des facteurs identifiés dans la littérature. Ces facteurs permettent de considérer des caractéristiques liées à l'environnement personnel, familial, scolaire ou social de l'élève, afin de les mettre en relation et de déterminer si elles peuvent constituer soit des facteurs de risque, soit des facteurs de protection du décrochage scolaire.

Néanmoins, ces facteurs sont directement associés au phénomène de décrochage, et donc à la trajectoire scolaire de l'élève. S'ils tiennent compte des différents environnements, ils ne prennent pas en considération la dynamique personnelle de l'élève en termes de persévérance.

C'est pourquoi il apparaît nécessaire de s'attacher à définir la notion de persévérance du point de vue de la dynamique personnelle d'un individu, tout en la réarticulant avec les différents environnements— familiaux, sociaux et scolaires — utilisés dans la catégorisation des facteurs.

2. La persévérance

Dans les travaux en sciences de l'éducation, l'utilisation de la notion de persévérance ne se fait pas en relation avec ce que signifie la persévérance comme catégorie commune de l'action sociale, ni comme catégorie scientifique telle que construite en sciences humaines et sociales plus largement. Appliquée au contexte scolaire, elle est en émergence et elle est directement issue de la notion de décrochage scolaire, l'une faisant écho à l'autre, ce qui crée une ambiguïté dans l'utilisation du terme. La pluralité des définitions, des situations dans lesquelles la notion de persévérance est employée et des objectifs visés, impacte fortement la compréhension que l'on peut en avoir.

Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche, le choix est fait de centrer le propos sur les études portant sur des enfants. En effet, si des études ont tenté de comprendre et de mettre en lumière le processus de persévérance d'étudiants à l'université, l'opérationnalisation repose également sur les trajectoires personnelles (Roland et al., 2015).

Ce chapitre se propose donc de considérer la persévérance du point de vue de la dynamique de l'individu, en tant que processus rattaché à un être humain, dans ce qu'il va mettre en œuvre dans sa trajectoire plutôt qu'en considérant la trajectoire elle-même de l'extérieur, comme une donnée. En effet, il nous semble que la dynamique personnelle de persévérance d'un élève ne peut se limiter aux caractéristiques personnelles, car il s'agit d'un construit social à travers l'environnement familial, scolaire, social et communautaire.

À l'instar du processus de décrochage celui de la persévérance est un processus multifactoriel et multidimensionnel (Fortin et al., 2012) qui repose sur des facteurs de protection qui peuvent être en interaction et qui trouvent leur place au sein de différents environnements liés à l'élève : personnel, familial, scolaire, social et communautaire (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Hammond et al., 2007 ; Janosz et al., 2000 ; Massé et al., 2006 ; Potvin et Lapointe, 2010). De nombreuses étapes existent pour qu'un élève d'école élémentaire persévère. Elles ne sont pas les mêmes pour tous les élèves dans une même classe et avec un même enseignant. Des questions restent sans réponse concernant ce qu'un élève décrocheur ou en voie de décrochage réalise ou ne réalise pas dans les apprentissages, notamment pour des élèves de classe élémentaire, ainsi que concernant les mécanismes qui amènent les élèves à se réengager dans les apprentissages avant d'être considérés comme décrocheurs.

Ce chapitre aborde ainsi la persévérance à partir d'approches croisées selon différents points de vue liés aux recherches dans les disciplines universitaires – philosophie, sociologie, psychologie, psychoéducation, psychopédagogie et sciences de l'éducation. Il s'agira d'apporter des éléments d'éclairage au processus du point de vue de l'individu, donc plus précisément de l'élève, mais également du point de vue plus global de l'environnement scolaire, c'est-à-dire de la classe, ainsi que de l'enseignant et de sa professionnalité. L'enjeu est donc de comprendre comment la persévérance peut être construite dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève en difficulté, à la croisée d'environnements de différentes natures qui jouent sur les facteurs de protection du décrochage scolaire.

2.1. La persévérance comme dynamique personnelle en philosophie de l'éducation

2.1.1. Étymologie

Dans *Les Travailleurs de la mer*, Victor Hugo écrit que celui qui persévère possède « une volonté continue qui est au courage ce que la roue est au levier ; c'est le renouvellement perpétuel du point d'appui » (Hugo, 1866, II, IV). Avant d'être appliqué spécifiquement en contexte scolaire, le mot « persévérance » désigne étymologiquement la capacité à demeurer, à travers le temps et les circonstances, dans un état de gravité (*severus*) et de tension vers une action, à rester inflexible dans les efforts à fournir pour atteindre ses fins (Bréal et Bailly, 1918, p. 334).

Jolibert, chercheur en philosophie et en éducation, s'appuie notamment sur les enseignements d'Alain (1932) et propose de s'appuyer sur l'étymologie possible : « *per* », qui renvoie au moyen ou à la manière d'agir, et « *severus* » désigne la rigueur, le sérieux, la gravité. Selon lui, la persévérance renvoie alors à une « décision volontaire, réfléchie, constamment réitérée, de persister dans son action en dépit des découragements ou des épuisements inhérents à la tâche » (Jolibert, 2020, p.19). Elle repose sur une volonté patiente de poursuivre une œuvre engagée avec conscience, malgré tout ce qui pourrait en contrarier la réalisation, tout en se prenant en charge, en acceptant « d'agir de l'intérieur de soi-même, au besoin même contre soi-même » (*ibid.*). La persévérance apparaît donc indispensable dans la mise en œuvre durable de décisions, et demande de la mesure et de la réflexion. Le résultat final doit pouvoir compenser les difficultés rencontrées.

2.1.2. La persévérance en philosophie de l'éducation

Pour démontrer l'intérêt d'un questionnement sur la persévérance scolaire, Ferréol (2020) reprend les propos de Jolibert pour affirmer qu'il s'agit d'une des missions essentielles du système éducatif « que d'apprendre aux plus jeunes à ne pas baisser les bras devant les difficultés, mais – en valorisant le « sentiment intime de l'effort » et en fortifiant la volonté – à « lutter contre la tentation de l'abandon », à « se montrer capable de fermeté » et à « prendre conscience de leur propre liberté » en dépit des obstacles susceptibles d'être rencontrés, qu'il s'agisse de la lassitude ou du découragement, de l'inconstance ou de la déception (Jolibert, cité par Ferréol, 2020, p.15-26).

Les conseils courants s'appuient sur l'idée de bienveillance et de douceur plutôt que de menace, de violence ou de sanction négative. Pour Jolibert, il s'agit d'un vrai progrès du point de vue de l'harmonie sociale et de l'équilibre personnel des élèves. De nombreux conseils sont également mis en avant dans les revues éducatives et les ouvrages de pédagogie. Jolibert en recense ainsi certains : il convient de « promouvoir l'école devant l'enfant », de l'inviter à « participer aux décisions », de « valoriser ses résultats personnels », de définir pour chacun des « attentes réalistes », d'encourager en comparant ses résultats actuels à ses propres résultats antérieurs plutôt qu'à un « idéal inaccessible », de « manifester sa confiance », de « positiver », de « relativiser les échecs » (Roland et al., 2015). Pour ce qui est de l'université, on commencera par « dédramatiser », « encourager », « faire le point régulièrement », par accepter « de baisser de régime » et de prendre son temps « tout en tenant bon mais en souplesse » (Zakhartchouk,

2013). Malgré le fait que ces conseils soient positifs et relatifs au bien-être à l'école, il s'agit cependant de conseils rattachés à l'apprentissage plutôt qu'à la persévérance spécifiquement et qui valent dans tous les domaines et à tous les niveaux (Jolibert, 2020), dès lors qu'ils sont suivis par toutes les professionnels autour de l'élève – les enseignants et leurs partenaires.

Dans la recherche en philosophie appliquée à l'éducation, il s'agit ainsi de « victoire du long terme sur le court terme » qui possède « une vertu pédagogique indéniable » (Jolibert, 2020, p. 11). La persévérance demande de la mesure et de la réflexion, notamment la conscience d'une hiérarchie des valeurs qui guident l'action à travers les choix effectués par celui qui persévère. Elle peut aussi devenir source d'échec, surtout dans les modèles sociaux qui prônent l'oubli de soi dans la tâche et la réussite à tout prix dans un objectif de rentabilité économique. Selon Jolibert, la persévérance implique une réflexion en termes de préférences et de choix. Le résultat final, atteint grâce à la persévérance, doit pouvoir compenser les difficultés rencontrées.

2.1.3. L'apprentissage de la persévérance

Selon Alain, le goût de l'effort n'est pas inné¹¹, mais apparaît cependant nécessaire à l'accomplissement des œuvres humaines (Alain, 1932). La capacité à persévérer lorsque la tâche devient difficile repose sur cette idée.

On apprend à vouloir comme on apprend à marcher. On commence par se lancer, on tombe, on se relève, on retombe et, à force de courage et de chutes surmontées, on finit par tenir debout et par avancer en se tenant droit. (Ulmann, 1987, p. 83)

Si l'individu possède la capacité de vouloir comme de marcher, cela pose la question de ce qu'il veut, et donc du sens donné aux tâches. Jolibert ajoute également que « la double erreur pédagogique que dénonçaient conjointement Locke et Rousseau serait, pour le premier de lâcher l'enfant trop tôt dans une pente trop raide, pour le second de le surprotéger à grands renforts de casques et de bandelettes » (Jolibert, 2020, p. 26).

La persévérance s'acquiert et s'apprend progressivement, en fonction des encouragements des adultes et leurs propres exigences qui deviennent celles de l'enfant. Avant de s'imposer seul certaines exigences, l'enfant observe et importe le modèle d'un comportement persévérant à partir de ce que montre l'entourage, fier d'avoir obtenu une victoire sur lui-même. Cependant, le commandement extérieur doit avoir une source interne, réfléchie selon les valeurs hiérarchisées et s'imposer comme une évidence pour que le commandement se transforme en persévérance : une partie de soi qui impose à une autre partie de soi de poursuivre l'action. C'est ce qui fonde la conscience de la liberté et de la valeur propre de la personne elle-même (Jolibert, 2020).

Pour Alain, il apparaît nécessaire d'exercer l'enfant à dépasser sa fatigue ou son désintérêt, et le travail de l'école consiste donc à fortifier la volonté. Il écrit qu'il faut « que l'enfant connaisse le pouvoir qu'il a de se gouverner, et d'abord de ne se point croire ; il faut qu'il ait aussi le sentiment que ce travail sur lui-même est difficile. » (Alain, 1932, p. 9). Il poursuit en avançant l'idée qu'enseigner la persévérance ne consiste pas à abandonner l'enfant devant des difficultés insurmontables et qu'il s'agit d'une mission essentielle de l'école (*ibid.*). « Tout l'art est à graduer les épreuves et à mesurer les efforts ; car la grande affaire est de donner à l'enfant une haute idée de sa puissance, et de la soutenir par des victoires ; mais il n'est pas moins important

¹¹ Il n'est pas ici question d'effort lié à la survie, mais à toutes les autres situations de vie qui nécessitent un apprentissage de la persévérance.

que ces victoires soient pénibles, et remportées sans aucun secours étranger » (*ibid.*, p. 10). Il appuie ses propos sur l'idée que les apprentissages savants éveillent la pensée, mais que l'école doit également apprendre à vouloir : « Que ce soit orthographe, version ou calcul, il s'agit de surmonter l'humeur, il s'agit d'apprendre à vouloir » (*ibid.*, p. 65). Le décrochage d'un élève peut alors être comparé à une faiblesse de volonté ou à une impatience, ces deux idées poussant au découragement (Jolibert, 2020).

2.1.4. Une forme de persistance

Le concept de persévérance est souvent confondu avec celui de persistance, en tant que versant positif de la démission ou du renoncement.

Pour Jolibert, « la persistance renvoie aux êtres qui ne changent pas par nature, ou à l'obstination de caractère lorsque la détermination est irréfléchie » (Jolibert, 2020, p. 17). Il s'agit alors du fait de durer à l'identique, conforme à soi. La persévérance repose sur cette même idée de demeurer durablement dans une même manière d'être, mais diffère par le caractère calculé et volontaire de l'action qui dure dans le temps.

Ce qui persiste se contente de persévérer dans son être ; celui qui persévère lutte contre soi ou contre d'autres pour se maintenir dans une certaine disposition. Passant de la persistance à la persévérance, on glisse de l'irréflexion à la décision réfléchie ou de l'entêtement aveugle à l'action volontaire. La première n'en réfère qu'à la continuation quasi naturelle dans le temps, la seconde à une lutte interne entre des tendances contraires dont l'une ne s'impose qu'à force de détermination volontaire. (Jolibert, 2020, p. 18)

La persévérance implique que l'on maintient ses résolutions en dépit des obstacles qui pourraient survenir entre le projet et la réalisation, ou des forces qui pousseraient plutôt à céder. Marmontel va plus loin en ajoutant la notion de réflexivité et définit ainsi la persévérance comme une « stabilité perpétuelle dans des résolutions mûrement réfléchies » (Marmontel, 1819, p. 75).

De manière consensuelle, une action dite persévérante repose sur deux caractéristiques : d'une part le fait de choisir une action en conscience, de s'y tenir, sans faiblir ni céder, et d'autre part le fait que cette énergie et cette constance s'exercent durablement contre des forces qui pourraient faire dévier de la voie choisie. Jolibert reprend ce consensus en exposant l'idée que, dans toute action persévérante, « on engage son énergie avec fermeté vers un but mûrement réfléchi, avec, immanquablement liée à cet engagement, la conscience que certaines tentations contraires peuvent inviter à se relâcher ou à abandonner » (Jolibert, 2020, p. 18).

Les philosophes mettent ainsi en exergue le paradoxe entre deux axes de définition de la persévérance à partir de la notion de volonté : d'une part déterministe, l'idée que la persévérance trouve sa source uniquement dans des motivations ou désirs plus ou moins conscients qui poussent à poursuivre l'action – ce qui n'est finalement que de la persistance – et d'autre part arbitraire, l'idée que la persévérance est le résultat d'un projet conscient dont la volonté serait réfléchie à chaque instant, dans toutes les circonstances de la vie.

2.2. Entre psychologie cognitive et psychologie sociale

Le mot *persistance* est souvent utilisé en anglais pour traduire la persévérance, tous domaines confondus. En contexte scolaire, il signifie le contraire d'*abandon scolaire*, puisqu'il est employé pour parler du fait de rester inscrit dans un cursus scolaire ou de formation. Il correspond ainsi à la définition généralement utilisée, dans le cadre de la trajectoire scolaire de l'élève.

Au-delà des traductions, la recherche, notamment à la jonction entre la psychologie cognitive et la psychologie sociale, propose des travaux qui peuvent permettre d'opérer des liens entre la persévérance et d'autres notions qui la composeraient. Les chercheurs qui ont travaillé sur la persévérance ne sont pas ceux qui ont théorisé ou même utilisé le terme, mais ils se sont davantage appuyés sur des travaux en lien avec le concept. Ici, il s'agit de revenir aux sources de la psychologie cognitive et sociale qui ont pu inspirer les approches théoriques de la persévérance et de définir les différents termes régulièrement utilisés afin de ne pas les confondre – qui rendent les contours de la définition d'autant plus flous qu'ils sont rarement situés dans leur champ scientifique de référence : la volonté, la résilience, ou la motivation. Les glissements scientifiques de connaissance autour de ces termes témoignent des différences entre les courants de recherche en psychologie et de leurs évolutions, notamment entre behaviorisme et cognitivisme, entre psychologie du comportement et du développement.

Cette sous-partie se donne pour objectif de montrer comment les apports de la psychologie développementale peuvent être un support pour une approche systémique de la persévérance, du point de vue de la dynamique de l'individu, en tant que processus rattaché à lui, au sein de l'activité.

2.2.1. Lien avec la volonté

La notion traditionnelle de volonté, très mise en avant au cours du siècle précédent (Pradines, 1950), est désormais moins utilisée pour rendre compte des comportements humains.

Pour James, « une action volontaire est à chaque instant la résultante des forces composées de nos impulsions et de nos inhibitions » (James, 1899, p. 153). On retrouve l'idée de conflit interne développée en psychologie, qui montre la nécessité d'un équilibre stable et installé dans la durée pour que la persévérance puisse trouver sa place. Tout acte volontaire serait alors le résultat d'une confrontation de désirs, dont certains sembleraient plus gratifiants sur le long terme et l'emporteraient sur leur force propre (James, 1899).

Boutonnier (1945) avance que la volonté repose sur le fait de se commander à soi-même, parfois contre soi-même. Elle suppose que l'on se montre toujours capable de surmonter déceptions et découragements, sur le même principe que la persévérance demande de fournir des efforts pour surmonter des obstacles. Lorsqu'une personne se heurte à des difficultés ou des aléas qui découragent, on parle de « défaillance de la volonté » (Boutonnier, 1945, p.1).

Le « ralentissement de la volonté », « barrage » qui paralyse l'action est appelé l'*aboulie* (Porot, 1969, p. 3) qui implique que l'inhibition du projet ne porte pas sur la conception, mais sur le fléchissement rapide de l'action, qui cesse quasi immédiatement après avoir été commencée.

La décision volontaire est sans suite, et l'*abouliste* est incapable d'effort continu (Boutonnier, 1945, p. 98), manquant ainsi de persévérance. Pour autant, ces travaux, critiqués sur le fait qu'ils sont substantialistes, n'expliquent pas les facteurs psycho-sociaux qui ont pu conduire à l'inhibition ou son dépassement et amènent les travaux sur la résilience.

2.2.2. Lien avec la résilience interne

Le processus de résilience est un phénomène complexe, qui implique l'interaction de facteurs psychoaffectifs, relationnels et sociaux, avec les caractéristiques internes du sujets (processus défensifs, personnalité...). Les définitions de la résilience dépendent en partie du modèle épistémologique de référence et du contexte dans lequel elle est étudiée.

Initialement, la résilience a été assimilée à l'invulnérabilité vis-à-vis des stressors engendrés par l'environnement (Anthony, 1974). Le concept d'invulnérabilité renvoie à une dimension de résistance ou de tolérance plutôt qu'à une dimension de plasticité ou d'adaptabilité. Néanmoins, en sciences humaines, la résilience peut difficilement être assimilée à l'invulnérabilité puisqu'elle n'est pas immuable, mais relative et qu'elle sous-entend un processus développemental. La résilience est donc un construit multidimensionnel et multi référencé défini par Masten et al. (1990), comme la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses ou menaçantes. Cette définition laisse apparaître les quelques nuances distinguant la résilience de la persévérance.

La question de la résilience amène la notion de facteurs de protection, qui ont été largement repris dans le cadre des facteurs déterminants du décrochage et de la persévérance scolaire (cf. 1.5.5). Garmezy et Tellegen (1984) distinguent trois modèles théoriques pour l'étude de la résilience, qui prennent en compte l'ensemble des interactions entre l'enfant et l'environnement, et entre les facteurs de risque et de protection : le modèle « compensatoire », le modèle « de protection » et le modèle « défi ». Dans le modèle de protection, l'interaction des facteurs de risque et de protection a un effet sur l'adaptation, et non les facteurs eux-mêmes.

La question des compétences de résilience interne, quant à elle, est surtout traitée outre-Atlantique – aux U.S.A. et Canada – par les chercheurs en psychologie et en sociologie, où le lien est fait avec la réussite éducative personnelle et scolaire (*academic*), notamment pour les minorités sud-américaines (Gonzalez et Padilla, 1997) et autochtones inuit (Larose et al. 2001). Elles peuvent être définies, d'une part, par les compétences personnelles, qui permettent de dépasser les difficultés, telles que la motivation, l'optimisme, l'autonomie, les habiletés sociales, de résolution de problèmes, la détermination, l'efficacité, les attentes personnelles, les stratégies de dépassement du stress. D'autre part, il peut s'agir des compétences reliées à la réussite scolaire, comme la construction de la confiance en soi, la capacité à faire des connections, à se fixer des objectifs, à gérer le stress, à développer son bien-être et une motivation intrinsèque (Hupfeld, 2010).

2.2.3. Lien avec la motivation

La question de la motivation est également liée à celle de persévérance. Pour Bandura (1989), la motivation est issue de l'interaction réciproque entre facteurs comportementaux, environnementaux, et personnels (perception de soi et de l'environnement). Dans ce modèle de « réciprocité triadique » (Bandura, 1986), un élève motivé mettra en œuvre des stratégies efficaces, ce qui lui permettra de persévérer et d'apprendre réellement. Un élève qui a une bonne

perception de ses compétences choisira plus facilement de persévérer dans les activités qui lui seront proposées. Viau (1994) ajoute qu'elle trouve ses origines dans la perception de soi et de l'environnement et que c'est ce qui incite à choisir une activité, s'y engager et persévérer dans son accomplissement. La motivation peut être considérée comme la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan et Deci, 2000).

En contexte scolaire, la motivation est définie comme l'ensemble des forces internes et externes qui poussent l'élève à s'engager dans l'apprentissage ou dans les activités proposées, à y participer activement, à fournir des efforts raisonnables pour choisir les moyens les plus appropriés et à persévérer devant les difficultés (Martin, 1994 ; Viau, 1994). Pour Guillemette (2004) : « La motivation favorise le développement de l'autonomie lorsqu'elle est intrinsèque, c'est-à-dire lorsque ce qui pousse l'apprenant à s'engager et à persévérer dans son apprentissage est un avantage qu'il trouve dans l'apprentissage lui-même (intrinsèque) et non dans une retombée de l'apprentissage (extrinsèque). » (p.145) Cette approche permet de considérer la persévérance comme une composante majeure de la motivation intrinsèque.

Pour Bandura, le concept d'efficacité personnelle (Bandura, 1977) joue un rôle central dans les tentatives de compréhension et de prédiction du comportement humain, notamment en rapport avec la motivation (1997). Plus tard, la *sociocognitive career theory* intègre également le sentiment d'efficacité personnelle dans son explication théorique de la façon dont les étudiants à l'université construisent leurs choix vocationnels et professionnels (Betz et Hackett, 1981). Cette théorie propose que la persévérance serait influencée par la confiance qu'a l'étudiant dans ses capacités académiques (le sentiment d'efficacité personnelle), par ses attentes en termes de résultats académiques, ainsi que par sa détermination à réussir et à obtenir le diplôme (Kahn et Nauta, 2001). Elle est considérée comme une théorie cognitivo-motivationnelle et veut se différencier en allant à contre-courant d'autres recherches sur la persévérance – notamment le modèle éducationnel de Tinto (1975)¹² – en insistant sur la pertinence d'inclure des facteurs motivationnels dans les études focalisées sur la persévérance à l'université. Dans une étude comparative, Cabrera et al. (1992) soulignent l'importance de la congruence entre l'étudiant et l'institution et de l'intention de persévérer, ainsi que le rapport de cette institution aux minorités ethniques : « La persévérance à l'université résulte d'un processus d'interactions entre les facteurs personnels et institutionnels, et que l'intention de persévérance est déterminée par une congruence entre l'étudiant et l'institution » (Cabrera et al., 1992, p. 158).

Plus récemment, Gendron utilise le modèle de « réciprocité triadique » de Bandura (1986) pour illustrer le phénomène de décrochage à travers le rôle déterminant dans l'apprentissage social des schèmes de comportement, mais également comme moyen d'évaluation de la persévérance à partir d'une démarche de consultation de jeunes pour leur permettre d'exprimer les enjeux, difficultés de leur vécu scolaire, ainsi que leur niveau d'engagement et leur intérêt (Gendron et al., 2015). Le modèle triadique est aussi celui ayant permis de déterminer les grandes catégories

¹² Le modèle éducationnel de Tinto (1975) est un modèle interactionniste qui propose la persévérance comme processus longitudinal d'interaction entre l'étudiant et les systèmes académique et social de l'institution dans lesquels il s'inscrit, dans un objectif de prévention du décrochage. Dans ce modèle, repris par d'autres chercheurs ensuite dans le cadre d'études et de métaanalyses (Braxton et al., 2000 ; Pascarella et Terenzini, 1983 ; Schmitz, 2009 ; Schmitz et al., 2007), l'étudiant entre à l'université avec tout un bagage, fait de ses caractéristiques personnelles, familiales et scolaires, ainsi que des buts qu'il poursuit (*goal commitment*), ici essentiellement celui d'obtenir un diplôme, et de son engagement institutionnel (*institutional commitment*). Le modèle avance que ces caractéristiques influenceront les expériences vécues par les étudiants au sein des systèmes académique et social de l'université, et détermineront en conséquence leur degré d'intégration académique et d'intégration sociale. La qualité des expériences vécues au sein des systèmes modifie les engagements initiaux des étudiants et ce sont ces engagements ultérieurs qui détermineront soit la persévérance, soit l'abandon.

du tableau synthétique des facteurs de risque et de protection du décrochage (Gendron et al., 2015).

Sur ces fondements, la recherche en psychologie a créé des modèles motivationnels, qui mettent l'accent sur la prédiction des comportements ou des changements de comportement en fonction des facteurs individuels tels que la motivation, la valeur accordée à la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle, les buts poursuivis (Robbins et al., 2004). Ces études portent majoritairement sur les étudiants à l'université et se focalisent sur leur attributs personnels – sentiment de compétence, représentation des buts, perception de la valeur de la tâche, etc. D'autres chercheurs, plus récemment, montrent que le cadre théorique des modèles motivationnels peut s'appliquer à la prédiction de l'intention de persévérer et de la réussite académique (Neuville et al., 2007), ainsi que de la persévérance effective des étudiants (Neuville et Frenay, 2010).

Pour autant, si ces théories et modèles permettent de considérer la persévérance de manière systémique et dans un objectif de prédiction, la plupart portent sur les étudiants à l'université et ne disent rien pour des élèves beaucoup plus jeunes, pour lesquels l'intention d'action n'est pas encore totalement effective. En effet, agir intentionnellement requiert la formation préalable de deux états mentaux distincts – l'intention de résultat, liée au désir, et l'intention d'action, liée à la croyance. Intérioriser le fait d'être décisionnaire est alors l'aboutissement de la reproduction sociale, en se situant inconsciemment dans un ensemble de choix prédéterminés. L'émancipation vis-à-vis d'une logique sociale d'assignation de place en relation avec le groupe d'appartenance, quant à elle, ouvre sur un ensemble de choix de deuxième ordre, où l'on remet en question le premier ensemble de choix liés aux déterminations sociales intériorisées (Searle, 1983 ; Tomasello, 1999). L'intention d'action n'est pas conceptualisée avant l'âge de 5 ans en moyenne lorsqu'elle repose sur une fausse croyance et l'acquisition de l'expertise d'intention n'intervient qu'après l'âge de 7 ans (Antoine et Bradmetz, 2008).

2.3. La persévérance dans les apprentissages, un processus d'engagement sophistiqué

Pour mieux comprendre le processus de persévérance d'un élève, il apparaît nécessaire d'adopter un autre regard, plus systémique, du phénomène. En effet, malgré une volonté des différentes disciplines d'apporter une meilleure opérationnalisation du concept, la persévérance reste difficile à conceptualiser. Il devient alors nécessaire de ne pas se restreindre à la simple mesure de maintien dans le système scolaire, (Roland et al., 2015). En considérant la persévérance d'un élève du point de vue de la dynamique personnelle de celui-ci, c'est-à-dire comme le maintien de l'engagement dans les apprentissages tout au long de la scolarité et malgré les obstacles rencontrés, il s'agit de proposer une approche du phénomène qui ne soit, ni exclusivement définie par son parcours scolaire, ni uniquement liée à une capacité innée, voire immuable de l'individu. Cet engagement dans les apprentissages dépend également du système considéré, et les capacités d'un élève reposent sur son système personnel, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs pouvant avoir un impact, donc pouvant être individuels ou institutionnels, psychologiques ou sociologiques, liés à l'environnement social ou à l'environnement scolaire. Ce sous-chapitre s'attache donc à considérer l'élève et son engagement au sein du système dans lequel il évolue, c'est-à-dire la classe et l'école.

2.3.1. Le système écologique de la classe

Pour comprendre le processus de persévérance et l'étudier au sein des apprentissages, il faut d'abord préciser le système dans lequel il évolue. En contexte scolaire, il s'agit de la classe.

Doyle (1986) définit la classe comme un système informel, complexe, découpé en un système de tâches comprenant trois composantes : la composante apprentissage, la composante organisation et la composante interactions sociales. Il utilise le terme « modèle écologique », qui met en avant la comparaison de la classe à un écosystème dans lequel les individus évoluent et interagissent pour former un équilibre (Chrétien, 2008).

Pour Doyle (1986), les tâches d'apprentissage, durant lesquelles l'élève est attentif à l'objet d'apprentissage, au sein de la situation, sont comprises dans la composante apprentissage. Par exemple, un élève lit un texte littéraire, calcule la superficie d'un rectangle, conjugue un verbe à l'imparfait, lance une balle, tape un rythme avec ses mains ou apprend une poésie. De la même manière, les tâches d'organisation appartiennent à la composante organisation. L'élève peut par exemple sortir sa règle et son compas, chercher une fiche-outil, ranger son bureau, nettoyer sa gomme. Enfin, la composante interactions sociales repose sur l'idée que les élèves ont leur propre programme d'action, indépendamment de l'enseignant, et qu'ils cherchent à se socialiser dans une classe. Par exemple, l'élève sort d'une tâche pour parler de son chat avec son voisin, il écrit des mots à un autre, ou donne un coup à celui qui passent derrière lui (Chrétien, 2008).

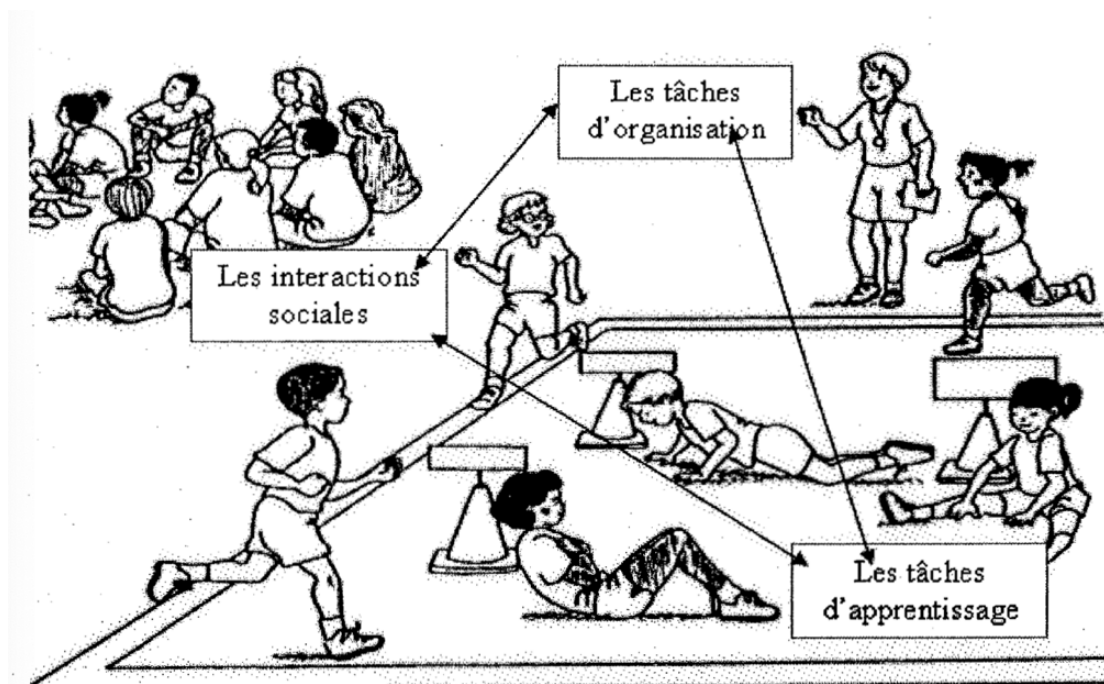


Figure 3 : Illustration des trois composantes du système de tâches de Doyle (1986)

Ce système repose sur un équilibre écologique : un changement dans une composante implique un changement dans les autres. Des élèves peuvent par exemple commencer à se socialiser si la tâche est trop simple ou trop complexe pour eux.

Ainsi, les ruptures qui surviennent dans une situation de classe peuvent être interrogées à partir de ce modèle, et apporter des éléments de réponse concernant l'engagement ou le non-engagement des élèves dans les tâches, notamment d'apprentissage et donc leur persévérance. Ce modèle sera utilisé dans cette recherche, à la fois pour opérationnaliser les propositions de recherche, mais également pour analyser les résultats obtenus dans le cadre de l'observation des interactions au sein des situations de classe, que ce soit dans les tâches d'apprentissage ou d'organisation.

2.3.2. La notion d'activité de l'élève

Pour poursuivre l'élaboration de la question de recherche, il est apparu nécessaire de préciser ce qui s'attache à la notion d'activité, de manière générale mais ici surtout du point de vue de l'élève. La notion de tâche ayant été présentée au sens de Doyle (1986), la définition laisse à voir la nécessité de préciser la notion d'activité, en formalisant la distinction entre tâche et activité. Les recherches dans la littérature ont ainsi mené à des apports théoriques en ergonomie et psychologie du travail, qui ont formalisé ces notions en partant de l'analyse des situations de travail dans différents champs professionnels et des contraintes qu'elles imposent aux « sujets ».

En ergonomie et psychologie du travail, la tâche est « ce qui doit être fait » et relève de la prescription (Leplat et Hoc, 1983), et l'activité correspond à « ce qui se fait », dont le concept a été élaboré pour « poser la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel » (Amigues, 2003, p. 8).

Pour Clot et al. (2000), la psychopathologie du travail permet de repenser l'activité, le réel de l'activité n'étant pas que ce qui est réalisé. Il s'agit aussi des activités suspendues, contrariées, empêchées, voire les contre activités : toutes doivent être admises dans l'analyse (Bonnefond, 2010). Pour les chercheurs, « ce qui se fait, que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour » (Clot et al., 2000, p. 2). Ils proposent d'élargir la notion de réel de l'activité, qui correspond à « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter — paradoxe fréquent — ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire » (Clot et al., 2000, p. 2).

La notion de travail réalisé amène à préciser le couple travail prescrit / travail réel. Le travail réel renvoie à l'ensemble des possibles dans le cadre d'une situation de travail, tandis que le travail réalisé se rattache à l'actualisation d'un possible dans une situation de travail (Philippot, 2008). L'analyse du travail permet d'identifier l'écart entre les deux notions, qui permet d'envisager la tâche et l'activité comme deux termes distincts : « d'un côté la prescription sociale et de l'autre l'activité réelle ; d'un côté la tâche, de l'autre l'activité » (Clot et Faïta, 2000, p. 7-8). La conceptualisation de l'activité permet de penser les écarts comme un « choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel » (Amigues, 2003, p. 9) plus qu'à travers un regard normatif qui pointerait « défaut, incompréhension, incompetence, formation insuffisante » (Amigues, 2003, p. 9).

Leplat (2000) analyse la tâche et l'activité comme les moments d'un processus qui va de la tâche prescrite à la tâche effective. Les caractéristiques du sujet et celles de la situation interviennent entre les deux : l'activité est un couplage entre la tâche et les conditions internes du sujet (Leplat, 2000). La tâche interprétée et représentée par le sujet est nommée *tâche redéfinie*. En développant son intérêt pour les activités collectives, la recherche en ergonomie place au premier plan la tâche redéfinie, non pas par le seul opérateur, mais par le collectif de travail (Clot et Faïta, 2000). En ce sens, la clinique de l'activité vise à remettre le métier en mouvement jusqu'à transformation de la tâche (Bonnefond, 2010).

Engeström propose une modélisation du système d'activité qui comprend à la fois le sujet, les outils, la visée, mais également la division du travail, la communauté et les règles, mettant ainsi en avant une conception collective de l'activité (Engeström, 1987). Si cette modélisation est peu appliquée à des élèves d'école élémentaire, elle est toutefois reprise dans une approche ergonomique du travail enseignant (Grosstephan et Brau-Antony, 2018).

De manière générale, si la plupart des travaux en ergo-didactique s'attachent à l'activité de l'enseignant, certains chercheurs se sont intéressés à celle de l'élève, notamment en didactique des arts (Arnaud-Bestieu et Terrien, 2021 ; Espinassy et Terrien, 2018 ; Terrien, 2021, 2022b). Ces définitions permettent de situer le processus de persévérance en général et d'en percevoir sa place dans la classe. Ici, il s'agit d'adapter la définition et de la transférer à l'élève. Ainsi, la persévérance dans les apprentissages correspond à la persévérance de l'élève face aux tâches prescrites par l'enseignant au sens de Doyle (1986) — d'apprentissage ou d'organisation — ou en considérant le travail réalisé, l'activité réelle au sens de Clot et Faïta (2000).

2.3.3. L'engagement dans les apprentissages

Dans les différentes disciplines, à travers les définitions préalablement proposées et en considérant le système dans lequel elle prend place, la persévérance peut être considérée comme le maintien de l'engagement dans l'activité, et donc plus globalement dans les apprentissages tout au long de la scolarité et malgré les obstacles rencontrés, et permet de ne pas restreindre à la simple mesure de maintien dans le système scolaire, (Roland et al., 2015). L'engagement est alors directement lié au processus de persévérance, et constitue un concept majeur dans sa définition.

Au sens large, l'engagement peut se définir comme la qualité de la participation de l'élève et son implication dans son développement et dans ses activités d'apprentissage (Skinner et al., 2009) et introduit la notion d'interaction. D'après McWilliam et Casey (2008), pour des enfants plus jeunes, l'engagement représente la durée des interactions des élèves avec leur environnement (enseignantes, pairs et matériel), selon leur développement et le contexte, et à différents niveaux de compétence. Cette définition montre l'importance d'étudier la persévérance du point de vue de l'élève, dans le cadre scolaire et notamment à l'école élémentaire, en relation avec les différents environnements dans lesquels l'élève évolue, comme cette recherche le propose.

La définition du concept d'engagement dans les apprentissages s'appuie aujourd'hui notamment sur le modèle de Fredricks et al. (2004), utilisé dans de nombreuses recherches. Il s'agit d'un modèle multidimensionnel incluant trois dimensions : comportementale (1), affective ou émotionnelle (2) et cognitive (3). Il ne s'agit pas de processus isolés, mais de dimensions reliées entre elles et au sein de l'individu.

La dimension comportementale regroupe les comportements observables, tels que la participation, la concentration, la réalisation de la tâche et l'effort. La dimension affective ou émotionnelle, quant à elle, fait référence aux sentiments positifs et négatifs liés à la situation d'apprentissage. Enfin, la dimension cognitive est liée aux processus mentaux comme l'attention, l'utilisation de stratégies, la motivation (Lachapelle et al., 2021).

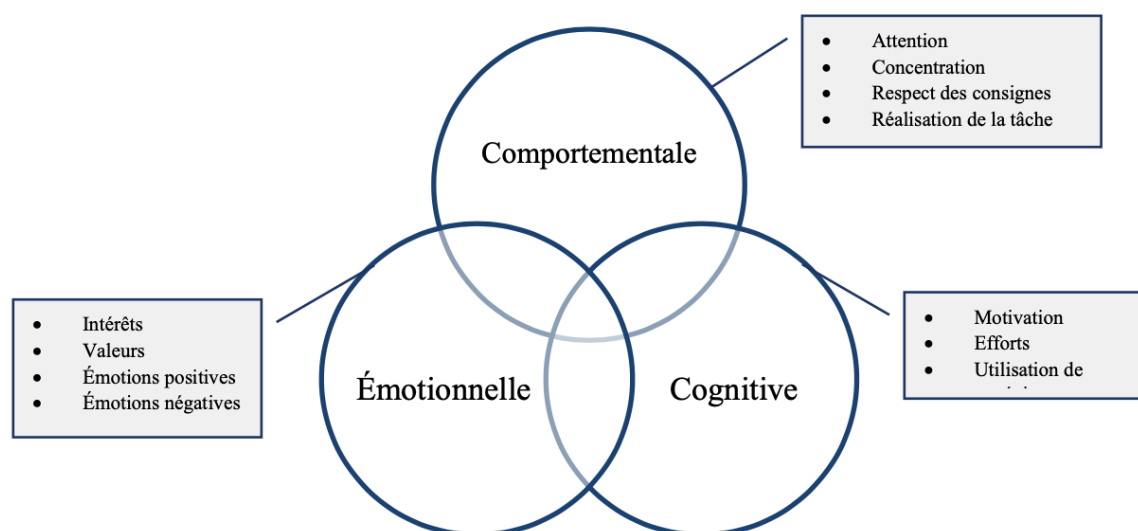


Figure 4 : Modèle des trois dimensions de l'engagement (Fredricks et al., 2004)

Selon Cheffers et al. (1980), le processus d'engagement des élèves dans des tâches d'apprentissage correspond à l'intensité avec laquelle ils engagent leur attention, leur intérêt et leur énergie dans les apprentissages, et qui les amène généralement à réussir. Les chercheurs mettent en évidence l'influence directe de l'environnement sur l'engagement des élèves et le climat de classe.

Dans toutes ces recherches, l'engagement fait référence, d'une part, à la participation active de l'élève dans ses tâches et ses routines, associée à des interactions adaptées avec l'environnement physique et social (McWilliam et Casey, 2008), et, d'autre part, à la notion d'attention centrée et soutenue (Halliday et al., 2018 ; Norling et al., 2015).

Le modèle de McWilliam et Casey (2008) repose sur l'idée que l'engagement d'un élève peut évoluer au cours de sa scolarité, en fonction de son développement et de son environnement, et met en lumière des indicateurs qui peuvent servir à l'analyse des situations de travail dans la classe. Un élève non engagé peut ainsi développer son engagement, jusqu'à un niveau sophistiqué appelé *persévérant*.

Niveaux d'engagement		Catégories d'engagement
1	Persévérant	Sophistiqué
2	Symbolique	
3	Encodé	
4	Constructif	
5	Différencié	Différencié
6	Attention ciblée	
7	Indifférencié	Non sophistiqué
8	Attention de base	
9	Non-engagement	Non engagé

Tableau 4 : Modèle des niveaux d'engagement (adapté de McWilliam et Casey, 2008, p. 5)

Le non-engagement correspond aux moments où l'élève est inoccupé, ou lorsqu'il fait autre chose que la tâche d'apprentissage ou d'organisation : se déplacer sans raison, regarder dans le vide, etc. L'engagement non sophistiqué s'observe lorsque le regard de l'élève est posé sur quelque chose pendant au moins trois secondes (attention de base), ou lorsqu'il interagit avec son environnement sans modification de comportement, et souvent répétitif (engagement indifférencié). L'engagement devient différencié lorsque l'agitation motrice de l'élève diminue et qu'il pose son regard précisément sur quelque chose (attention ciblée) ou lorsqu'il donne lieu à des actions motrices ou verbales non répétitives (engagement différencié).

S'il évolue encore, il atteint ensuite un niveau d'engagement sophistiqué : l'élève manipule le matériel avec intention (constructif), il met en œuvre des comportements sociaux et utilise le langage pour communiquer (encodé), il décontextualise et utilise diverses formes d'expression symboliques et abstraites (symbolique).

Le dernier niveau d'engagement sophistiqué (persévérant) correspond à la résolution de problèmes et de défis, généralement ponctués par un échec lors de la première tentative, surmonté par l'utilisation de stratégies.

Dans ce modèle, la persévérance correspond au plus haut niveau d'engagement. Si les niveaux correspondent aux étapes possibles pour que l'élève développe ses compétences selon une gradation, ils correspondent davantage aux étapes d'apprentissage de l'engagement pour l'élève au cours de sa scolarité, en fonction de son développement et de son environnement. En effet, chaque étape n'est pas nécessaire pour atteindre le niveau suivant dans une même activité : un élève peut être persévérant dès son entrée dans l'activité. A l'inverse, chaque niveau permet à l'élève de développer des compétences pour atteindre le niveau suivant : la diminution de l'agitation motrice (attention ciblée) ou la manipulation du matériel avec intention (engagement constructif) contribuent par exemple à ce que l'élève développe un engagement sophistiqué et donc contribue à développer sa capacité à persévérer.

2.3.4. Le concept d'interaction, une dimension d'analyse de l'engagement

À ce jour, un seul outil d'observation a été développé pour mesurer l'engagement à l'école primaire. Il s'agit de l'*Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) de Downer et al. (2010). Il s'appuie sur l'évaluation des interactions dans le contexte naturel de classe, en temps réel.

Selon Bohlmann et al. (2019), l'engagement peut être : avec l'enseignant (qualité du lien émotif entre l'élève et l'enseignant, interactions), avec les pairs (émotions positives vécues au moyen d'interactions et stratégies positives pour les développer), envers les tâches (utilisation de comportements centrés sur la tâche et niveau d'autonomie dans la gestion des exigences sociales et de classe) ou négatif (conflits avec l'enseignant ou avec les pairs).

Domaines	Dimensions
Interactions avec l'enseignant	1) Engagement positif avec l'enseignant 2) Communication avec l'enseignant
Interactions avec les pairs	3) Sociabilité 4) Affirmation de soi 5) Communication avec les pairs
Engagement dans les tâches	6) Engagement dans les tâches 7) Autonomie dans les tâches
Interactions négatives	8) Conflit avec l'enseignant 9) Conflit avec les pairs 10) Contrôle du comportement

Tableau 5 : Domaines et dimensions mesurés par l'outil *Individualized Classroom Assessment Scoring System* [inCLASS] (adapté de Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019)

Ici, contrairement au modèle de McWilliam et Casey (2008) sur l'engagement, le terme de persévérance est utilisé comme exemple de la dimension d'autonomie dans les tâches parmi : curiosité, utilisation polyvalente du matériel, recherche de solutions, utilisation des connaissances antérieures, persévérance.

Comme dans la définition de l'engagement préalablement proposée, les interactions occupent une place importante dans sa mesure, puisqu'elles constituent trois dimensions sur les quatre de la grille d'observation. S'intéresser au processus de persévérance, et donc à l'engagement, nécessite ainsi de définir la notion d'interaction.

Les interactions sont des actions réciproques qui modifient le comportement ou la nature des éléments, des corps, des objets, ou des phénomènes, et ce, en présence ou en influence (Morin, 1997). Elles sont fondées sur des règles et des normes (Goffman, 1963) et constituent un des moyens de mesurer l'engagement des élèves dans les apprentissages (Downer et al., 2010).

Pour Vygotski (1978), l'interaction sociale est une condition essentielle de l'apprentissage et du développement de l'enfant, notamment cognitif. Les interactions ont lieu entre l'adulte et l'enfant et sans elles, il est impossible pour l'enfant d'apprendre, voire de se développer.

Depuis des années, les études autour de la question des interactions se multiplient et s'entendent. Les travaux de recherche, notamment ceux de Pianta, chercheur en psychologie, tendent à considérer la qualité des interactions comme la composante majeure de la qualité pédagogique, favorisant la réussite de l'élève, par un effet positif sur son développement social, affectif et cognitif, ainsi que sur les compétences sociales et la motivation et permettant à l'élève de s'engager activement dans les apprentissages (Hamre et Pianta, 2005 ; Ladd et Burgess, 2001 ; Pianta et al., 1995 ; Pianta et al., 2002 ; Venet et al., 2008).

La méta-analyse réalisée par Sabol et al. (2013) montre que la qualité des interactions s'avère être le plus fort prédicteur de la réussite éducative de l'enfant d'âge préscolaire. Les résultats mettent en avant que l'engagement des élèves et la qualité des interactions entre l'enseignant et l'élève sont des prédicteurs du langage oral et écrit, et de l'autorégulation. La qualité des interactions permettrait aux élèves de réussir plus facilement, y compris pour des élèves dont le profil d'engagement est moins sophistiqué (cf. 2.3.3) en développant un engagement positif de niveau plus élevé. De même, le modèle multidimensionnel du décrochage scolaire de Fortin et al. (2012) met en avant l'idée que les interactions négatives constituent un facteur de risque scolaire majeur du décrochage scolaire (cf. 1.3.3).

Les interactions sont des actions réciproques qui modifient le comportement ou la nature des éléments, des corps, des objets, ou des phénomènes, et ce, en présence ou en influence (Morin, 1997). Elles sont fondées sur des règles et des normes (Goffman, 1963) et sont un des moyens de mesurer l'engagement des élèves dans les apprentissages (Downer et al., 2010).

Dans ses travaux, Pianta (1999) développe un modèle conceptuel des interactions entre l'enseignant et l'enfant. Les composantes principales sont les caractéristiques des individus, les processus d'interaction et les influences externes (cf. figure ci-dessous). Les caractéristiques d'un individu concernent ses facteurs biologiques (génétique, sexe, etc.) et les particularités individuelles qui lui sont propres (personnalité, compétences sociales, estime de soi, perception de la relation, etc.). Ces caractéristiques peuvent jouer un rôle majeur sur la qualité des interactions, notamment si l'on considère la perception que l'enseignant ou l'élève ont de leur relation. Les processus d'interaction regroupent les processus par lesquels l'information est échangée entre les individus, comme les échanges réciproques, les rétroactions en boucle, la qualité des échanges, ou la manière d'échanger les informations (Hamre et Pianta, 2005). Enfin, les influences externes correspondent à la qualité de l'environnement dans lequel interagissent les individus. La classe est un système complexe dans lequel les interactions et le climat jouent un rôle réciproque l'un sur l'autre. Des études montrent notamment que la qualité des interactions en contexte éducatif influence la qualité du climat scolaire (Hamre et Pianta, 2005).

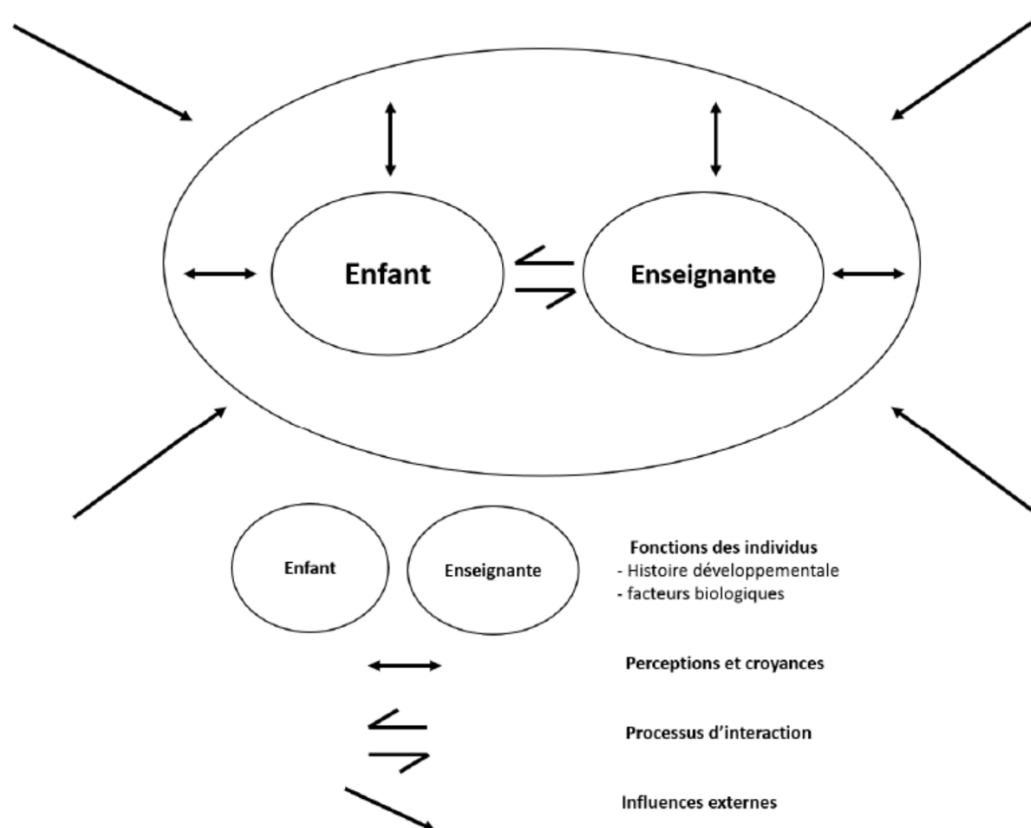


Figure 5 : Modèle conceptuel de la relation enseignante-enfant (Duval, 2015, figure inspirée de Hamre et Pianta, 2006 ; Pianta, 1999).

Le modèle conceptuel de la relation enseignant-enfant (cf. figure 5 ci-dessus) met en avant le processus d'interaction qui s'y joue et qui dépend des caractéristiques des individus eux-mêmes (histoire, facteurs), de leurs perceptions et leurs croyances, de leur environnement et des influences externes des systèmes dans lesquels la relation est intégrée. Il montre la systémie du processus d'interaction qui renvoie aux composantes des interactions entre l'enseignant et les élèves – échanges réciproques, rétroactions en boucle, (Hamre et Pianta, 2005) et qui comprend également la qualité des échanges et la manière donc l'information est échangée entre les individus. L'intérêt de la notion de perceptions-croyances est de permettre d'objectiver des rapports de classe, ou des rapports de l'institution incorporée par les enseignants. La définition de la notion repose sur ce modèle et a permis aux chercheurs d'en définir les composantes.

La distinction entre les manières et la qualité apporte des précisions à la définition : l'étude de ses composantes a montré que la relation entre l'enseignant et l'élève, notamment à travers les interactions positives, permet à ce dernier de s'engager dans les apprentissages (Pianta et al., 1995).

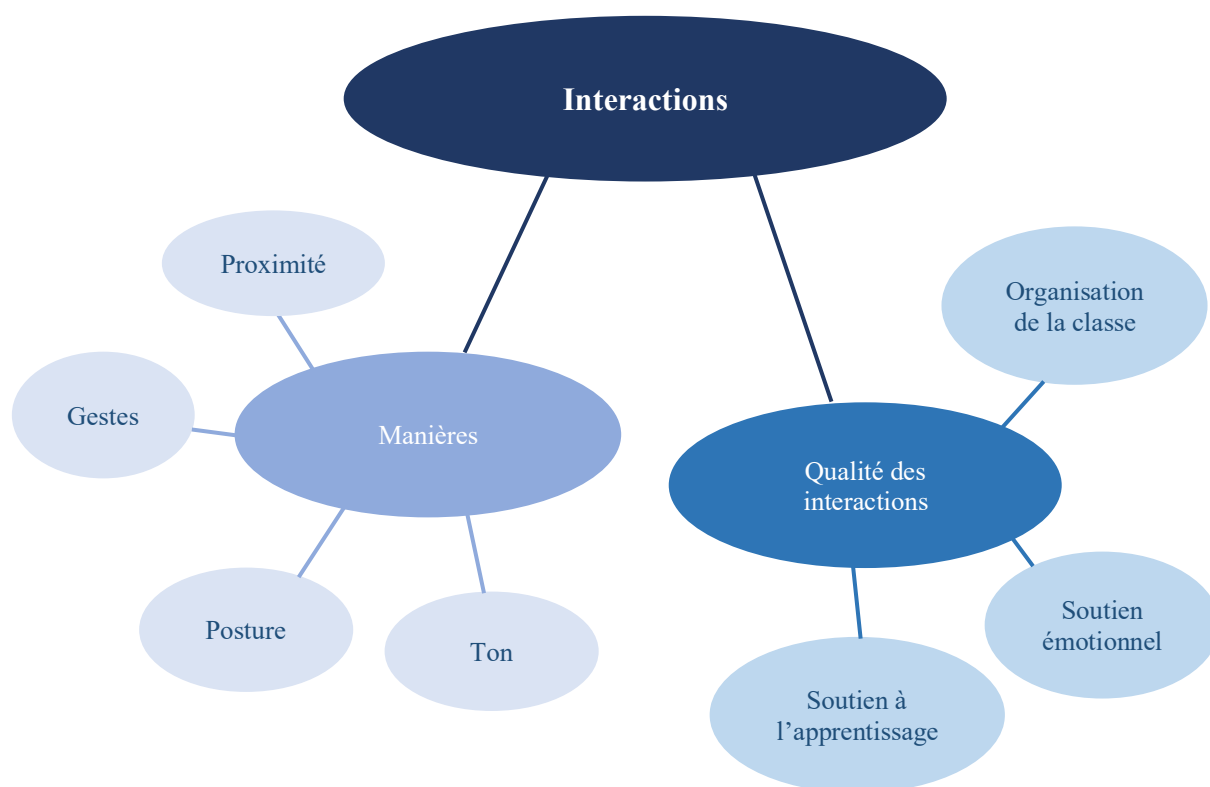


Figure 6 : Les composantes de l'interaction entre l'enseignant et l'élèves
(figure adaptée de Hamre et Pianta, 2005 et de Pianta et al., 2008)

Au sein de la classe, les interactions peuvent être caractérisées d'une part par les manières d'échanger les informations – gestes, posture, ton et proximité (Hamre et Pianta, 2005), et d'autre part par la qualité des interactions – soutien émotionnel, organisation de la classe, soutien à l'apprentissage (Pianta et al. 2008).

De la même manière que l'engagement, la qualité des interactions peut être mesurée au sein de la classe grâce à l'outil CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*) développé par Pianta et al. (2008). Cet outil est celui utilisé pour toutes les recherches précitées dans ce point. Il met en avant trois domaines qui le composent – le soutien émotionnel, l'organisation de la classe, et le soutien à l'apprentissage – qui sont constitués de dimensions et desquelles sont dégagées des sous-dimensions.

Le premier, le soutien émotionnel, renvoie à la sensibilité et la réceptivité de l'adulte à l'égard des enfants, à la présence d'affects positifs en classe, et en la valorisation de l'autonomie des enfants. Il comprend les dimensions que sont le climat de classe positif, et donc l'absence de climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et sa prise en considération du point de vue de l'élève, notamment dans les interactions (Duval, 2015).

L'organisation de la classe est le deuxième domaine, et renvoie à la manière d'aménager l'environnement sur les plans spatiotemporels, et à la façon de gérer les comportements des enfants, afin qu'ils s'engagent dans les activités proposées par l'enseignante (Curby et al., 2009). Ce domaine réfère aux modalités d'apprentissage, qui renvoient à la manière dont l'enseignante maximise l'intérêt, l'engagement et l'habileté des enfants à apprendre (Pianta et

al., 2008). Ses dimensions sont la gestion des comportements, les modalités d'apprentissage et la productivité.

Le troisième domaine est le soutien à l'apprentissage, qui renvoie à l'accompagnement de l'enseignante dans le développement cognitif et langagier de l'enfant (Pianta et al., 2008) et il est composé de trois dimensions : le développement de concepts, la qualité de la rétroaction et le modelage langagier.

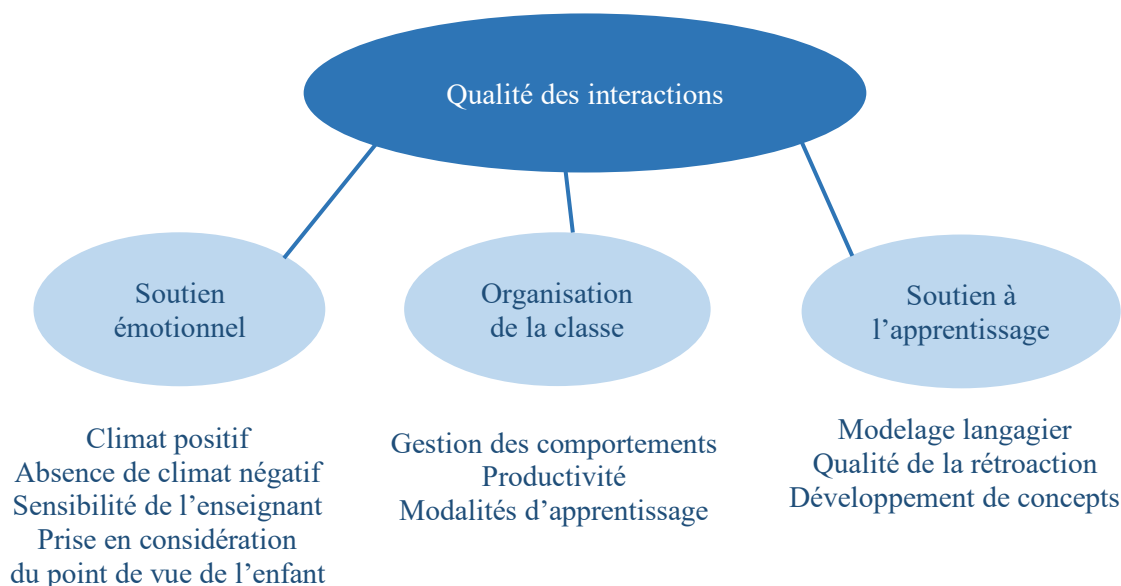


*Figure 7 : Représentation graphique du Classroom Assessment Scoring System [CLASS]
(figure inspirée de Pianta et al., 2008)*

Dans l'ensemble de ces modèles s'intègre la notion de rétroaction. Dans la mesure de la qualité des interactions, la qualité de la rétroaction est une sous-dimension du soutien à l'apprentissage. Plus qu'un simple *feedback*, la rétroaction est un retour commenté ou une forme de remédiation visant un ajustement de la part de l'apprenant par rapport à une tâche ou à un but (Boekaerts, 2002). Allal définit une succession d'opérations intervenant dans la régulation des apprentissages : « fixer un but et orienter l'action vers celui-ci ; contrôler la progression de l'action vers le but ; assurer un retour sur l'action (un *feedback*, une rétroaction) ; confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (2007, p. 8). Une rétroaction efficace permet aux élèves de comprendre les processus mis en œuvre et de développer une compréhension plus fine des concepts abordés en classe. Tout comme les interactions, une rétroaction « de qualité » participe activement à l'apprentissage de l'apprenant (Rodet, 2000).

Pour Bachy et Lebrun (2009), la rétroaction vient en réponse à un travail de l'apprenant, exprime un jugement de valeur qui doit être raisonné et argumenté et a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir. Elle implique notamment l'étayage et de fréquents échanges de type aller-retour entre l'adulte et les enfants, dans le but de soutenir la réflexion autonome chez l'enfant (Pianta et al., 2008). D'après Pianta et al. (2008), les interactions entre l'enseignant et l'élève augmentent l'engagement et la persévérance des élèves vis-à-vis des situations d'apprentissage. Les gestes professionnels de l'enseignant émergent de l'action, induisent des rétroactions des élèves et sont visibles (Jorro, 2006). La rétroaction constitue une composante essentielle du processus

d'apprentissage. Elle informe l'élève, comme l'enseignant, à l'égard d'un contenu d'apprentissage, et lui indique les pistes d'amélioration. Les *feedbacks* positifs et encourageants des enseignants pourraient ainsi agir sur la perception que les apprenant ont de leurs compétences développant ainsi leur sentiment d'efficacité personnelle (Galand et Vanlede. 2004 ; Schmitz et al. 2010) et leur permettant de s'engager plus durablement dans les apprentissages.

L'étude des interactions amène également la question de la place de la parole des élèves, notamment pour des élèves issus de milieux socioculturels éloignés de la culture scolaire, qui doivent fournir davantage d'efforts et trouver des ressources d'adaptation pour s'exprimer, y compris dans le contexte de la classe. Dans ce cadre, les aspects relationnels et culturels des apprentissages – tels que se sentir compris et soutenu, ou bien savoir qu'on l'imagine capable d'y arriver – impactent la dynamique langagière de l'élève et ses interactions. Pour Merri et Numa-Bocage, au-delà de pouvoir raconter leurs expériences, mobiliser la parole des jeunes leur permettrait de se situer « identitairement, acquérant le droit de se représenter eux-mêmes », d'autant plus s'ils sont en décrochage (Merri et Numa-Bocage, 2019, p.4). En écoutant leurs élèves, les interactions avec les enseignants peuvent alors parfois être source de la transformation des compétences et de la professionnalité de ces derniers, en plus d'accompagner les élèves dans leur processus de persévérance, voire de rattrapage (Merri et Numa-Bocage).

Les recherches à propos des interactions en contexte scolaire ont d'autant plus été développées avec l'émergence des nouvelles technologies qui interrogent de nouvelles manières d'interagir et de s'engager dans les apprentissages (Gadille et Impedovo, 2020). Les réflexions en sociologie se sont notamment alimentées autour de la relation avec le corps, amenant le concept anglais d'*embodiment* au cœur des recherches (Cheville, 2006 ; Dourish, 2004). Le concept d'interactions incarnées – *embodied interactions* – propose l'idée que toute action est constituée d'un arrangement complexe entre de multiples champs sémiotiques (les gestes ; le corps, le langage) qui se déploient simultanément et s'influencent mutuellement (Gadille et Impedovo, 2020). Selon Goodwin (2000), la notion englobe par exemple les gestes et l'intonation, parmi d'autres aspects physiques de l'interaction.

En sciences du langage et dans les recherches autour de l'énaction, plusieurs notions sont proposées pour traduire *embodiment*. Certaines recherches en sciences de l'éducation et en musicologie font le lien entre émotions et apprentissage (Terrien, 2021), dans un principe proche de l'activité incorporée (Varela, 1996). Elles concernent surtout l'élève et sa relation à l'artefact. C'est par l'expérience – instrumentale – créative que l'élève « produit des endocepts, des gestes et des savoir-faire, détachés de certaines contingences dogmatiques » (Terrien et Huart, 2022, p.6). En ce sens, les interactions corporelles sont des interactions incarnées, mais pas forcément conscientisées. Elles peuvent être éloignées de la cible qu'est le geste ou le mouvement, et le résultat attendu (Terrien et Huart, 2018, 2022 ; Terrien, 2021, 2022a).

La notion d'encorporation est proposée pour traduire *embodiment*, reprise par Eschenauer qui écrit : « *Embodied* comprend non seulement les parties corporelles externes visibles mais également tout le système nerveux, centre des émotions, relié au cerveau, et à la base de la perception sensorimotrice » (Eschenauer, 2014, p. 1).

Si les différentes disciplines choisissent diverses traductions, il existe toutefois un consensus sur l'idée que l'interaction doit être considérée en tenant compte de la corporéité, mais également du système dans lequel elle trouve sa place, que ce soit sur le plan spatial, temporel, ou émotionnel. L'interaction entre l'enseignant et l'élève, en tant qu'apprentissage et comme

toute activité humaine, ne peut pas être déconnectée de son contexte (Impedovo et Gadille, 2020).

2.3.5. Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage

Au cœur d'un grand nombre de recherches citées dans les points précédents apparaissent les notions de méthodes de travail ou de stratégies : pour persévérer, il semble qu'un élève doive trouver des stratégies de gestion des exigences de classe et des exigences sociales afin de maintenir son attention et son implication en vue de réussir.

Dans ses travaux, Saint-Pierre (1991) définit les méthodes de travail comme la démarche nécessaire pour sélectionner, acquérir, organiser ou intégrer une nouvelle connaissance et donc utiliser des stratégies. Pour elle, utiliser une bonne méthode de travail consiste donc à être capable d'utiliser « les bonnes stratégies d'apprentissage, de la bonne façon, au bon moment » (Saint-Pierre, 1991, p.15).

Plusieurs catégories de stratégies sont distinguées et interagissent continuellement (cf. figure 8 ci-dessous) : les stratégies cognitives (techniques utilisées par l'apprenant pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissages en vue d'acquérir des connaissances ou de développer une habilité), les stratégies affectives (comme contrôler son anxiété, garder sa concentration ou persister plus longtemps), celles de gestion des ressources (identifier les ressources disponibles, gérer le temps, l'environnement ou solliciter de l'aide), ainsi que les stratégies métacognitives (planification, contrôle, auto-régulation, prise de conscience de l'activité mentale).

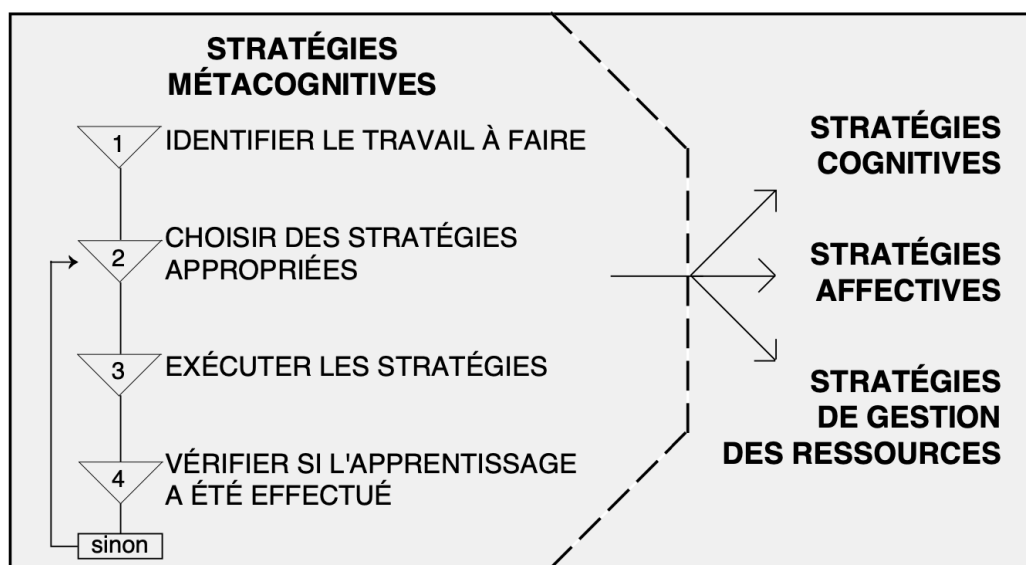


Figure 8 : Méthode de travail : les 4 étapes d'une démarche d'étude efficace et les stratégies d'apprentissage (Saint-Pierre, 1991, p. 5)

Saint-Pierre défend, comme d'autres chercheurs après elle, l'idée que les stratégies d'apprentissage doivent être enseignées comme on enseignerait un élément de contenu, car les élèves les plus fragiles sont aussi ceux qui acquièrent le plus difficilement ces stratégies et nécessitent le développement des compétences liés aux méthodes de travail et aux processus cognitifs et métacognitifs.

Dans les recherches en éducation, la notion de stratégies d'apprentissage s'est développée en même temps que celle de compétences. En effet, les stratégies font partie des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences (Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 2006). Pour Weinstein et Mayer (1986), les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'apprenant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne.

Le terme stratégie d'apprentissage est aujourd'hui utilisé comme terme générique « pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire » (Bégin, 2008), appelé aussi activités intellectuelles (Saint-Pierre, 1991).

Il désigne, de manière indifférenciée :

- des groupes d'actions ;
- des procédures, des techniques ou des comportements particuliers ;
- l'objectif visé par l'utilisation de la stratégie comme la catégorie stratégie de répétition ;
- le domaine auquel réfère la stratégie, comme les stratégies cognitives, affectives ;
- le contexte d'apprentissage dans lequel la stratégie est utilisée, comme, par exemple, la stratégie d'apprentissage collaboratif ;
- la situation ou la tâche visée, comme, par exemple, les stratégies de résolution de problème (Bégin, 2008).

Comme pour le décrochage et la persévérance scolaires, la définition de la notion de stratégie d'apprentissage semble complexe et parfois confuse : dans leur méta-analyse, Hadwin et Winne (1996) mettent en avant l'ambiguïté du terme, tant à cause de l'hétérogénéité des stratégies, que de la difficulté à savoir si un effet est lié à la nature, ou à l'intervention des stratégies mises en œuvre ou enseignées. La confusion est accentuée par le fait que la généralisation du terme « stratégie » implique qu'il est utilisé pour identifier à la fois l'ensemble et les éléments : stratégies, actions, techniques, méthodes procédures.

Pour pallier le grand nombre de classifications des stratégies d'apprentissage et clarifier le sens du terme, Bégin (2008) propose un cadre de référence simplifié. Il définit une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire comme « une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (Bégin, 2008, p. 29). Les stratégies sont regroupées en deux grandes catégories. La première comprend les stratégies métacognitives : anticiper et s'autoréguler. La seconde concerne les stratégies cognitives : les stratégies de traitement (sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser) et les stratégies d'exécution (évaluer, vérifier, produire, traduire).

D'après les diverses définitions des notions, pour s'engager dans les apprentissages et persévérer malgré les obstacles rencontrés, un élève doit utiliser des méthodes de travail, c'est-à-dire la démarche nécessaire pour sélectionner, acquérir, organiser ou intégrer une nouvelle connaissance et utiliser des stratégies. Dans le cadre de l'étude de la persévérance dans les apprentissages, les méthodes de travail utilisées par l'élève peuvent donc être questionnées, et amènent la question des pratiques de l'enseignant et de sa professionnalité pour permettre à l'élève de développer sa persévérance, à travers le développement de stratégies d'apprentissages adéquates ou non.

2.4. La professionnalité enseignante dans le processus de persévérance de l'élève

Au sein de l'environnement scolaire – élève, enseignant et école, la relation entre l'enseignant et l'élève fait partie des facteurs déterminants du parcours de l'élève (Fortin et al., 2011), impactant son décrochage ou sa persévérance. Dans le même temps, l'engagement de l'élève définit son activité et conditionne de ce fait en retour l'activité de l'enseignant et ses interactions. Les travaux de recherche en psychologie montrent que la qualité des interactions est la composante majeure de la qualité pédagogique, favorisant la réussite de l'élève, grâce à un effet positif sur son développement social, affectif et cognitif, ainsi que sur les compétences sociales et la motivation et permettant à l'élève de s'engager activement dans les apprentissages (Hamre et Pianta, 2005 ; Ladd et Burgess, 2001 ; Pianta et al., 1995 ; Pianta et al., 2002 ; Venet et al., 2008). Du point de vue des pratiques de l'enseignant et de ses conceptions du métier, son épistémologie pratique peut à la fois créer des espaces de dévolution permettant de développer l'engagement des élèves dans les apprentissages, et être un frein à cet engagement (Terrien, 2014, 2021, 2022b). L'étude de la persévérance, à travers la prise en compte de l'environnement scolaire, nécessite donc d'interroger la dyade enseignant-élève à travers les pratiques professionnelles enseignantes. La compréhension et l'analyse de l'activité enseignante amènent ainsi des questions, liées au développement de la professionnalité enseignante. Dans l'objectif d'y répondre, cette sous-partie repose sur un éclairage sur les notions de métier et de pratiques professionnelles mais aussi plus largement de professionnalité, qui sont toutes centrales lorsqu'il s'agit de développer les compétences des élèves et de ce fait leur capacité à persévérer.

2.4.1. Du point de vue de l'activité professionnelle : le métier enseignant

Selon Barbier et Durand, l'intérêt actuel pour l'activité s'inscrit dans un mouvement plus large de « développement des activités de gestion de l'ensemble des activités », qui peut être perçu comme une « professionnalisation de l'ensemble de la société » (Barbier et Durand, 2006, p. 111). Certaines recherches s'interrogent donc sur une analyse du travail centrée sur le développement du métier plus que sur l'analyse des pratiques – qui concernent moins l'individu dans l'activité que l'activité dans l'individu (Clot, 2007). Pour Clot, un métier « n'est sûrement pas seulement une « pratique ». Ce n'est pas non plus seulement une activité. Et pas non plus seulement [...] une profession » (Clot, 2007, p. 86). En effet, la notion de métier est une notion polysémique qui oscille entre deux sens : l'un lié à l'idée de corps professionnel et l'autre à l'activité (De Lescure, 2013).

Dans le champ des sciences du travail, la distinction entre la tâche et l'activité (cf. 2.3.2) a conduit à l'élaboration du couple de notions de genre et style (Clot et Soubiran, 1999). Le concept d'activité amène à la notion de genre¹³-social du métier, qui s'installe entre celles de travail prescrit et de travail réel : il s'agit « des « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail » (Clot et Faïta, 2000, p. 9).

¹³ L'usage de la notion de genre est emprunté à Bakhtine (1984) qui l'a proposée dans un autre contexte pour penser l'activité langagière, notamment dans les rapports indirects entre le sujet, la langue et le monde.

Le genre appartient au collectif : il définit la façon dont les membres doivent se comporter dans les relations sociales, les façons de travailler acceptables. Il est réitérable dans chaque situation de travail, s'engage en s'adaptant à elle et il peut être transmis sans risque d'interprétation. Il détermine le fait d'*être du métier*. Le style, quant à lui, est individuel : il est le retravail du genre en situation, une métamorphose du genre en cours d'action, en fonction des circonstances. Il s'agit de la distance qu'un professionnel interpose entre son action et sa propre, au moyen d'un affranchissement du genre et donc des présupposés génériques de l'action. Il détermine le fait d'*avoir du métier* : la non-maîtrise du genre et de toutes ses variantes empêche l'élaboration du style.

La conceptualisation du genre et style a été complétée plus récemment par celle de métier qui l'englobe à travers un modèle différent (Clot, 2008). Il distingue le métier à travers quatre instances : comme métier *transpersonnel* (le genre), comme métier *personnel* (le style), comme métier *impersonnel* (la tâche) et comme métier interpersonnel (les échanges au sein du collectif).

La transmission du *genre* professionnel enseignant repose sur la transmission de règles, de normes de pratiques et de stratégies tacites partagées, utilisées collectivement en situation de travail. Cette instance *transpersonnelle* de l'activité, du fait de son ancrage collectif, ne se réduit pas aux pratiques prescrites ou à la description des pratiques individuelles, mais est également composé de normes informelles et de stratégies de régulation collectives (Aubry, 2012), qui amènent à leur tour la question des pratiques professionnelles.

Certains auteurs font l'hypothèse que les savoirs produits par la recherche sur le travail enseignant constituent une ressource à privilégier pour les praticiens afin qu'ils puissent mieux décrire et comprendre leurs situations ordinaires de travail (Grosstephan et Brau-Antony, 2016).

2.4.2. Les pratiques professionnelles

L'étude de la persévérance nécessite d'interroger la dyade enseignant-élève à travers les pratiques professionnelles de l'enseignant. Dans le champ scientifique, le terme de *pratique* tend à être confondu avec ceux d'*action* et d'*activité*. Cette confusion peut être expliquée par l'étymologie et la construction du sens du terme au fil des années. Selon le dictionnaire historique de la langue française, le terme *pratique* date du XIII^e siècle et il est emprunté au latin *pratica* qui désigne la vie active. La dimension de l'action est présente, associée à celle d'efficacité et à l'idée d'habitude. À partir du XIV^e siècle, le terme de *pratique* renvoie à « l'application de règles et principes » et s'oppose au terme *théorie*. Au XV^e, il prend le sens de « manière habituelle à une personne, à un groupe de faire quelque chose », sens appuyé au XVI^e siècle par celui « d'expérience, d'habitude des choses ». L'ensemble de ces sens est toujours valide et explique les confusions. Comme l'action, le terme de *pratique* concerne les agissements et découle de principes anticipés, et comme l'activité, il participe à la transformation de l'environnement. Cependant, la notion de pratique se distingue en suggérant une forme de répétition et de structure invariante. (Trinquier, 2013).

Les pratiques professionnelles peuvent être étudiées dans leur dimension individuelle ou collective, selon des approches privilégiant le genre ou le style, les pratiques collectives ou les communautés de pratique. En évoluant, sans pour autant qu'il s'agisse de remaniements permanents, elles sont liées à des formes sociales et représentationnelles (Bourdieu, 1980).

Depuis la fin du XX^e siècle, la recherche en formation s'attache particulièrement à l'analyse des pratiques professionnelles, notamment à travers des démarches cliniques, dans un objectif

d'éclairage de la compréhension des processus à l'œuvre dans l'exercice d'une profession qui se développe dans des situations complexes (Trinquier, 2013), comme c'est le cas de l'engagement et de la persévérance. Tandis que certaines recherches sur les pratiques professionnelles visent une amélioration des pratiques par un accompagnement au changement de pratiques devenues obsolètes, d'autres cherchent davantage à connaître les logiques et les ressorts des pratiques existantes.

L'entrée par l'activité ne constitue pas seulement une entrée théorique en formation et professionnalisation, elle constitue également une entrée praxéologique et une entrée épistémologique. En effet, l'analyse et la recherche sur l'activité sont elles-mêmes des activités qui supposent une mise à distance des significations produites et des conditions dans lesquelles elles ont été produites. Le travail empirique de nombreuses recherches repose sur la production de discours des sujets sur leurs propres activités : l'activité est l'objet des discours et pas forcément le contenu (Barbier, 2013).

Perrenoud considère que dans la pratique professionnelle, « il y a certes des savoirs en jeu, des savoirs savants, scientifiques et techniques, mais aussi des savoirs propres au métier, qui ne relèvent ni de la science, ni de la technique, mais sont néanmoins indispensables » (Perrenoud, 2001, p. 71). Dans le cadre de l'observation des interactions, des études – notamment sur l'épistémologie pratique des enseignants (Amade-Escot et Venturini, 2009 ; Brousseau, 1998 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Terrien, 2015, 2021) – montrent l'importance de tenir compte dans la recherche des pratiques déclarées par les enseignants, car cela participe à l'explicitation des faits pouvant être observés au sein des situations d'enseignement-apprentissage. En effet, tout en prenant en considération l'écart ou les divergences qui peuvent exister entre elles, la manière de décrire les pratiques reflète généralement les pratiques effectives de l'enseignant. (LaParo et al., 2009). En ce sens, l'analyse des pratiques professionnelles est un moyen de professionnalisation, car elle permet de travailler la dimension identitaire dans la construction du métier. Pour Wittorski (2008), dans des contextes d'activité qui changent constamment, la nécessité d'articuler travail et formation autour des questions de métier s'appuie sur la notion de professionnalisation et vise le développement d'une professionnalité. Ces deux notions de professionnalisation et de professionnalité seront donc développées ci-après. Certaines recherches sur l'observation de pratiques enseignantes s'appuient d'ailleurs sur un cadre théorique lié à l'analyse de la professionnalité enseignante (Carnus et al., 2008) et permettent d'éclairer les pratiques enseignantes liées à l'activité de l'élève, comme c'est le cas dans cette recherche.

La prise en compte de l'environnement scolaire nécessite donc d'interroger la dyade enseignant-élève à travers l'articulation des différents aspects liés aux environnements de l'élève – scolaire, personnel, familial et social – tels que, par exemple, les normes de l'école, la façon de faire classe, les profils d'élèves, l'hétérogénéité, la difficulté scolaire. Dans l'objectif de s'intéresser à comment les enseignants développent et soutiennent la persévérance des élèves dans les apprentissages tout en tenant compte de ses différents environnements, il apparaît nécessaire de définir les notions de professionnalisation et de professionnalité.

2.4.3. La professionnalisation

Le mot *professionnalisation* vient de la sociologie américaine (Parsons, 1937) et indique le processus par lequel une activité devient une profession. Selon Merton (1957), la professionnalisation désigne le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances

empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable. Pour Wittorski (2008), la professionnalisation est à la fois : *une intention* (du côté de l'organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; *un processus* de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; *une transaction* (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés » (Wittorski, 2008, p. 61).

Pour Barbier (2013), la professionnalisation est l'intention de transformation continue de compétences en rapport avec une intention de transformation continue d'activités. C'est un concept « mobilisateur » finalisant un champ d'activités, qui s'intéresse à la « fabrication des professions », notamment d'un point de vue sociologique. Le terme de professionnalité est ainsi repris comme désignation des compétences correspondant à un exercice professionnel (Wittorski, 2008).

2.4.4. Émergence de la notion de professionnalité

Le terme de professionnalité n'a pas d'existence officielle en langue française, dans le sens où il n'apparaît pas dans le dictionnaire. Objet d'enjeux sociaux (Philippot, 2008), il a été construit à partir du mot italien *professionalità*. Cette notion vient du monde du travail et est issue des luttes sociales menées des années 1960 à 1975 par les ouvriers italiens contre l'organisation capitaliste du travail. Elle « a surtout été massivement utilisée par les syndicats italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification, des années 1960 à 1975 » (Dadoy, 1986, cité par Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995, p. 138). Dans ce contexte, la notion de *professionalità* devient à la fois un « catalyseur de l'unification de la classe ouvrière » et un moyen pour « faire pression sur le patronat ». La *professionalità* renvoie alors à l'idée de posséder « quelque chose » de son métier en commun, donc à un objet collectif et partagé, ainsi qu'à un « patrimoine commun » que l'on veut défendre et aussi faire reconnaître (Barisi, 1982, cité, par Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995 p. 138).

En 1983, Weiss propose trois dimensions pour définir la professionnalité, qui, selon lui, rappelle la *professionalità* italienne et pose les fondements de la notion :

- 1) « le fait de savoir programmer sa propre activité, établir les priorités, la séquence et l'échéance des actions à effectuer et contrôler – et, éventuellement, corriger – les éventuels écarts du projet initial » ;
- 2) « le fait de savoir prendre des décisions opportunes au moment opportun et en accepter les risques éventuels » ;
- 3) « le fait de savoir déléguer ou responsabiliser en clarifiant les objectifs et les modalités nécessaires à leur accomplissement, obtenir le consensus et faciliter la croissance professionnelle de ses propres collaborateurs » (Weiss, 1983, p. 376).

La notion va ensuite passer du monde ouvrier à celui de l'entreprise, comprise comme le produit d'une histoire individuelle au travail et qui semble utilisée pour désigner un enjeu de reconnaissance sociale (Philippot, 2008). Le terme est alors employé afin de se démarquer des problématiques de la qualification et du métier, comme un « moyen de réfléchir autrement au triptyque compétence/qualification/métier » (Courtois-Lacoste et Dufour, 1995).

La notion de *professionalità* est importée en France et traduite par le terme *professionnalité*. Pour Mathey-Pierre et Bourdoncle, il s'agit d'un mot nouveau pour « désigner ou faire croire à une réalité nouvelle » qui apparaissait nécessaire dans ce contexte de transformation du monde du travail en France (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995, p. 139). La notion s'impose plus pour ce qu'elle représente que comme nécessité lexicale, notamment par sa connotation positive :

Ainsi la notion de professionnalité aurait pour premier rôle de se démarquer des notions de qualification et de métier, trop chargées de connotations anciennes, donc négatives. Elle aurait également pour avantage, en français, de se focaliser plus nettement sur les savoirs et savoir-faire que la qualification, sans susciter d'interférences intempestives de la part de la question des classifications et des salaires. Mais cette connotation de neutralité par rapport au positionnement des capacités dans la hiérarchie des savoirs et des statuts n'est qu'une apparence. La notion de professionnalité véhicule explicitement une connotation fortement positive, en raison de sa référence aux notions de "profession" (haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaborée, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail). (Dadot, 1986, cité par Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995, p. 140).

La notion, liée à un contexte européen, voire mondial, de changements récurrents dans les contenus du travail et dans son organisation, demeure floue. Elle possède deux caractéristiques fondamentales : l'ambiguïté et l'instabilité. Le caractère instable de la professionnalité résulte du fait qu'elle est toujours en construction et qu'elle doit faciliter l'adaptation à un contexte de crise. Il s'agit alors d'un état résultant d'un processus social, économique et politique. L'ambiguïté, quant à elle, tient à la multiplicité des utilisations et des connotations du terme (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995).

Pour contribuer à la stabilisation de la notion, Bourdoncle (1991) distingue les termes professionnalité, professionnisme et professionnalisme comme les trois états résultants des processus de professionnalisation. La professionnalité renvoie à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et capacités mobilisés dans l'exercice professionnel. Il s'agit ainsi d'un processus d'amélioration, de développement professionnel qui le distingue des autres processus de professionnalisation. Aballéa (1992) fait le lien entre professionnalité et profession. Il définit cette dernière selon cinq critères : la délimitation d'un objet, la constitution d'une expertise, la définition d'un système de références, le développement d'une fonction de légitimation et un système de contrôle d'accès à la profession. Le « système d'expertise » est une dimension importante de la profession et est défini comme un « agencement de savoirs complexes » (Aballéa, 1992, p. 41).

La distinction entre les termes de professionnalisation et de professionnalité s'opère notamment dans la définition de professionnalisation faite par Wittorski en 2008, qui considère cette dernière comme une « transaction » en vue du développement de la professionnalité (Wittorski, 2008, p. 61).

Au-delà de l'émergence de la notion de professionnalité, la recherche en sociologie du travail et de l'éducation ainsi qu'en sciences de l'éducation s'est attachée plus spécifiquement à la professionnalité enseignante, dont la définition est essentielle pour ce projet de recherche. Dans le cadre de l'étude de la persévérance scolaire, les pratiques professionnelles enseignantes et la professionnalité peuvent questionner ce qui amène un élève à développer sa capacité à persévérer.

2.4.5. La professionnalité enseignante

La professionnalité des enseignants peut être définie comme un système de normes et de valeurs en acte (Aballéa, 1992 ; Wittorski, 2008), et elle est liée à l'histoire du métier, à l'état des attentes socio-politiques, aux environnements de travail et aux modifications récurrentes du prescrit exigeant une autonomie dans la construction de savoirs experts. D'après les définitions issues de la littérature, elle peut être attribuée à un individu, un groupe professionnel, et est spécifique dans le cadre d'une activité professionnelle. Il s'agit d'un état instable de configuration professionnelle articulant savoirs professionnels, habitus professionnel et éthique professionnelle (Philippot, 2008).

Le caractère émergent de la professionnalité (Jorro, 2013) apporte une nuance dans l'idée d'expertise en permettant de ne pas occulter les processus interactifs de l'apprentissage et du développement professionnel des acteurs dans leurs contextes professionnels (Engeström et al., 1995 ; Fuller, 2006 ; Lave et Wengers, 1991). Les recherches soulignent les dimensions anthropologiques des processus de changement à travers les communautés de pratiques et la participation à des situations professionnelles. L'appréhension de la genèse d'une professionnalité passe par la compréhension des processus de changement vécus par les acteurs (Jorro, 2013) et qui redéfinissent les formes d'acquisition de savoir au cœur des pratiques professionnelles et leur régulation.

Les sociologues de l'éducation tendent à dire que l'institution scolaire a longtemps incarné le « programme institutionnel », qui repose sur des valeurs et des normes, et qui semble désormais en déclin (Dubet, 2002), impliquant des confusions et des indéterminations dans ce qui est attendu d'un enseignant et/ou d'un élève et amenant à de multiples questions : « qu'est-on est en droit d'attendre du “bon enseignant”, d'un “bon élève” aujourd'hui ? quelles sont les valeurs à transmettre par les enseignants, dans un monde scolaire traversé par des attentes multiples ? » (Verhoeven, 2018, p. 109). De nouveaux ordres de problèmes émergent, nécessitant la production de nouveaux repères plus pointus et spécifiques et de nouvelles normes (Mangez et al., 2017).

Dans ce contexte, les systèmes éducatifs contemporains et les modèles de professionnalité élaborés sont traversés par des évolutions, analysées par la recherche en sociologie du travail et de l'éducation. Il apparaît que la professionnalité enseignante est marquée par une tension entre performativité et réflexivité, c'est-à-dire par un double mouvement de production de norme par rationalisation : d'une part « hétéronome » et « instrumentale », qui impose une exigence d'ajustement à des standards, et d'autre part « pratique » et « réflexive », par une rationalisation de l'agir enseignant dans ses différentes facettes, notamment pédagogiques et socialisatrices. (Verhoeven, 2018, p. 114-115). Pour autant, la professionnalité ne se limite pas à un but d'optimisation des performances et les dispositifs réflexifs qui accompagnent le développement professionnel des enseignants leur permettent de s'inscrire dans une perspective de mise à jour de leurs valeurs et de quête de sens (Verhoeven, 2018). La place même de l'enseignant, ses pratiques et ses routines, sont constamment renégociées, de même que leur corporéité et les interactions qu'il entretient avec les élèves (Gadille et Impedovo, 2020).

La notion de professionnalité enseignante questionne les différentes disciplines universitaires au-delà de la didactique ou de la pédagogie. Par exemple, les recherches en musicologie (histoire de la musique, culture musicale), en sociologie (place du musicien dans la société, rôle de la musique), en psychologie (relation professeur-élève, interactions gestuelles) ou en physiologie (posture corporelle) montrent que « la professionnalité du musicien-enseignant

inclut un nécessaire questionnement épistémologique sur la nature et les fonctions du savoir à enseigner » (Terrien, 2014, p.52 ; Terrien et al., 2018) et implique qu'ils questionnent les méthodes d'enseignement tout autant que les rapports entre les individus.

Du point de vue de l'articulation entre l'épistémologie scientifique et l'épistémologie pratique de l'enseignant, cette dernière peut à la fois créer des espaces de dévolution permettant de développer l'engagement des élèves dans les apprentissages, et être un frein à cet engagement. En ce sens, les deux acceptions de l'épistémologie peuvent être considérées comme des outils didactiques qui permettent à l'enseignant de requestionner les savoirs et la manière dont il les enseigne. En passant d'une perception implicite à une analyse réflexive sur la situation, il peut ainsi identifier des outils de lutte contre le décrochage scolaire (Terrien, 2021).

Au-delà des outils conceptuels d'analyse des pratiques enseignantes du point de vue ergonomique des techniques mises en œuvre et de leur environnement, la notion de professionnalité permettrait d'appréhender les rationalisations des savoirs et le développement des capacités utilisées dans l'exercice professionnel à partir d'intentions, processus et transactions manifestés entre l'organisation et les professionnels. Cette notion représente donc un outil pertinent pour l'analyse de la construction sociale des facteurs de protection du décrochage scolaire et de ses contingences organisationnelles.

3. Modèle d'analyse et pistes de recherche

3.1. Synthèse de la littérature

L'épistémologie des savoirs sur les deux notions de décrochage et persévérance scolaires fait émerger un questionnement pluridisciplinaire et les contours flous des deux définitions. Elle permet de s'apercevoir que, si les différentes disciplines universitaires proposent des définitions proches du concept de décrochage scolaire, celui de persévérance scolaire rencontre des différences majeures du point de vue des composantes qui le définissent. Les travaux reposent sur des notions liées à l'éducation, qui se situent en milieu scolaire, et sont implicitement considérés comme relevant des sciences de l'éducation. L'hypothèse est qu'il existe des amalgames et des confusions entre les concepts de décrochage et de persévérance scolaires qui faussent la compréhension fine des phénomènes.

En sociologie, les recherches s'attachent aux rapports entre individus et société du point de vue des solutions, notamment des trajectoires. Elles traitent des relations, des actions et des représentations sociales, des transformations des territoires et des sociétés. Bernard (2011) s'est par exemple interrogé sur les actions réalisées ou engagées par les politiques éducatives face au décrochage au fil des années. C'est à travers ce prisme que les questions du décrochage et de la persévérance sont étudiées, généralement en donnant un appui ou à l'inverse en s'appuyant sur les politiques éducatives, en tenant compte de préoccupations économiques. Pour Glasman et Œuvrard (2004), c'est une question sociale et institutionnelle. Plus récemment, Bergamaschi centre ses travaux sur les interactions entre élèves pour comprendre les difficultés scolaires dans le processus de décrochage, notamment dans les dynamiques microsociales qui se jouent au sein de l'environnement scolaire pour des élèves dits « immigrés » (Bergamaschi, 2016).

Les travaux en psychologie, quant à eux, ont trait au fonctionnement des personnes, aux structures de personnalité et s'appuient davantage sur des cas individuels. Ainsi, la volonté, la motivation, ou même la résilience, constituent des notions considérant le processus d'engagement ou de désengagement d'une personne, reposant sur sa structure, sa personnalité, son psychisme, généralement indifféremment de la tâche proposée, facteur supplémentaire d'échec ou de réussite. Il est intéressant de connaître et de comprendre les concepts à travers ce prisme, mais ce dernier ne permet pas de se situer en contexte scolaire, face à une tâche spécifique.

Les sciences de l'éducation ouvrent un champ de recherches tout aussi conséquent, par exemple en pédagogie, en didactique, ou en ergonomie du travail de l'activité d'enseignant, avec autant de cadres théoriques différents que de disciplines d'appui. Jusqu'à présent, les travaux sont principalement centrés sur les notions de manière distincte, notamment celle de décrochage dont le terme reste ambigu (Bruno et al. 2017). Les travaux sur la persévérance scolaire restent peu nombreux, et ne tiennent pas compte de la complexité des différents environnements, personnel, familial, scolaire et social-communautaire dans une approche par la notion de processus. Ils la définissent comme le maintien ou la poursuite de la scolarité, tout comme les politiques éducatives. L'accent est surtout mis sur la lutte contre le décrochage (Thibert, 2016).

L'état de la littérature sur le décrochage et la persévérance scolaires permet de s'apercevoir que de nombreuses questions n'ont pas encore été complètement traitées par la recherche, ou

trouvent des réponses controversées. Les différentes définitions ainsi données par la recherche en sciences de l'éducation et les politiques éducatives le sont en référence au décrochage scolaire, lui-même étroitement lié à l'absentéisme et à l'abandon scolaire, en tant que trajectoire. Thibert souligne d'ailleurs : « aborder la question sous cet angle oblige à changer de focale et à mettre l'accent sur la prévention et sur ce qui permet aux élèves de s'engager dans leurs apprentissages » (Thibert, 2016, paragr. 1). Il a fallu de nombreuses années, et un regard pluridisciplinaire, pour pouvoir définir le concept de décrochage comme un processus multifactoriel au sein d'un système et d'un environnement définis. Celui de persévérance scolaire est aujourd'hui appréhendé de manière typologique, sans tenir compte de l'intégralité du processus mis en œuvre pour l'élève ni de ses différents environnements – personnel, familial, scolaire et social.

Les sciences de l'éducation étudient les phénomènes en contexte, reposent sur une pensée systémique (Fourez et Larochelle, 2002), et moins typologique, contrairement à la sociologie ou la psychologie, qui permettent de catégoriser les facteurs de risque ou les élèves décrocheurs (Bernard, 2011 ; Fortin et al., 2004 ; Janosz, 2000 ; Potvin et Lapointe, 2010). Elles prennent place dans un environnement sociopolitique défini.

Pour autant, il existe tout de même des composantes qui semblent invariantes dans les différentes définitions du concept de persévérance faites par les disciplines : l'idée d'engagement ou de volonté, la notion de durée, et le fait de faire face à des difficultés.

3.2. Discussion du cadre théorique

Les propos des auteurs sur la persévérance scolaire sont rarement situés dans leur champ scientifique de référence, ce qui ne permet pas de faire le lien avec leur cadre théorique, parfois très différent de celui des sciences de l'éducation, et crée des confusions entre les termes à travers des présupposés scientifiques divers et parfois contraires. Les composantes permettant de définir le concept de persévérance ne reposent pas les mêmes réalités, ni les mêmes enjeux.

La persévérance, dans le cadre de la recherche en psychologie, se centre sur l'individu et vise plutôt l'épanouissement de soi ou le bien-être, tandis que la recherche en sociologie interrogera l'individu avec les autres, dans son contexte, du point de vue de la recherche de solutions. Un pédagogue, quant à lui, aura pour enjeu la réussite dans les apprentissages, tandis que les politiques éducatives s'attacheront au parcours scolaire. Si certaines composantes de la persévérance semblent être communes, elles ne recouvrent pour autant pas les mêmes réalités. Par exemple, celle de durée ne sera pas la même pour un pédagogue ou un psychologue.

En sciences de l'éducation, comme c'est le cas des politiques éducatives, la définition de persévérance scolaire est caractérisée en creux, par ce qu'elle n'est pas. Ainsi, d'après la définition institutionnelle, si l'élève s'acquitte de la présence scolaire, alors il y aurait une logique de persévérance scolaire. Pour autant, être inscrit dans un parcours scolaire ou de formation ne garantit pas la réussite, tout comme lutter contre le décrochage ne permet pas pour autant de construire ou de développer la persévérance. La conséquence est qu'il n'existe ainsi pas de lien direct réel entre le décrochage et la persévérance scolaires, l'un faisant simplement écho à l'autre. Ces deux concepts ne trouveront d'ailleurs pas le même éclairage théorique en pédagogie ou en ergonomie du travail.

Les termes utilisés peuvent également être discutés, notamment en anglais. *Persistence*, par exemple, ne peut pas être la traduction anglaise exacte de *persévérance scolaire*, et ne peut pas porter sur le rapport aux apprentissages au sein de la classe, puisqu'il s'agit d'un terme employé par des sociologues et économistes pour parler d'une poursuite d'étude, et non pas de la capacité à s'engager dans une tâche. De la même manière, les travaux de Bernard, devenus une référence en éducation, s'inscrivent dans un cadre théorique sociologique et pas dans celui de la didactique ou de la pédagogie dans une situation d'apprentissage donnée. Resituer les définitions dans leur discipline, ou de manière plus générale le cadre de référence des recherches, permet de prendre en considération les objectifs de recherche visés initialement par les travaux.

Nous pourrions donc nous demander si le seul indicateur de présence scolaire est pertinent ou suffisant pour définir le concept de persévérance. Comme pour le concept de décrochage, il semble qu'il existe un écart entre la définition statistique de la persévérance scolaire conçue à l'intersection des politiques publiques et de la recherche scientifique, qui prend en compte des données statistiques liées à la trajectoire d'un élève avec un indicateur d'inscription scolaire, et le processus même de persévérance qui recouvre de nombreuses autres notions et composantes, comme l'idée d'engagement, de durée et de faire face à des difficultés. Cet écart peut également trouver sa source dans la prise en compte des différents environnements liés à l'élève, partielle par rapport à une approche plus systémique, pour établir une définition conceptuelle permettant d'appréhender scientifiquement ce phénomène dans sa totalité et, à partir de là, d'orienter des actions appliquées au cadre scolaire et qui soutiennent des négociations à différents niveaux : la classe, l'école (et non le collège ou le lycée), la relation enseignant/famille, etc. Prendre en considération l'ensemble de ces approches, malgré leurs cadres théoriques et/ou fondements disciplinaires différents, permet de construire et adopter une nouvelle approche du processus de persévérance scolaire, plus systémique et transdisciplinaire et donc adaptée aux sciences de l'éducation. Le processus de persévérance, à l'instar de celui du décrochage scolaire, repose sur de nombreux facteurs qui peuvent être en interaction et qui trouvent leur place au sein de différents environnements liés à l'élève : personnel, familial, scolaire, social et communautaire (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Hammond et al., 2007 ; Janosz et al., 2000 ; Massé et al., 2006 ; Potvin et Lapointe, 2010).

3.3. Question de recherche

La littérature permet de considérer un ensemble de composantes qui semblent invariantes dans les différentes définitions du concept de persévérance à travers différentes disciplines : l'idée d'engagement, la notion de durée, et le fait de faire face à des difficultés. L'observation de la persévérance s'appuie sur deux dimensions conceptuelles théorisées, ou en partie théorisées : l'engagement dans les apprentissages et dans les tâches (Downer et al. 2010 ; Doyle, 1986 ; McWilliam et Casey, 2008) et les interactions (Hamre et Pianta, 2005 ; Pianta et al., 2008).

La persévérance, perçue comme outil conceptuel et praxéologique de prévention du décrochage est donc retenue comme concept central de cette thèse. Pour étudier le processus de persévérance, deux enjeux théoriques principaux sont retenus :

- Le premier est de sortir du couple décrochage/persévérance ou décrochage/absentéisme, pour pouvoir analyser le processus même de persévérance dans les apprentissages, face à une tâche donnée, au cœur des prémices de la difficulté scolaire – première étape et facteur de risque majeur du décrochage scolaire et donc durant l'école élémentaire.

- Le second enjeu est de considérer l'élève au sein du système dans lequel il évolue, c'est-à-dire dans la globalité de son environnement scolaire et en relation avec les médiations qu'opèrent l'enseignant pour son apprentissage, le tout à différents niveaux – dans la classe, l'école, avec la famille et l'environnement social plus largement (communauté, quartier, ...).

Au-delà de l'identification de facteurs de protection, il s'agit de comprendre le processus de persévérance dans les apprentissages en tenant compte de l'élève et de l'environnement scolaire dans sa globalité afin de ne pas se limiter à des indicateurs liés à la trajectoire scolaire.

En effet, de nombreuses itérations existent pour qu'un élève d'école élémentaire persévère, parfois dépendantes les unes des autres, parfois imbriquées, parfois indépendantes. Elles ne sont pas les mêmes pour tous les élèves dans une même classe et avec un même enseignant. L'enjeu est donc de comprendre comment cette persévérance peut être construite dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève en difficulté, à la croisée d'environnements de différentes natures qui jouent sur les facteurs de protection du décrochage scolaire.

La littérature montre que l'engagement dans les apprentissages, tout comme la présence scolaire, est d'autant plus ardu que l'élève est en difficulté dans les apprentissages, ce qui peut aboutir au décrochage. Cet engagement dans les apprentissages dépend également d'un système multiniveau dont les facteurs sont liés aux différents environnements de l'élève : personnel, familial, social et communautaire, lié à la classe et à l'école. Une voie pour comprendre comment l'élève peut persévérer malgré les obstacles rencontrés serait d'étudier les facteurs qui lui permettent de s'engager ou de se réengager dans certaines tâches au sein d'une activité, tout en situant son action dans les différents environnements qui la déterminent et sur lesquels il peut en partie rétroagir.

Des questions restent sans réponse : la question de ce qu'un élève décrocheur ou en voie de décrochage réalise ou ne réalise pas dans les apprentissages, notamment pour des élèves de classe élémentaire, ainsi que celle des mécanismes qui amènent les élèves à se réinvestir dans les apprentissages avant d'être considérés comme décrocheurs. En sciences de l'éducation, il existe peu de travaux analysant le processus de persévérance du point de vue de l'élève et/ou de la tâche dans son intégralité, c'est-à-dire de la situation qui fait que l'élève s'engage ou non, et persévère ensuite malgré les obstacles qu'il rencontrera, malgré les ruptures personnelles et scolaires auxquelles il fait face et qui pourraient l'amener à décrocher. Au-delà de la trajectoire scolaire de l'élève, se posent donc les questions de l'engagement, du réengagement et du désengagement des élèves.

La question de recherche portée par ce projet est la suivante : Comment des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce développent-ils leur persévérance dans les apprentissages avec le soutien professionnel d'enseignants ?

L'objectif général de ce projet est de proposer un éclairage théorique sur le processus de persévérance dans les apprentissages pour un élève d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce qui ne se limite pas à des indicateurs de trajectoire scolaire mais qui prenne en compte l'environnement scolaire dans sa globalité. Il s'agit de décrire le processus afin de comprendre et expliciter ce qui lui permet de persévérer dans la réalisation d'une tâche donnée, en rétroaction par rapport aux interactions avec l'enseignant.

3.4. Propositions de recherche

Dans le cadre de cette recherche, la méthode retenue repose sur une démarche abductive de construction de théorie intermédiaire, et amène le terme « proposition », qui remplace celui d'« hypothèse » souvent utilisé.

Les composantes invariantes dans les différentes définitions du concept de persévérance d'un individu faites par les disciplines sont : l'idée d'engagement, la notion de durée, et le fait de faire face à des difficultés. Afin de s'inscrire dans un contexte scolaire, au sein des apprentissages, les propositions de pistes de recherche pour répondre à la question principale de la thèse sont centrées sur l'activité de l'élève et sur la capacité de l'enseignant à soutenir cette activité à travers sa professionnalité. En prenant appui sur l'état de la littérature, les concepts d'engagement sophistiqué et d'interactions sont mobilisés pour expliciter les pistes de recherche retenues.

- P1 : L'engagement dans les apprentissages de l'élève est influencé par ses méthodes de travail, c'est-à-dire ses démarches pour définir et utiliser une de ses stratégies, et par la capacité de l'enseignant à soutenir ces méthodes grâce aux interactions.

Les processus d'interactions peuvent reposer, au sein des apprentissages, sur des interactions à propos des méthodes de travail de l'élève tel que c'est avancé dans la section 2.3.5. Les compétences liées aux méthodes de travail – c'est-à-dire la démarche nécessaire pour sélectionner, acquérir, organiser ou intégrer une nouvelle connaissance et donc utiliser des stratégies – sont nécessaires pour apprendre aux élèves les plus en difficulté (Saint-Pierre, 1991), cumulant notamment difficulté scolaire et inégalités sociales. Dans ce cadre, les interactions et rétroactions de l'enseignant peuvent amener l'élève à s'engager plus ou moins dans une situation d'apprentissage (Pianta et al., 2008) et donc potentiellement à persévérer.

- P2 : Les interactions globales entre l'élève et l'enseignant sont une dimension importante de l'engagement, d'autant plus lorsque cet engagement atteint un niveau sophistiqué, déterminant la persévérance dans les apprentissages.

Les développements théoriques de la section 2.3 mettent en avant que les interactions globales entre l'élève et l'enseignant, c'est-à-dire les échanges réciproques ou non, jouent un rôle majeur dans l'engagement de l'élève dans les apprentissages, au sein de la relation enseignant-élève (Duval, 2015 ; Hamre et Pianta, 2006 ; Pianta, 1999), puisqu'elles constituent plusieurs dimensions de son observation : interactions avec l'enseignant, interactions avec les pairs, interactions négatives, engagement dans les tâches (Bohlmann et al., 2019 ; Downer et al., 2010). Tout en reposant sur les interactions, l'engagement d'un élève peut évoluer au cours de sa scolarité et se développer jusqu'à un niveau sophistiqué appelé *persévérant* (McWilliam et Casey, 2008).

- P3 : La capacité de l'enseignant à soutenir l'engagement de l'élève et à agir sur les facteurs de risque de décrochage est déterminée par une professionnalité construite hors du système de qualification et de formation de l'enseignant, à l'intersection de différents environnements liés à l'élève, sa famille, la classe, l'école et son organisation.

Les apports théoriques des sections 1.5 et 2.4 mettent en évidence qu'à l'instar du processus de décrochage, celui de la persévérance est un processus multifactoriel et multidimensionnel (Fortin et al., 2012) qui repose sur des facteurs de risque et de protection qui trouvent leur place au sein de différents environnements liés à l'élève : personnel, familial, scolaire, social et communautaire (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Janosz et al., 2000 ; Potvin et Lapointe, 2010). La professionnalité de l'enseignant permet de questionner le

développement des pratiques professionnelles que l'enseignant met œuvre en contexte scolaire et en situation d'enseignement, avec l'élève et en fonction de son environnement, notamment pour soutenir son engagement lorsqu'il est en difficulté scolaire précoce. La professionnalité enseignante repose à la fois sur un système de normes et de valeurs en acte (Aballéa, 1992 ; Wittorski, 2008), mais aussi sur un nécessaire questionnement sur les méthodes d'enseignement et les rapports entre individus (Terrien, 2014 ; Terrien et al., 2018), ainsi que sur une place et des pratiques professionnelles constamment renégociées (Gadille et Impedovo, 2020) à partir des processus interactifs de développement professionnel des acteurs dans leur contexte (Engeström et al., 1995 ; Fuller, 2006 ; Lave et Wengers, 1991).

Ces pistes de recherche amènent la proposition du modèle initial ci-après (figure 9).

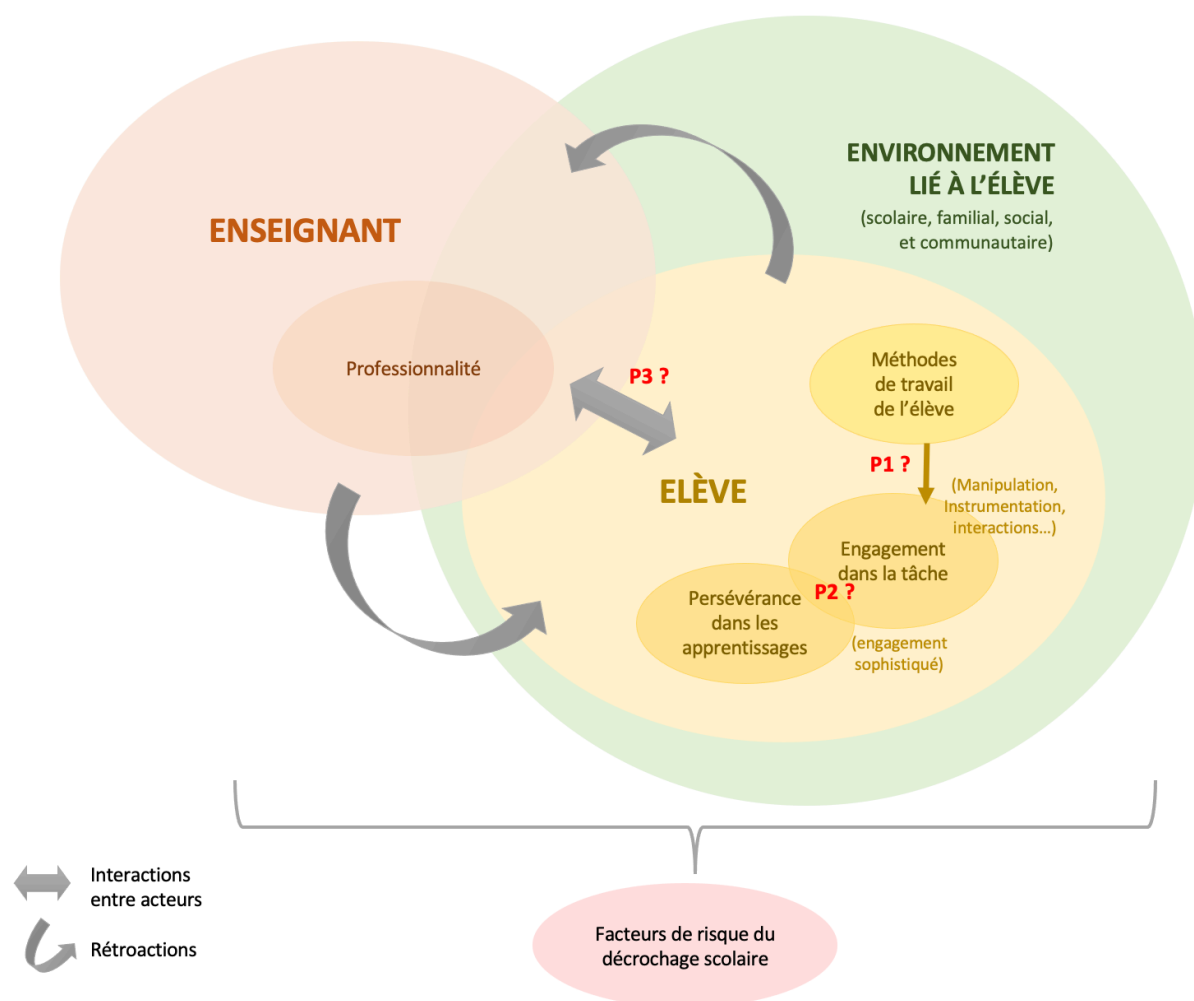


Figure 9 : Modèle initial et propositions de recherche

Dans ce modèle initial, les propositions de recherche reposent sur la notion d'interactions entre l'élève et l'enseignant.

Les composantes représentées par *élève* et *enseignant* comprennent respectivement leurs caractéristiques personnelles, c'est-à-dire leurs particularités individuelles propres, comme la personnalité, les compétences sociales ou la perception que l'individu a de lui-même. Ces

caractéristiques trouvent leur place quel que soit le contexte, et donc en contexte scolaire, car elles peuvent avoir un effet sur la relation et donc sur les interactions. Par exemple, la perception de l'élève à propos de ses compétences impacte sa relation avec l'enseignant, ou la perception que l'enseignante a des interactions en classe est susceptible d'influencer les interventions pédagogiques qu'elle propose (Hamre et Pianta, 2006 ; LaParo et al., 2009).

Les processus par lesquels l'information est échangée entre l'élève et l'enseignant sont représentées sous la forme de flèches. Les interactions entre les individus sont représentées par une flèche à double sens qui recouvre l'interaction graphique entre les composantes *élève* et *enseignant*. Il peut s'agir des interactions globales, des échanges réciproques, mais aussi plus spécifiquement, au sein des apprentissages, d'interactions à propos des méthodes de travail de l'élève, représentées dans la composante *élève*. Les rétroactions sont représentées sous la forme de flèches arrondies qui schématisent la réponse d'un individu à une action de l'autre ou une interaction avec lui. Il peut s'agir par exemple d'un *feedback* de l'enseignant à un travail de l'élève pur lui permettre d'approfondir sa connaissance et lui indiquer comment y parvenir (Bachy et Lebrun, 2009) ou de l'engagement de l'élève dans une situation d'apprentissage à la suite d'une consigne ou d'un feedback (Pianta et al., 2008).

L'engagement de l'élève dans la tâche se retrouve au sein de la composante *élève*. Il repose sur une gradation par niveaux (McWilliam et Casey, 2008), qui va du non-engagement de l'élève (il est inoccupé ou bien il fait autre chose que la tâche d'apprentissage ou d'organisation), à un niveau sophistiqué (l'élève manipule le matériel avec intention, sans agitation motrice, il met en œuvre des comportements sociaux, utilise le langage pour communiquer). L'engagement est lié à la persévérance dans les apprentissages : dans cette recherche, il s'agit de questionner ce qui permet à un élève de s'engager durablement dans les apprentissages, malgré les obstacles qu'il peut rencontrer, qui lui permet ainsi de développer sa persévérance.

De ce fait, dans ce modèle, l'engagement de l'élève est influencé par ses méthodes de travail, c'est-à-dire ses démarches pour définir et utiliser une de ses stratégies, mais aussi par la capacité de l'enseignant à soutenir ces méthodes grâce aux interactions et aux rétroactions (P1). De la même manière, les interactions globales entre l'élève et l'enseignant sont une dimension importante de l'engagement, d'autant plus lorsque cet engagement atteint un niveau sophistiqué, déterminant la persévérance dans les apprentissages (P2).

La professionnalité de l'enseignant est représentée au sein de la composante *enseignant* et se trouve en interaction avec l'élève et son environnement. Elle permet de questionner le développement des pratiques professionnelles que l'enseignant met œuvre en contexte scolaire et en situation d'enseignement, avec l'élève et en fonction de son environnement. La composante *environnement lié à l'élève* (c'est-à-dire son environnement personnel, sa famille, son milieu de vie, mais également la classe, l'école et son organisation) englobe la composante *élève*. Cet environnement est en interaction avec l'enseignant et sa professionnalité, et peut également subir des influences externes à la stricte relation enseignant-élève, comme le climat scolaire et les caractéristiques sociales du quartier dans lequel vit l'élève ou dans lequel se situe l'école. Dans ce modèle, la capacité de l'enseignant à soutenir l'engagement de l'élève et à agir sur les facteurs de risque de décrochage est déterminée par une professionnalité construite hors du système de qualification et de formation de l'enseignant, à l'intersection de différents environnements liés à l'élève, sa famille, la classe, l'école et son organisation (P3).

A partir de ces pistes de recherche, la méthodologie retenue, fondée sur la théorisation ancrée, devra permettre de compléter le tableau des déterminants du désengagement et de la

persévérance avec des aspects plus systémiques, tenant compte de différents environnements, notamment scolaire et personnel. Cette recherche doit en effet trouver sa place au cœur des sciences de l'éducation, qui étudient les phénomènes en contexte et reposent sur une pensée systémique (Fourez et Larochelle, 2002). Les propositions de recherches suivent ce principe, en accord avec la méthodologie retenue, présentée dans la partie suivante. L'approche méthodologique retenue dans le cadre de cette thèse afin d'atteindre l'objectif de recherche s'appuie sur une étude qualitative de cas, associée à une approche interprétative, empirique, inductive et abductive fondée sur la *Grounded Theory* – théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1996) : la *Gioia Methodology* – méthodologie dite « à la Gioia » (Gioia et Pitre, 1990 ; Gioia et al., 2013). Il s'agira d'étudier la persévérance d'élèves d'école élémentaire identifiés comme rencontrant des difficultés scolaires précoces ou étant « à risque » de décrochage. Pour cela, le recueil de données s'appuiera sur des observations de séances d'enseignement-apprentissage, des entretiens avec les enseignants et les élèves, ainsi que des notes de terrain et d'observations réflexives.

PARTIE 2 : METHODOLOGIE

Cette deuxième partie présente le cadre méthodologique de la recherche. Le premier chapitre explicite le plan de recherche en présentant l'opérationnalisation des trois propositions de recherche ainsi que les choix méthodologiques effectués pour répondre à la question de recherche : Comment des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce développent-ils leur persévérance dans les apprentissages avec le soutien professionnel d'enseignants ? Il s'agit d'une recherche qualitative qui s'appuie sur une étude de la persévérance et de l'engagement dans les apprentissages d'élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce.

Le deuxième chapitre décrit l'approche méthodologique retenue afin d'atteindre l'objectif de recherche. Pour décrire et expliciter le phénomène de persévérance, le choix retenu est celui d'une étude qualitative de cas, associée à une approche interprétative, empirique et abductive fondée sur la *Grounded Theory* – théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1996) : la *Gioia Methodology* – méthodologie dite « à la Gioia » (Gioia et Pitre, 1990 ; Gioia et al., 2013). Cette approche permet de se concentrer sur le processus de persévérance de manière systémique, à partir de l'analyse de la réalité en premier lieu. Les fondements de cette approche reposent sur la question et les propositions de recherche, un grand nombre de données, ainsi que sur le fait de faire un compte-rendu en temps réel de ce qui est relatif au phénomène.

Le troisième chapitre présente le contexte de recherche dans lequel s'inscrit cette thèse. Il prend place dans les quartiers nord de Marseille, une zone géographique fortement marquée par des inégalités sociales et dont les indicateurs socio-économiques corrélient avec les facteurs de risques sociaux et scolaires identifiés par la recherche (Bernard, 2011 ; Blaya, 2003 ; Feyfant, 2012 ; Fortin et al., 2004 ; Janosz, 2000 ; Potvin et Lapointe, 2010). Ce chapitre présente ensuite l'école, les classes, les enseignantes et les élèves sur lesquels porte cette étude. Les sept élèves dont les tâches ont été observées sont des élèves identifiés comme rencontrant des difficultés scolaires précoces ou étant « à risque » de décrochage.

Le quatrième chapitre décrit la méthode de recueil des données proposée, qui s'appuie sur des observations de situations de classe – notamment de l'engagement et de la persévérance des élèves lors de séances d'enseignement-apprentissage, sur des entretiens avec les enseignantes des différentes classes et les élèves observés, ainsi que des notes de terrain et d'observations réflexives. L'ensemble des données recueillies doit permettre d'apporter des éléments d'éclairage quant au processus de persévérance dans les apprentissages pour une élève en difficulté scolaire précoce.

Le cinquième chapitre présente la méthode d'analyse des données qui repose sur une approche interprétative des données : la méthodologie dite « à la Gioia » (Gioia et al., 2013). Dans le cadre de la théorisation ancrée, toutes les données sont collectées et analysées en même temps. L'analyse est réitérée à plusieurs reprises, en prenant appui sur le logiciel de traitement de données qualitatives NVivo pour retranscrire le codage. Elle se décompose en trois étapes : l'analyse de premier ordre et de second ordre, qui amènent ensuite à une interprétation des données afin de les modéliser en ayant pour objectif un cadre théorique intégrateur, ouvrant sur une construction d'hypothèse qui pourront être validées ou invalidées par d'autres recherches.

Enfin, le dernier chapitre apporte une présentation synthétique des données recueillies, permettant de mettre en avant les données structurées entre elles à partir des premières étapes de l'analyse, et conduit à la troisième partie de cette thèse en articulant recueil et analyse des données.

1. Plan de recherche

1.1. Opérationnalisation

L'opérationnalisation des propositions de recherche s'appuie sur une étude de la persévérance et de l'engagement dans les apprentissages d'élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce. Les observables de départ de la persévérance reposent sur une hypothèse de définition du concept à partir des composantes invariantes formulées par les différentes disciplines : l'idée d'engagement, la notion de durée, et le fait de faire face à des difficultés. Ainsi, les catégories initiales formulées sont :

- l'attention et/ou la concentration de l'élève dans l'activité proposée par l'enseignante ;
- l'engagement dans la tâche que l'élève doit réaliser ;
- l'implication de l'élève sur la durée ou son désengagement ;
- les efforts fournis par l'élève pour surmonter les obstacles qu'il peut rencontrer ;
- la réussite de la tâche.

Ces grandes catégories d'observables constitueront le point de départ de l'observation des situations d'engagement et de persévérance des élèves, afin de décrire et comprendre les situations d'engagement ou de désengagement des élèves, ainsi que leurs causes et conséquences.

Les propositions de pistes de recherche pour répondre à la question principale de la thèse étant centrées sur l'activité de l'élève et sur la capacité de l'enseignant à soutenir cette activité à travers sa professionnalité, il est nécessaire de les opérationnaliser également.

- P1 : L'engagement dans les apprentissages de l'élève est influencé par ses méthodes de travail, c'est-à-dire ses démarches pour définir et utiliser une de ses stratégies, et par la capacité de l'enseignant à soutenir ces méthodes grâce aux interactions.

Cette proposition (P1) reposera à la fois sur une observation de l'engagement, à travers les observables déjà énoncés, ainsi que sur l'observation conjointe des interactions à propos des méthodes de travail et des méthodes de travail elles-mêmes que l'élève met en œuvre au sein des apprentissages.

- P2 : Les interactions globales entre l'élève et l'enseignant sont une dimension importante de l'engagement, d'autant plus lorsque cet engagement atteint un niveau sophistiqué, déterminant la persévérance dans les apprentissages.

Pour être étudiée, la deuxième proposition (P2) reposera sur une observation des situations d'engagement et de persévérance, à partir des observables précités, ainsi que l'observation des interactions globales entre l'élève, l'enseignant et ses pairs durant les apprentissages.

- P3 : La capacité de l'enseignant à soutenir l'engagement de l'élève et à agir sur les facteurs de risque de décrochage est déterminée par une professionnalité construite hors du système de qualification et de formation de l'enseignant, à l'intersection de différents environnements liés à l'élève, sa famille, la classe, l'école et son organisation.

La dernière proposition (P3) sera étudiée sous le prisme de la professionnalité enseignante à partir : de l'observation des pratiques professionnelles de l'enseignant, au sein de la classe et en dehors en contexte scolaire ; d'entretiens avec l'enseignant lui permettant de parler de sa

pratique et des questionnements qui la sous-tendent et qui l'interrogent ; de l'observation de l'enseignant et de son contexte de travail, c'est-à-dire la classe, l'école.

L'opérationnalisation de ces propositions conduit ainsi aux choix méthodologiques effectués pour répondre à la question de recherche. Elle sera mise en œuvre grâce à une méthodologie qualitative, dont le plan de recherche s'appuie sur une démarche de construction de théorie intermédiaire, à tendance abductive.

1.2. Plan de recherche

Dans le cadre de cette étude, nous avons fait le choix d'une recherche qualitative, grâce à une approche de théorisation empirique inductive issue de la *Grounded Theory*, aussi appelée « théorisation ancrée » (cf. 2). La méthode d'enquête repose sur l'hypothèse que l'immersion subjective en contexte va permettre de rendre compte des indicateurs fiables de description de cette réalité. La stratégie de collecte des données, issue de la méthodologie dite « à la Gioia », est qualitative et s'appuie sur des observations et des entretiens (cf. 4). La méthode d'analyse des données repose sur un codage des données en plusieurs étapes – descriptif, thématique, puis par conceptualisation – permettant de transposer les données chiffrées en résultats analytiques. Il s'agit d'une méthode d'analyse également qualitative qui repose sur des données exprimées en mots, phrases, récits issus d'observations et d'entretiens et à partir desquelles le chercheur propose une organisation d'analyse et d'interprétation compréhensive (cf. 5).

Dans une recherche qualitative, il s'agit de s'intéresser à la compréhension d'un phénomène. Une recherche quantitative reposerait plutôt sur l'hypothèse de liens entre au moins deux variables et vise davantage l'explication d'un phénomène avec l'hypothèse d'un lien causal. C'est pour cette raison que nous avons fait le choix d'une méthode de recherche qualitative. Ce choix méthodologique est lié à la nature même du problème de recherche, puisqu'il s'agit d'une expérience vécue par des individus (les élèves), en interaction avec d'autres individus (les enseignants), au regard d'un phénomène (la persévérance) dont il est question.

La majorité des recherches sur l'engagement et la persévérance (des élèves, mais également des enseignants) ont été menées à partir d'approches quantitatives, relevant plutôt d'études statistiques à propos de la trajectoire (de l'élève décrocheur ou persévérant) et privilégiant notamment l'utilisation de questionnaires. Les recherches s'intéressant au processus d'engagement et de persévérance au sein des apprentissages, menées avec une approche interprétative et qualitative, sont moins nombreuses, voire quasi inexistantes, d'autant lorsqu'il s'agit d'une approche inductive. Par conséquent, l'étude dont il est ici question s'inscrit dans une démarche différente, qui doit permettre de mettre en lumière, dans le domaine des sciences de l'éducation, une meilleure compréhension du processus de persévérance, du développement et du maintien de l'engagement des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce. Cette démarche est celle d'une construction de théorie intermédiaire.

Nous avons fait le choix d'une étude qualitative de cas pour décrire et expliquer un phénomène tel que la persévérance et répondre à la question de recherche. Travailler à partir d'une étude de cas permet de poursuivre des objectifs spécifiques liés à la question de recherche : 1) mieux comprendre le processus de persévérance des élèves en difficulté scolaire précoce, en situation réelle ; 2) mettre en évidence les caractéristiques et/ou les étapes de ce processus ; 3) porter un regard critique et réflexif sur les pratiques professionnelles des enseignantes en vue de mettre

en lumière les pratiques efficaces permettant de soutenir la persévérance des élèves. Ce choix amènera également celui du contexte du terrain, une école élémentaire dans les quartiers nord de Marseille (cf. 3).

1.3. Choix méthodologique pour étudier la persévérance

Si l'approche méthodologique est explicitée dans le chapitre suivant, il apparaissait nécessaire de présenter les choix méthodologiques liés à l'objet d'étude initial qu'est la persévérance dans les apprentissages, ainsi que les différentes étapes qui y sont liées et qui fondent la démarche.

Pour étudier le processus de persévérance, il a été nécessaire répondre à plusieurs enjeux. Il semblait fondamental de sortir du couple décrochage/persévérance ou décrochage/absentéisme, pour pouvoir analyser le processus même de persévérance dans les apprentissages, face à une tâche donnée, au cœur des prémices de la difficulté scolaire, première étape et facteur de risque majeur du décrochage scolaire.

La théorisation ancrée ne se rapporte pas qu'au fait de dégager la perception de la réalité, c'est une option méthodologique adaptée pour l'analyse d'un processus tel que celui de la persévérance. Dans cette optique, la proposition d'hypothèses ou d'une grille d'analyse dès le départ peut enfreindre les principes de l'approche. Les questions précises de recherche ne peuvent donc être définies qu'*a posteriori*, ce qui explique le cadre large de la question initialement formulée pour cette thèse. La démarche est flexible, mais la méthode d'analyse est rigoureuse, et nécessite des procédés systématisés comme le codage et la catégorisation (cf. 4).

Dans ce cadre méthodologique, il convenait également de considérer l'ensemble des étapes de la persévérance et de revenir aux indicateurs décrits dans la théorie : l'engagement de l'élève dans une tâche, son implication tout au long de l'activité, les interactions qu'il entretient avec la tâche et à propos de celle-ci (avec l'enseignant et ses pairs), les méthodes de travail mises en œuvre pour surmonter les obstacles qu'il rencontre et pour réussir.

L'objectif étant de décrire le processus de persévérance afin de comprendre et expliciter ce qui permet à l'élève de persévérer dans la réalisation d'une tâche donnée, en rétroaction par rapport aux interactions avec l'enseignant, le recueil des données s'appuie donc ici sur des observations de séances d'enseignement-apprentissage, des entretiens avec les enseignants et les élèves, ainsi que des notes de terrain et d'observations réflexives (cf. 3).

Les élèves dont les tâches ont observées sont des élèves d'abord identifiés par les enseignantes comme rencontrant des difficultés scolaires précoces. Du point de vue de la recherche, il a également été nécessaire de vérifier qu'il s'agit également d'élèves ayant plusieurs facteurs de risque de décrochage, notamment scolaires, selon les indicateurs déterminés par la recherche (cf. 3.6). Si les enseignantes peuvent être la source du renoncement aux efforts de ces élèves, cette recherche se donne notamment pour objectif d'en comprendre les causes et les conséquences.

Chaque observation ou entretien a donné lieu à une transcription des données et à une analyse dans le même temps, dans une logique itérative. Le codage et la catégorisation des données ont été réalisés en utilisant le logiciel d'aide à l'analyse des données qualitatives QSR NVivo qui

permet la déconstruction et la décontextualisation rigoureuse du corpus de données pour le rendre sémantiquement indépendant afin de favoriser l'apparition de catégories.

Afin que la démarche soit respectueuse de l'enracinement de la recherche dans le monde empirique, ce sont les données qui ont pu suggérer des pistes de recherche permettant d'exprimer le phénomène. Toutes les données sont susceptibles d'informer et ont donc été donc considérées.

2. Approche méthodologique

Se concentrer sur un processus implique d'apprécier le monde qui l'accueille, de manière holistique. Pour décrire et expliquer un phénomène tel que la persévérance et répondre à la question de recherche, nous avons fait le choix d'une étude qualitative de cas, associée à une approche interprétative fondée sur la *Grounded Theory* – qui peut être traduit en français par « théorisation ancrée »¹⁴ : la *Gioia Methodology* – méthodologie dite « à la Gioia » (Gioia et al., 2013).

2.1. Approche inductive

Pour présenter l'approche interprétative fondée sur la théorisation ancrée, il est important d'explicitier la démarche inductive sur laquelle cette recherche est fondée et qui tend résolument vers l'abduction.

L'induction peut intervenir à différents à différents moments de recherche : Chevrier (2004) explore l'approche inductive à l'intérieur du processus de problématisation de la recherche ; Paillé (1994) se réfère à l'induction dans le cadre de l'analyse et l'interprétation des données. Lorsqu'il s'agit de la théorisation ancrée, l'induction guide la méthode globale de recherche. Le chercheur peut faire appel à l'approche inductive à différentes étapes de recherche, de son intuition de départ puisée dans son « vécu personnel », jusqu'au « construit » issu de l'analyse et de l'interprétation de données empiriques (Chevrier, 2004 p. 71). Dans cette recherche, l'induction trouve plus ou moins sa place à chaque étape.

L'induction traduit une attitude d'ouverture du chercheur à l'ensemble des données recueillies et analysées, sans nécessairement prendre appui sur des théories, un cadre défini et préexistant. Il s'agit alors de se donner une structure pour mener à bien la recherche malgré la diversité et le foisonnement possible des données, ainsi que de faire des choix méthodologiques priorisant la rigueur de la recherche (D'Amboise et Audet, 1996 ; Glaser et Strauss, 1967).

Le choix d'une approche inductive repose sur une visée de développement théorique, à travers un processus de modélisation croisant des données théoriques et empiriques. Comme Carr (1987) le propose, il s'agit de revenir aux origines historiques de la Théorie et de la Pratique pour comprendre qu'elles sont deux formes d'actions : la *poesis* ou le « *making something* » et la *praxis* ou le « *doing something* ».

Si cette recherche s'appuie sur une démarche inductive, la notion d'induction doit ici être précisée, voire nuancée : la théorisation ancrée, choisie comme approche interprétative, recherche les liens entre les régularités tout en tenant compte des pluralités, et comporte ainsi des moments de déduction logique qu'il serait plus juste de lier à une démarche abductive (Reichertz, 2010). En effet, par induction analytique, un phénomène est décrit et interprété à partir de la catégorie et l'abduction permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories et donc des règles pour comprendre un phénomène (Meliani, 2011 ; Reichertz, 2010). Aussi, il convient de considérer que « le chercheur ne peut pas se limiter à accueillir ce

¹⁴ Ce terme sera utilisé dans cette recherche.

qui émerge des données. Ne serait-ce que pour opérationnaliser l'échantillonnage théorique, il faut qu'il approche le terrain avec des éléments théoriques qui vont lui permettre de sélectionner les situations dans lesquelles il va recueillir les données jugées pertinentes (Glaser et Strauss, 1967). » (Anadón et Guillemette, 2007, p. 32).

Le sociologue David se réfère à Pierce, philosophe du raisonnement scientifique du XIX^{ème} siècle, pour préciser la notion d'abduction. Pour lui, la génération de connaissances scientifique ne peut pas opposer démarche abductive et hypothético-déductive : il s'agit davantage de considérer une boucle récursive entre abduction, déduction et induction, parcourue par différents membres de la communauté scientifique pour permettre une complémentarité. Dans ce cadre, l'abduction se situe au début du processus, comme une première des trois étapes de l'enquête. Les deux autres ont pour objectif de valider ou de réfuter le résultat de l'abduction initiale. La logique d'interprétation engagée dans l'abduction joue un rôle majeur dans la construction de modèles et d'analyse des situations (David, 1999). Pour appuyer cette idée, il cite Pierce : « l'abduction est la seule forme de raisonnement qui puisse générer des idées nouvelles, la seule qui soit, en ce sens, synthétique. [...] Sa seule justification réside dans le fait qu'elle constitue le seul chemin qui puisse permettre d'atteindre une explication rationnelle » (Pierce, cité par David, 1999, p.5).

2.2. La théorisation ancrée

La *Grounded theory*, qui peut être traduite en français par « théorisation enracinée » ou « théorisation ancrée » est une approche de théorisation empirique et inductive mise en place par Glaser et Strauss en 1967. C'est une démarche assez répandue au niveau international (États-Unis d'Amérique, Amérique Latine, Asie, Canada), utilisée depuis peu en Europe. D'abord réservée aux chercheurs en sociologie qualitative, avec une forte tradition ethnographique, elle s'est ensuite étendue rapidement à d'autres domaines, comme les recherches en médecine ou les études des organisations.

Il s'agit d'une méthode d'analyse qualitative « visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (Paillé, 1996, p. 184). La théorisation ancrée permet une formulation provisoire pour comprendre la complexité d'un phénomène, au niveau conceptuel comme au niveau empirique, en s'appuyant sur une démarche de construction de théorie intermédiaire. Elle peut se caractériser par la conceptualisation des données empiriques, dont la méthode consiste en un aller-retour constant et progressif entre les données recueillies sur le terrain et un processus de théorisation, selon un procédé de catégorisation.

Cette stratégie générale de recherche repose sur un objectif de production d'une théorie. Il ne s'agit pas vraiment de produire une théorie au sens de modèle de travail pour la compréhension, mais d'arriver à une compréhension nouvelle des phénomènes. Le terme « théorisation » désigne « à la fois le processus et le résultat, tout en indiquant que le résultat lui-même n'est pas une fin mais plutôt l'état dans lequel se trouve, à un moment donné, une construction théorique donnée » (Paillé, 1996, p. 184). L'activité de théorisation est toujours « ancrée » dans les données recueillies sur le terrain : « Le matériau empirique est à la fois le point de départ de la théorisation, le lieu de la vérification des hypothèses émergentes, et le test ultime de la validité de la construction d'ensemble » (Paillé, 1996, p. 185).

Ses caractéristiques en font une approche considérée comme inductive : la collecte et l'analyse se font de manière circulaire et quasi simultanée. L'enracinement des données et la construction de la théorie se font à partir de l'analyse de la réalité. Les données sont collectées et codifiées pour faire émerger des catégories, comparées et mises en relation pour viser la modélisation puis la théorisation. La sensibilité du chercheur trouve sa place dans cette approche, lui permettant d'utiliser son expérience personnelle et ses connaissances professionnelles (Glaser et Strauss, 1967).

Comme explicité précédemment (cf. 2.1) cette approche inductive se veut tendre vers l'abduction dans cette recherche. Il s'agit d'opérer des allers-retours entre induction, déduction et abduction. Dans cette recherche, l'approche est davantage abductive, ce qui correspond au courant hétérodoxe de la théorisation ancrée, soutenue par la méthodologie « à la Gioia ».

2.3. La méthodologie dite « à la Gioia »

Dans le cadre de l'analyse des données, nous avons fait le choix de la *Gioia methodology*, traduite en français par « méthode Gioia » ou « méthodologie dite “à la Gioia” »¹⁵ (Gioia et al., 2012). Cette approche est une méthodologie, voire une approche, plutôt qu'une méthode, qui associe induction et abduction (Magnani, 2023). Cette méthodologie repose sur une analyse des données réitérée à plusieurs reprises, qui se décompose en trois étapes distinctes : l'analyse de premier ordre, qui consiste en un codage descriptif (1), puis l'analyse de second ordre, dont le codage thématique (2), qui amènent ensuite à une interprétation des données afin de les modéliser en ayant pour objectif un cadre théorique intégrateur (3) permettant de transposer les données chiffrées en résultats analytiques. Le codage des données prend appui sur le logiciel de traitement de données qualitatives NVivo.

Elle a été privilégiée dans la mesure où elle permet une montée en abstraction et retranscrit fidèlement les idées exprimées (cf. schéma ci-dessous). Ce choix permet de ne pas se doter d'une grille de lecture au préalable, notamment pour un objet d'étude émergent, qui pourrait guider trop précisément l'analyse, tout en réalisant des allers-retours entre données et théorie.

Il s'agit d'une approche interprétative des données fondée sur la théorisation ancrée, qui met en avant une rigueur qualitative, associée à un potentiel créatif qui se veut révélateur de nouveaux concepts et idées et générateur de théories convaincantes (Gioia et Pitre, 1990). Son orientation est flexible, tournée vers l'innovation. Le concept est une formulation théorique abstraite d'un phénomène d'intérêt (Edwards et Bagozzi, 2000 ; Morgeson et Hofmann, 1999), ayant pour but d'attribuer un domaine d'attributs qui peuvent être opérationnalisés et quantifiés en tant que variables. Les concepts sont précurseurs des construits qui donnent du sens au monde dans lequel le processus étudié prend sa place : pour les praticiens qui y vivent, pour les chercheurs qui l'étudient ainsi que pour les théoriciens qui le modélisent.

Les sciences humaines et sociales s'attachent traditionnellement à relever des données qualitatives. Néanmoins, de nombreux chercheurs estiment que cela ne répond pas aux normes élevées de la validité scientifique des données quantitatives. Pour autant, une grande partie du monde dans lequel nous évoluons est construit socialement (Berger et Luckmann, 1966 ; Schutz, 1967). Se concentrer sur un processus en contexte scolaire implique de considérer le monde social dans lequel il trouve sa place, de manière systémique, mais aussi d'étudier la

¹⁵ Cet usage sera utilisé dans cette recherche.

façon dont les acteurs le perçoivent, les moyens par lesquels ils construisent et comprennent leur expérience et moins le nombre ou la fréquence des occurrences mesurables. En citant Einstein : « Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément. »

Dans la méthodologie dite « à la Gioia », l'hypothèse première est que les acteurs d'un système seraient des personnes bien informées qui savent ce qu'elles essaient de faire et qui sont en mesure d'expliquer leurs pensées, intentions, actions. Le chercheur, quant à lui, serait une sorte de reporter qui fait un compte-rendu de l'expérience, en donnant la parole aux acteurs dès le début de la recherche. Il aurait ainsi également la possibilité de faire apparaître de nouveaux éléments et des relations qui pourraient échapper à la conscience des personnes, mais aussi de formuler des concepts pertinents d'un point de vue de théorique. Ces rôles pourraient permettre d'éviter de passer à côté de certains aspects essentiels des perceptions des acteurs en imposant des conceptions préétablies à leur expérience.

Les fondements de l'approche reposent sur une question générale de recherche, de multiples sources de données et des entretiens permettant de faire des comptes rendus et en temps réel par les personnes qui vivent le phénomène. Il s'agit d'une recherche engageante (Morgan, 1983), nécessitant pour le chercheur de faire preuve de diplomatie, de discrétion et de transparence (Bansal et Corley, 2011) dont les caractéristiques feront l'objet d'une partie spécifique (cf. 2.4).

Dans la recherche qualitative interprétative, il peut sembler artificiel de séparer collecte de données et entretiens des analyses car ils ont tendance à se dérouler ensemble (Langley, 1999 ; Locke et Golden-Biddle, 1997). La collecte et l'analyse simultanées permettent de faire le lien entre données, thèmes, concepts, dimensions qui émergent et la littérature pertinente qui correspond.

Si les différentes étapes seront détaillées plus largement ultérieurement (cf. 5), l'analyse de 1^{er} ordre est une analyse descriptive, qui consiste au relevé des termes utilisés par les acteurs, constituant un grand nombre de catégories non affinées. Même si le processus doit rester gérable, « il faut se perdre avant de se retrouver. » (Gioia, 2004). La recherche de similitudes et de différences entre les catégories permet de réduire leur nombre et de leur attribuer des étiquettes (de préférence les termes des acteurs). Il convient ensuite de se poser la question : « Que se passe-t-il ici ? » afin de commencer à élaborer une réponse provisoire et formuler de nouvelles questions.

L'analyse de 2nd ordre est thématique et consiste à entrer dans le domaine théorique, afin de se questionner sur les termes émergents qui pourraient suggérer des concepts aidant à décrire et expliquer les phénomènes observés, que ce soient des concepts naissants ou des concepts existants et pertinents. Les données sont ensuite structurées, pour être organisées en une représentation généralement graphique du passage des données brutes aux termes et aux thèmes. Même s'il s'agit d'une image statique, l'objectif est de construire un modèle inductif vivant, ancré dans les données, représentant l'expérience des acteurs en termes théoriques. Cette montée en abstraction permet de montrer la dynamique relationnelle et clarifie les connexions pertinentes entre données et théories.

Les habitudes éloignées de ce type d'approche pourraient rendre hermétiques les sciences de l'éducation (Brito, 2015) : il existe assez peu de littérature francophone sur la théorisation ancrée, notamment la méthodologie « à la Gioia » et à ce jour, il n'y a pas non plus d'ambassadeur francophone identifié. La tradition ethnographique est en partie responsable des

réticences, tout comme le fait que la méthodologie « à la Gioia » nécessite des outils informatiques, notamment pour l'analyse des données qualitatives assistée par ordinateur.

Pourtant, la théorisation ancrée peut devenir une alternative pour les chercheurs en éducation puisqu'elle offre une dimension méthodologique permettant d'aller vers une recherche qualitative rigoureuse, tout en s'opérant de manière transparente. Le rapprochement qui s'opère entre chercheur et praticien, dans leur conception de la réalité, implique que les connaissances doivent être facilement compréhensibles et traduisibles pour les uns et les autres (Brito, 2015).

La théorisation ancrée s'attache à un enracinement dans les données de terrains en se focalisant sur le vécu et les expériences des individus, sans pour autant être dénuée d'ancrage théorique. Elle peut donc s'appliquer au système qu'est la classe, qui peut être perçue une reproduction miniature de la société, au cœur de laquelle se jouent un grand nombre d'interactions sociales, rendant l'approche inductive plausible. Il ne s'agit pas ici de mettre en avant la reproduction des inégalités culturelles ou sociales défendue par Bourdieu (1971), mais simplement de concevoir la classe comme un système écologique qui trouve son équilibre dans les relations entretenues par les individus. C'est en ce sens que la théorisation ancrée trouve sa place, car elle permet de considérer les réalités de chacun.

2.4. Posture et enjeux éthiques

2.4.1. La double posture participante et objectivante

La méthode engagée par la théorisation ancrée, tout comme celles de type ethnographique, implique une immersion et un engagement dans la vie de la population afin d'avoir une perception globale, holistique, approfondie du contexte et des enjeux observés. Il apparaît nécessaire de créer des liens et de participer à la vie pour recueillir des informations. L'objectif premier est de se situer suffisamment au cœur du système pour en comprendre le fonctionnement, mais également détaché pour pouvoir en rendre compte (Hine, 2001).

Ce type de recherche engage donc une double posture : l'une participante, qui relève de l'implication du chercheur sur le terrain ; l'autre objectivante (Bourdieu, 2003) qui concerne l'implication du chercheur dans la gestion des données et de leur restitution, ainsi que la distance qu'il conserve pour éviter les biais dans l'observation. A ce titre, il est fondamental de prêter attention à la manière de hiérarchiser les données : qu'est ce qui sera rapporté, comment et pourquoi ? (Genard et Roca i Escoda, 2010).

La question de l'éthique de la recherche ne pourra se résoudre que sous l'horizon de ce qu'il faut bien appeler une négociation dont les horizons seront déterminés d'un côté par les exigences éthiques qu'aura construites la dimension participante de la méthodologie et de l'autre par les exigences éthiques liées aux ambitions d'objectivation que le chercheur entendra projeter sur son travail. (Genard et Roca i Escoda, 2010).

Au-delà de la double posture qu'elles suscitent, les questions de méthodes engagent toujours des questions de respect et d'éthique (Genard et Roca i Escoda, 2010) notamment par rapport au rôle du chercheur et à son engagement dans le processus de création de savoirs. Il apparaît donc essentiel pour le chercheur de conserver une réflexivité permanente sur les principes éthiques, les méthodes et leurs implications, ainsi que la considération morale des individus (Genard, 1992).

Ainsi, la posture participante, tout comme la recherche en général, requière un certain nombre de présupposés incontournables de l'activité communicationnelle : l'intelligibilité, l'impératif de vérité, la sincérité, la justesse (Habermas, 1987), ainsi que le respect mutuel.

2.4.2. Le risque de subjectivité

Au démarrage de cette recherche, mon expérience et mes connaissances professionnelles d'enseignante spécialisée se sont révélées être des obstacles épistémologiques aux questionnements initiaux portant ma thèse, me conduisant à adopter une posture de formatrice plus que de chercheur, et donc plus participante qu'objectivante. Il m'a ainsi fallu initier un changement de posture pour réajuster mon projet de recherche et la méthodologie envisagée.

Pour cela, il semblait fondamental de trouver une approche permettant de suspendre temporairement les cadres théoriques dans lesquels j'étais enfermée, afin de me rapprocher de la conception de la réalité du terrain, en utilisant d'abord mon expérience professionnelle pour pouvoir ensuite faire de nouveau référence aux théories existantes. Une des contraintes majeures a été de mettre en place une procédure comparative et transparente pour que ma recherche puisse répondre aux exigences d'un terrain et d'une problématique au cœur de politiques éducatives, aux difficultés liées au manque de consensus et aux théories partielles concernant la persévérance scolaire.

La proximité que je peux avoir avec l'objet de ma recherche peut être facilement perceptible. La théorisation ancrée, notamment la méthodologie dite « à la Gioia », s'adapte à ce type de situation, permettant de partir d'intuitions pour se fixer des objectifs de recherche. Pour pallier la crainte de la subjectivité, en opposition à l'objectivité scientifique, Guillemette pense qu'il est important de « mettre à jour la relation entre les intuitions du chercheur (faites de savoirs antérieurs et de références à des théories existantes) et les suggestions qui proviennent des données du terrain » (2006, p. 45).

Je suis partie de l'intuition, qui repose sur des questionnements professionnels ainsi que sur des réflexions collectives engagées au sein des séminaires de recherche, que l'enseignant doit déconstruire la tâche qu'il a proposé en fonction de ses représentations (Moscovici, 1976 ; Rateau et Lo Monaco, 2013) sur les capacités de l'élève, afin que l'élève puisse mettre en œuvre ses stratégies d'apprentissages et persévérer dans les apprentissages. Fondement même de la pédagogie, les méthodes de travail enseignées ne suffisent pas si l'enseignant ne s'adapte pas aux difficultés que l'élève rencontre (à différents niveaux : didactique, pédagogique, éducatif, environnemental, émotionnel...).

Cela m'a permis de déterminer l'objectif général de mon projet de recherche : comprendre et décrire ce qui permet à un élève en difficulté scolaire précoce de s'engager et persévérer dans la réalisation d'une tâche donnée, en rétroaction par rapport aux interactions avec l'enseignant.

Les procédés méthodologiques choisis et les outils utilisés devaient ainsi favoriser l'ouverture aux données et le maintien d'une posture réflexive pour éviter le risque de subjectivité. Pour autant, le logiciel d'analyse de données utilisé dans cette recherche, NVivo, ne peut par exemple pas permettre de prétendre à une parfaite objectivité. Comme le dirait Descartes, il a donc fallu pratiquer systématiquement le « doute méthodique » : envers soi-même, ses instruments de mesure et le sujet de recherche qui interpelle, tout en veillant à la conservation de l'intégrité et de la transparence, ainsi qu'à une véritable prudence empirique.

C'est l'interaction avec l'objet d'étude qui doit permettre au chercheur de maintenir une problématique réflexive, à travers des pratiques réflexives elles-aussi, comme les discussions avec d'autres chercheurs et mentors, mais aussi la rédaction de notes personnelles tout au long de la collecte de données et de l'analyse qui permet d'examiner la manière dont les idées évoluent, ou encore la conscience sociale que le chercheur peut avoir – c'est-à-dire la connaissance des déterminants sociaux qui contribuent aux choix de vie, de carrière, et même de l'objet de recherche, car le statut social du chercheur influence toujours le discours des participants, et donc les données de l'étude (Benoit, 2021).

3. Contexte de recherche

Nous avons fait le choix d'une étude qualitative de cas pour décrire et expliquer un phénomène tel que la persévérance et répondre à la question de recherche, ce qui amène également le choix du contexte du terrain, une école élémentaire dans les quartiers nord de Marseille.

L'objectif général de ce projet étant de proposer un éclairage théorique sur le processus de persévérance dans les apprentissages pour un élève en difficulté scolaire précoce, il s'agissait de choisir un contexte permettant de répondre à la question de recherche : Comment des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce développent-ils leur persévérance dans les apprentissages avec le soutien professionnel d'enseignants ?

Il s'agissait donc de choisir une école, un niveau de classe et des élèves permettant de répondre aux enjeux et objectifs de la recherche. Nous avons donc fait le choix d'une école élémentaire située dans les quartiers nord de Marseille, dont les indicateurs socio-économiques corrélaient avec les facteurs de risques sociaux et scolaires identifiés par la recherche. Le niveau de classe retenu est celui du cours préparatoire, afin de se situer aux prémices de la difficulté scolaire, lors d'une année importante de la scolarité des élèves. L'échantillonnage des élèves, quant à lui, a été fait ultérieurement, avec les enseignantes volontaires.

3.1. 15^{ème} arrondissement de Marseille : un quartier d'inégalités sociales

Cette recherche prend place au cœur d'une zone géographique fortement marquée par des inégalités sociales. Le choix d'une école située au cœur du 15^{ème} arrondissement de Marseille a été fait car les indicateurs socio-économiques sont corrélés aux facteurs de risques sociaux et scolaires identifiés par la recherche (cf. partie 1, 1.2).

Afin de réaliser un descriptif chiffré à propos de la population habitant dans cette zone géographique, les données utilisées sont issues d'un compte-rendu de l'Agence d'urbanisme de l'agglomération marseillaise (Agam) généré en décembre 2020 et intitulé « Portrait de secteur, 15/16^e arrondissements », à partir de données datant majoritairement de 2017.

Le 15^{ème} arrondissement de Marseille est un quartier qui s'étend sur 16,85 km² avec une densité de 4 491 habitants par km². La population de cet arrondissement s'élève à 75 901 habitants avec 31% de jeunes âgés de 0 à 19 ans, 49% de personnes âgées de 20 à 59 ans et 20% de seniors de 60 ans et plus.

En 2017, la taille moyenne des ménages est de 2,59 personnes et il y a 28,9% de familles monoparentales, soit 4,1% de plus qu'en janvier 2011.

Les habitants sont principalement logés dans des appartements (77%) avec 19% de petits logements (T1-T2), 69% de logements intermédiaires (T3-T4) et 12% de grands logements (T5 et plus).

En 2017, 36,2% des habitants de cet arrondissement se placent dans la catégorie socioprofessionnelle intitulée « autres sans activité ». 20,7% sont retraités, 14% sont ouvriers

et 16,7% employés. Les professions intermédiaires (7,7%), les cadres et les professions intellectuelles supérieures (2,4%) ainsi que les artisans, commerçants, chefs d'entreprises (2,3%) concernent une faible part de la population.

En juin 2020, 10 045 habitants sont demandeurs d'emploi, dont 12,3% de jeunes âgés de moins de 25 ans et 44,7% de chômeurs de longue durée.

En 2017, le revenu médian par unité de consommation était de 13 730 euros et 7 282 personnes étaient bénéficiaires du RSA en 2018. 34,6% des ménages ne possèdent pas de voiture et 17% d'entre eux en ont deux ou plus.

L'équipement culturel est plus pauvre que dans les autres quartiers de la ville : il n'y a qu'un théâtre et pas de cinéma, musée ou opéra. L'offre sportive est plus développée avec sept stades, trois piscines/bassins, dix-neuf gymnases et sept terrains de boules. Depuis 2011, onze gymnases ont vu le jour tandis que l'unique bibliothèque publique, deux stades et vingt-deux bouledromes ont fermé.

En 2019, il existe soixante-trois écoles maternelles et élémentaires dans lesquelles sont scolarisés 10 588 élèves, soit deux écoles de moins pour un peu plus de 800 élèves supplémentaires qu'en 2011. On compte par ailleurs neuf collèges, huit lycées et 997 étudiants (2017-2018).

En 2017, les chiffres concernant le décrochage indiquent que 42,7% des jeunes de plus de 15 ans sortent sans diplôme et seulement 14,9% obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur.

L'ensemble de ces données est représentatif des difficultés rencontrées par cet arrondissement : une forte croissance de la population, portée par la natalité, une modification progressive de la structure des ménages, le taux d'activité très faible des femmes. L'arrondissement regroupe les revenus les plus faibles de Marseille avec les jeunes du 1^{er} arrondissement, avec notamment grand nombre de demandeurs d'emplois. Un nombre croissant de familles itinérantes ou de voyageurs s'installe dans ce secteur. Une forte précarité marque ainsi cette zone géographique. Le 15^{ème} arrondissement est également caractérisé par un tissu urbain morcelé, un mode d'urbanisation rapide et anarchique depuis les années 60-70 : juxtaposition d'espaces de vie et d'activité, de différentes formes d'habitat, sans connexions ni espaces de transition. Le relief et les espaces naturels ainsi que les nombreuses infrastructures (routières, ferroviaires, portuaires) participent de son isolement.

Les caractéristiques urbaines, démographiques ou socio-économiques, illustrent la précarité et les inégalités sociales rencontrées par les habitants.

Les écoles de cet arrondissement regroupent ainsi un grand nombre de facteurs de risques sociaux et scolaires qui semblent déterminants dans le processus de décrochage (cf. 1.2) : minorité ethnique et origine migratoire, milieu socio-économique (milieu populaire, bas niveau de diplôme des parents), enfants issus de familles monoparentales, composition sociale de l'établissement scolaire, « effets-établissements », grand nombre d'élèves défavorisés. L'offre culturelle est pauvre, le nombre d'écoles diminue malgré l'augmentation du nombre d'enfants en âge d'être scolarisés.

Ces facteurs de risque ne constituent pas isolément des prédicteurs. Ils ont parfois été discutés, voire controversés – l'identification d'élèves « à risque » pouvant amener à stigmatiser ou à simplifier démesurément les élèves et leur parcours. Cependant, comme le dit Feyfant (2012), il pourrait être dommageable de ne pas tenir compte de ces caractéristiques pour développer

une vigilance plus importante sur la prise en compte des besoins de ces élèves et adapter les pratiques enseignantes (Feyfant, 2012, p. 15).

3.2. Réseau d'Éducation Prioritaire

La présente recherche se déroule au sein d'un réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP+) des quartiers nord de Marseille, investi dans le cadre d'un projet de recherche SFERE-Provence/EAFC (Structure Fédérative d'Études et de Recherches en Éducation de Provence et École Académique de Formation Continue¹⁶) : « lutte contre le décrochage scolaire et l'absentéisme ». Ce type de projet articule un partenariat entre professionnels issus du terrain et chercheurs autour d'une thématique précise, issues des problématiques du terrain, en accord avec le projet de réseau et le référentiel pour l'éducation prioritaire¹⁷.

Dans le cadre du projet dans lequel s'inscrit cette recherche, les enseignants, les conseillers pédagogiques et l'inspecteur de l'éducation nationale partagent une même préoccupation de départ qu'est celle de l'absentéisme. Autour de cette problématique, différentes thématiques connexes et identifiées par ces acteurs s'agrègent : le décrochage scolaire, la persévérance, la difficulté scolaire, la relation aux familles.

3.3. L'école

L'école élémentaire dans laquelle se situe cette recherche se situe dans le 15^{ème} arrondissement de Marseille, au sein des quartiers nord. Elle se trouve dans un groupe scolaire rassemblant maternelle et élémentaire.

L'école élémentaire est composée de 18 classes pour plus de 300 élèves. Elle est au maximum de sa capacité d'accueil et certaines classes sont donc rassemblées dans une même salle.

24 enseignants sont en poste au sein de l'école, dont un enseignant pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA), un enseignant du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED) et un enseignant coordonnateur de l'unité locale d'inclusion scolaire (ULIS).

3.4. Les classes

L'étude porte sur des élèves de cours préparatoire (CP) au sein de trois classes. Ce niveau a été choisi parmi ceux des enseignantes volontaires afin de se situer aux prémices de la difficulté

¹⁶ Auparavant nommée DAFIP (Délégation Académique à la Formation et à l'Innovation Pédagogique)

¹⁷ Le référentiel de l'éducation prioritaire établit six priorités : 1) Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ; 2) Conforter une école bienveillante et exigeante ; 3) Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire ; 4) Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative ; 5) Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels ; 6) Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux (MENESR-DEPP, 2014).

scolaire, lors d'une année aux enjeux majeurs dans la scolarité des élèves – notamment concernant les apprentissages fondamentaux.

La *classe 1* accueille 15 élèves. Cette classe a une disposition en îlots par groupes de niveau et fonctionne le plus souvent par ateliers selon la même disposition.

Pour des raisons de manque de place dans l'école, les deux autres classes sont réunies dans une même salle, et fonctionnent avec deux enseignantes en co-intervention. L'effectif des deux classes est réuni en un seul, soit 24 élèves. Pour correspondre à la réalité du terrain et faciliter la compréhension dans mon propos, ces deux classes seront regroupées sous l'appellation *classe 2*. Dans cette classe, l'organisation change et évolue au fur et à mesure de l'année : certains élèves sont en îlots, d'autres alignés face au tableau, et les places attribuées changent. Le fonctionnement pédagogique alterne entre cours collectifs et ateliers, répartis entre les deux enseignantes.

Les classes 1 et 2 sont attenantes et communicantes. Depuis la cour de récréation, l'entrée des deux classes se fait par la classe 1. Une porte donnant sur l'extérieur permet la sortie des deux classes par la classe 2. Les deux salles sont isolées dans l'école à un étage inférieur et indépendantes des autres salles de l'école.

3.5. Les enseignants

Dans le cadre du projet SFERE Provence-EAFC précédemment évoqué, les enseignants des quatre écoles participant au projet ont été informés de la possibilité qu'un chercheur vienne dans leur classe pour étudier la persévérance scolaire des élèves en difficulté scolaire précoce au sein des apprentissages. Plusieurs d'entre eux se sont portés volontaires. Après avoir présenté les méthodes de recueil des données (observations de classe et entretiens), plusieurs enseignantes ont renouvelé leur envie de participer au projet. L'une d'entre elle s'est désistée au début de l'étude, cessant de s'investir dans les échanges formels cadrant les dates des observations de classe, et expliquant que, débutant sur son poste, elle se sentait inquiète de la présence d'une tierce personne dans sa classe, et préférait se concentrer sur son entrée dans le métier.

Les trois enseignantes qui ont finalement participé à l'étude sont : Agathe, Alice et Lucie¹⁸, en poste au sein de deux classes (cf. 3.4).

¹⁸ Toutes les personnes de cette recherche ont été renommées pour respecter l'anonymat des participants tout en évitant d'utiliser des codes dans le propos.

	Agathe	Alice	Lucie
Nom dans le recueil de données	PE ou A	PEA	PEL
Ancienneté dans le métier	14 ans	15 ans	2 ans
Ancienneté dans l'école	14 ans	14 ans	1 an
Ancienneté sur le niveau (CP)	7 ans	5 ans	2 ans
Classe	Classe 1	Classe 2	Classe 2

Tableau 6 : Ancienneté des enseignantes au moment de l'année 2021-2022

3.6. Les élèves

Pour la présente recherche, sept élèves ont été sélectionnés, répartis dans les deux classes précitées. Les entretiens exploratoires avec les enseignantes (cf. 4.2.2) ont permis d'identifier des élèves en difficulté scolaire précoce, dont le devenir scolaire les inquiète mais ne relevant pas de dispositif particulier au moment de la recherche (notamment des dispositifs accueillant les élèves en situation de handicap, allophones nouvellement arrivés ou issus de familles itinérantes et de voyageurs) permettant de constituer l'échantillonnage.

Les élèves dont les tâches ont été observées sont donc des élèves identifiés par les enseignantes comme rencontrant des difficultés scolaires précoces ou étant « à risque » de décrochage (cf. 4.2.2). Du point de vue de la recherche, il s'agit d'élèves ayant plusieurs facteurs de risque de décrochage, notamment scolaires, selon les indicateurs déterminés par la recherche. Le discours des enseignantes n'a par ailleurs pas permis d'identifier des facteurs de protection (cf. 2.2.4). Les absences régulières d'une élève, Mounia, ont empêché la régularité des observations la concernant.

Classe	Nom de l'élève	Code anonyme ¹⁹	Caractéristiques
Classe 1	Eliott	E ou E(1)	<u>Contexte scolaire :</u> - Faible réussite scolaire <u>Contexte personnel :</u> - Sexe masculin - Difficultés d'apprentissage (dyspraxie suspectée, latéralité) - Hypothèse de dépression - Motivation et sentiment de compétence affaiblis envers l'école - Problème de vision
	Francis	F ou F(1)	<u>Contexte scolaire :</u> - Faible réussite scolaire - Difficultés scolaires en lecture-écriture et en mathématiques <u>Contexte familial :</u> - Climat familial difficile <u>Contexte personnel :</u> - Sexe masculin - Difficultés d'apprentissage - Problèmes d'attention - Problème de vision
	Lina	L ou L(1)	<u>Contexte scolaire :</u> - Faible réussite scolaire - Difficultés scolaires en lecture-écriture et en mathématiques - Problèmes de comportement <u>Contexte personnel :</u> - Difficultés d'apprentissage
	Mounia	M ou M(1)	<u>Contexte scolaire :</u> - Faible réussite scolaire - Difficultés scolaires en lecture-écriture et en mathématiques - Absence probable de scolarisation en maternelle - Scolarisation partielle en classe spécialisée (UPE2A) <u>Contexte familial :</u> - Déménagements fréquents <u>Contexte personnel :</u> - Difficultés d'apprentissage - Habiletés intellectuelles et verbales faibles - Maîtrise de la langue française
Classe 2	Arthur	A ou A(2)	<u>Contexte scolaire :</u> - Faible réussite scolaire - Faible participation - Absence probable de scolarisation en maternelle - Absentéisme

¹⁹ Code anonyme utilisé dans le recueil des données.

			<u>Contexte personnel :</u> - Sexe masculin - Difficultés d'apprentissage
	Kevin	K ou K(2)	<u>Contexte scolaire :</u> - Faible réussite scolaire - Difficultés scolaires en lecture-écriture et en mathématiques - Problèmes de comportement - Absentéisme <u>Contexte familial :</u> - Structure familiale non intacte - Climat familial difficile - Style parental permissif/surprotecteur - Vision négative de l'école, conflit <u>Contexte personnel :</u> - Sexe masculin - Difficultés d'apprentissage (graphisme) - Motivation et sentiment de compétence affaiblis envers l'école
	Marina	M ou M(2)	<u>Contexte scolaire :</u> - Problèmes de comportement - Relations difficiles avec les enseignants et les pairs - Besoin de scolarisation en classe spécialisée (ITEP) <u>Contexte familial :</u> - Peu de soutien affectif - Style et encadrement familial difficile <u>Contexte personnel :</u> - Troubles du comportement - Problèmes d'agressivité ou d'indiscipline

Tableau 7 : Facteurs de risque identifiés pour chaque élève durant l'entretien exploratoire

4. Collecte des données

Dans le cadre méthodologique choisi, il s'agit de considérer l'ensemble des étapes de la persévérance : l'engagement de l'élève dans une tâche, son implication, les interactions qu'il entretient avec la tâche et à propos de celle-ci (avec l'enseignant et ses pairs), les méthodes de travail mises en œuvre pour surmonter les obstacles qu'il rencontre et pour réussir en atteignant son objectif de travail.

L'objectif étant de décrire le processus de persévérance afin de comprendre et expliciter ce qui permet à l'élève de persévérer dans la réalisation d'une tâche donnée, en rétroaction par rapport aux interactions avec l'enseignant, toutes les composantes du système de tâches seront donc prises en compte : les tâches d'apprentissage, les tâches d'organisation et les interactions sociales (cf. partie 1, 4.1.1).

Afin d'interroger les interactions enseignante/élève au sens large, le recueil des données s'appuiera sur des transcriptions d'observations de séances d'enseignement-apprentissage, d'entretiens avec les enseignants et les élèves, ainsi que de notes de terrain et d'observations réflexives, dont la méthode de recueil est précisée dans ce chapitre. L'ensemble de ces données a été analysé en prenant appui sur le logiciel de traitement de données qualitatives NVivo pour retranscrire le codage (cf. 5).

Au total, notre matériau empirique repose sur 7 études de cas (correspondant à neuf demi-journées d'observation en classe, soit près de 24h d'observations) et 7 entretiens avec les enseignantes (entre 16 et 58 minutes chacun). Les observations de situations d'enseignement apprentissage et les entretiens ont tous été pris en notes et/ou enregistrés et retranscrits, ce qui correspond finalement à un corpus de données brutes de plus de 100 pages (dont près de 14h d'enregistrement retranscrits).

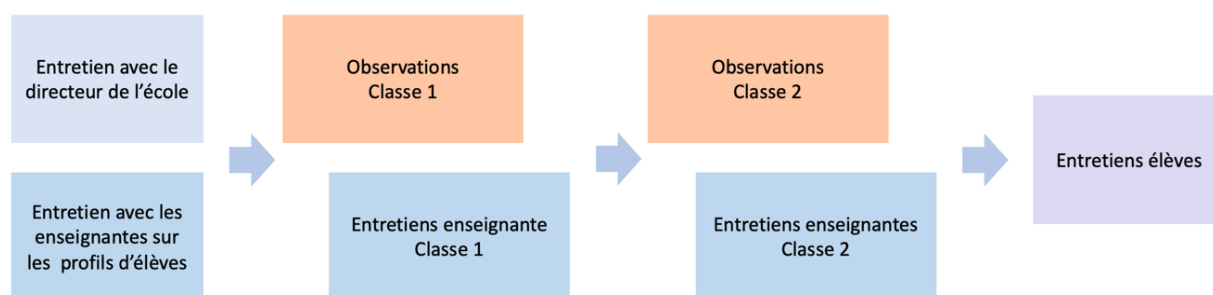


Figure 10 : Recueil des données sur le terrain

4.1. Synthèse des données recueillies

La méthode de recueil des données présentées ci-après est explicitée dans ce sous-chapitre. Ce tableau permet de synthétiser l'ensemble des données recueillies et les modalités de collecte.

	Modalités de collecte	Classe 1	Classe 2
Entretien exploratoire avec le directeur d'école (organisation de l'établissement)	Prise de notes, questions fermées	Non concerné	Non concerné
Entretien exploratoire avec les enseignantes (profils d'élèves)	Enregistrement audio	1 entretien	1 entretien
Observation in situ de situations d'enseignement apprentissage	Prise de notes manuscrites	1 ½ journée	/
	Prise de notes numériques	3 ½ journées	5 ½ journées
	Enregistrements audio semi-exploitable	2 ½ journées	5 ½ journées
Retours libres des enseignantes post-observations	Prise de notes	1 entretien	1 entretien
	Enregistrement audio	3 entretiens	1 entretien
Entretiens semi-ouverts avec les élèves	Prise de notes numériques	- 2 entretiens difficiles - 1 refus avec données - 1 absent	- 2 entretiens avec récit - 1 absent
Outils mobiles	Photographies et scan des outils	- Peu ou pas d'outils génériques - Personnalisation des outils (ex : appli sur portable)	- EDT élèves - Sous-main - EDT individuel M2 - Outil comportement M2

Tableau 8 : Données recueillies sur le terrain

La situation sanitaire liée à l'épidémie de Covid-19 a engendré de nombreux reports successifs de mes visites dans les classes, bouleversant significativement le calendrier prévu initialement. Malgré cela, il a été possible de mener neuf demi-journées complètes d'observation des situations d'enseignement-apprentissage dans les deux classes. Cinq élèves sur les sept observés étaient présents lors des entretiens.

4.2. Phase exploratoire

4.2.1. Entretien avec le directeur d'école

Un premier entretien exploratoire avec le directeur de l'école a permis de relever l'organisation de l'établissement, grâce à des questions fermées portant sur le nombre de classes, d'élèves et d'enseignants, ainsi que sur les différents dispositifs présents au sein de l'école et sur les particularités du groupe scolaire. L'entretien était bref, dirigé, et avait pour objectif de s'informer le plus précisément possible sur l'organisation de l'école.

Le choix de la méthode n'ayant pas été déterminé au moment de l'entretien, la prise de notes a été intégrée directement dans le corps de la thèse, telle que suit.

La recherche trouve sa place dans un groupe scolaire rassemblant maternelle et élémentaire. L'école élémentaire est composée de 18 classes pour plus de 300 élèves. Elle est au maximum de sa capacité d'accueil et certaines classes sont donc rassemblées dans une même salle. 24 enseignants sont en poste au sein de l'école, dont un enseignant pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA), un enseignant du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED) et un enseignant pour l'unité locale d'inclusion scolaire (ULIS). Trois enseignants sont des compléments de temps partiel à 80%, et un enseignant est en mi-temps annualisé. (cf. 2.3).

4.2.2. Entretien exploratoire avec les enseignantes sur le choix des élèves

Un second entretien exploratoire a été mené avec les trois enseignantes, qui constituent les interlocuteurs utiles directement concernés par l'étude (Van Campenhoudt et al. 2017).

Malgré une teneur non-directive, cet entretien ne peut pas être considéré comme non-directif au sens de Rogers (1942) car l'entretien a eu lieu dans le cadre de l'étude et non pas à la demande de la personne interviewée. Le thème et l'objectif sont choisis à l'avance puisqu'il s'agit d'identifier les élèves à observer pour cette étude, à savoir des élèves en difficulté scolaire précoce mais qui ne relèvent pas de dispositif particulier au moment de la recherche (cf. annexes).

Cet entretien est donc semi-directif et donc ni totalement ouvert et demandé par les enseignantes, ni canalisé par un grand nombre de questions. Le moins de questions possibles ont été posées, pour permettre une conversation libre et ouverte, tout en laissant la possibilité aux enseignantes de faire des propositions d'élèves, ce qui permet de leur reconnaître une compétence réelle dans l'identification des élèves, de les laisser maîtres du choix de leur propos, sans imposer les conceptions du chercheur (Van Campenhoudt et al. 2017). Le postulat à l'origine de ce choix est que l'enseignante est la personne la mieux informée et compétente pour déterminer si un de ses élèves est en difficulté précoce. Par ailleurs, seule l'enseignante peut partager son ressenti et son inquiétude vis-à-vis du devenir scolaire des élèves et elle ne peut le faire qu'en se sentant libre de le partager.

L'enregistrement de cet entretien était indispensable, pour rester disponible durant l'échange avec les enseignantes, sans perdre de contenu. Cela permet également d'éviter autant que

possible la prise de notes, qui distraît l'ensemble des personnes et qui peut induire une interprétation de la personne interrogée quant à l'importance ou non de certains de ses propos.

L'entretien a ainsi permis d'identifier treize élèves au total : sept élèves dans la classe 1 et six élèves dans la classe 2. Dans le cadre de cette recherche, il s'agissait d'un nombre d'élèves trop important à observer. Nous avons donc fait le choix de sélectionner les sept élèves de cette étude selon deux critères : ceux pour lesquels les enseignantes ne trouvent pas toujours de solutions, et qui présentent plusieurs facteurs de risque de décrochage identifiés par la recherche.

L'objectif était de permettre aux enseignantes de proposer des élèves dont le devenir scolaire les inquiètent et pour lesquels elles ont le sentiment que leur action trouve des limites, ne leur permettant pas d'amener les élèves à progresser et réussir autant qu'elles le souhaiteraient. La recherche doit permettre d'apporter a minima des éléments de compréhension, si ce n'est des réponses, aux questionnements et aux obstacles que les professionnels peuvent rencontrer dans l'exercice de leur métier.

S'il a fallu veiller à ne pas tomber dans le déterminisme qui pourrait tenir au choix d'élèves pour lesquels le décrochage apparaîtrait comme une issue certaine, il s'agissait surtout de s'appuyer sur l'idée que le décrochage se produit significativement lorsque l'école n'arrive pas à répondre aux besoins des élèves et qu'ils essaient alors d'exister dans un autre système que celui de la classe (cf. partie 1, 1.3). Les enseignantes étaient les mieux à même d'identifier des élèves se situant dans les prémices d'une rupture avec l'école. En effet, ce sont elles qui évaluent les acquis des élèves depuis le début de l'année et qui ont connaissance de leur parcours scolaire ainsi que d'une partie de leur situation personnelle et familiale. Cela s'adosse à leur praxéologie sur les pratiques professionnelles mises en place pour aider les élèves, ainsi que sur la verbalisation de leur impossibilité à répondre à leurs besoins de manière adaptée ou suffisante – ramenant au processus de rejet de l'école (cf. partie 1, 1.3).

Pour ne pas tomber dans une désignation arbitraire, à l'instar de la stigmatisation ou l'étiquetage négatif (Janosz, 2000), il convient de ne pas réduire les élèves à des profils « à risque » de décrochage, mais plutôt d'éclairer la compréhension du processus de désengagement ou d'engagement des élèves dans les apprentissages, et donc de celui de la persévérance qui peut permettre de participer à la lutte contre le décrochage scolaire en se situant au prémices du processus, au moment de la difficulté scolaire et du désengagement. La désignation d'individus a pour but d'identifier ce qui peut aider un élève, quel qu'il soit, y compris s'il rencontre un grand nombre de facteurs de risque qui pourraient l'empêcher de réussir. L'objectif n'est donc pas d'isoler ou de mettre de côté, mais bien de recueillir des informations permettant de comprendre ce qui peut amener un élève à persévérer malgré tous les obstacles qu'il peut rencontrer.

4.3. Observations de situations de classe

4.3.1. Observations *in situ*

Dans cette recherche, les données sont majoritairement issues d'observations *in situ* de séances d'enseignement-apprentissage.

Il s'agit d'observations directes également dites « simples » avec compte-rendu des observations c'est-à-dire que les observations sont directement réalisées par la chercheuse, qui réalise le recueil des informations, en faisant appel à son sens de l'observation et donc à ses sens plus généralement (vision, audition, etc.) sans qu'il y ait un échange entre la chercheuse et les individus observés (enseignantes et élèves). Les informations ainsi recueillies sont brutes, consignées à l'écrit de la façon la plus précise possible. Elles portent sur les comportements et les événements saisis sur le vif, de façon non suscitée et donc relativement spontanée (Mialaret, 2004 ; Van Campenhoudt et al., 2017).

Pour autant, comme l'écrit Wallon :

Ce que l'impression première et les traces qu'elle laisse peuvent d'avoir d'instantané, de partiel, de lacunaire, a pour contrepartie immédiate un travail incessant de restitution et de systématisation, dont les motifs sont certains besoins très élémentaires de l'esprit et la certitude réaliste qu'une situation ne saurait avoir existé pour nous, sinon telle qu'elle pouvait être en elle-même et par elle-même. Et il ajoutera : « Décrire une situation c'est presque obligatoirement la déduire. » (Wallon, cité dans Mialaret, 2004, p. 65).

La mise en garde formulée par Wallon fait écho aux enjeux éthiques précédemment formulés dans cette étude (cf. 2.4).

Le choix de ce type d'observation vient des choix méthodologiques encadrés par ces enjeux éthiques. Dans le cadre de la théorisation ancrée et de la méthodologie dite « à la Gioia », l'enracinement des données et la construction de la théorie se font à partir de l'analyse de la réalité. Les procédés méthodologiques adoptés et les outils utilisés doivent favoriser l'ouverture aux données et le maintien d'une posture réflexive pour éviter le risque de subjectivité tant que possible. Nous avons choisi d'observer des situations les plus naturelles possibles, au sens qu'elles se déroulent dans leur milieu, leur écosystème, ce qui explique le choix de ne pas faire d'observation « armée » (Mialaret, 2004), les observations directes étant les seules méthodes de recherche humaine et sociale permettant de capter les comportements au moment où ils se produisent (Van Campenhoudt et al., 2017).

Afin de recueillir des données pertinentes, il a fallu définir les situations d'intérêt, à savoir les situations de persévérance des élèves dans les apprentissages. Or, dans le cadre de l'étude d'un processus, il semble fondamental d'observer et de comprendre ce qui s'est passé avant même que le processus ne débute et ne soit observable, afin d'analyser sa genèse, les leviers et les freins. Les situations d'éducation étant complexes et non répétables (Mialaret, 2004), toutes les situations ont été considérées comme inopinées et donc à ne pas négliger. Certaines informations recueillies concernent donc la situation d'intérêt, tandis que d'autres s'inscrivent plus indirectement dans la situation d'intérêt.

Pour éviter d'engranger une masse d'informations démesurée durant les observations, des grandes catégories préalables ont été définies, permettant de cibler les observations sur le comportement des individus – c'est-à-dire les réactions et interactions observables des enseignantes et élèves observés, ainsi que le contexte dans lequel ils se déroulent (situations de classe). Par ailleurs, dans un même temps, l'observation porte sur cinq individus au maximum : une enseignante et quatre élèves dans la classe 1, et deux enseignantes et trois élèves dans la classe 2.

Pour éviter de ne se fier qu'au relevé des événements saisis en direct et donc interprétés par essence, la transcription de l'enregistrement audio de l'enseignante durant les observations permet de sur les prises de notes et de les compléter afin de rendre compte le plus précisément

possible du déroulement des comportements, en relevant les continuités, les discontinuités, les arrêts, etc. (Mialaret, 2004). Les entretiens avec les enseignantes et les élèves permettent par ailleurs de compléter les données en recueillant des informations et des éléments de réflexion riches et nuancés.

Chaque observation s'est déroulée sur une durée allant d'une demi-journée à une journée, en immersion dans la classe, pour un total de neuf demi-journées.

Un même événement est synchronisé avec différentes sources de données. Pour chaque séance observée, sont associés un enregistrement audio de la voix de l'enseignante et des prises de notes. La voix de l'enseignante a été enregistrée à l'aide d'un micro afin de relever son verbatim, ses questions et réponses apportées aux élèves observés. Les prises de notes permettent de consigner des observables concernant le corps, les mouvements de l'enseignante – afin de compléter ce qui est enregistré de façon audio – mais également de relever le verbatim des élèves, notamment dans les moments où ils sollicitent l'enseignante dans une tâche, leurs questions et réponses, leurs silences. La prise de notes est un appui indispensable dans l'approche de théorisation ancrée.

L'objectif est ainsi de collecter des données originales en réduisant au maximum le matériel d'observation visible par les élèves et l'enseignante afin de se fondre dans la classe et d'affecter le moins possible la situation observée. Pour ce faire, il était nécessaire de s'installer dans un recoin de la salle me permettant de voir facilement les élèves tout en restant assez discrète pour ne pas perturber le fonctionnement de la classe. Il ne s'agissait pas de passer inaperçue, afin de ne pas surprendre les élèves mais d'être assez peu visible pour que le regard des élèves ne soit pas perturbé par la présence de quelqu'un lorsqu'ils sont au travail. En effet, la présence et l'interaction avec un chercheur durant les séances peut être intéressante lors de certaines recherches, mais dans le cadre d'une recherche sur la persévérance, et donc l'engagement dans les apprentissages, cela fausserait considérablement les résultats de voir les élèves s'arrêter pour regarder une tierce personne.

Les enregistrements sont semi-exploitable : ils sont partiellement inaudibles. Pour autant, ils permettent d'ajouter des compléments aux prises de notes, notamment sur les échanges verbaux entre l'enseignante et les élèves (cf. annexes).

L'intégralité des prises de notes et transcriptions a été codée par l'auteure de cette thèse grâce au logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo.

4.3.2. Retours libres des enseignantes

Les entretiens suivants avec les enseignantes étaient des retours libres, à la manière d'échanges informels, de débriefings, en fin de demi-journée d'observation, généralement lors de la pause méridienne.

Malgré une teneur essentiellement non-directive, ces entretiens ne peuvent pas être considérés comme non-directifs au sens de Rogers (1942) car l'entretien a eu lieu dans le cadre de l'étude et non pas à la demande de la personne interviewée. Ces entretiens sont donc semi-directifs, car ni totalement ouverts et demandés par les enseignantes, ni canalisés par des questions. Aucune question n'a été posée en début d'entretien, pour permettre une conversation libre et ouverte, tout en leur laissant la possibilité de partager leur ressenti.

Il s'agissait de laisser les enseignantes s'exprimer et poser des questions concernant la demi-journée de classe vécue, le tout de manière libre pour recueillir leur expérience, leur vécu, leur vision des interactions en jeu dans les différentes situations ainsi que des éléments de contexte qu'elles pourraient apporter.

Comme le veut la méthodologie « à la Gioia », le postulat de base de cette étude est que les acteurs d'un système – donc notamment les enseignantes – sont des personnes bien informées qui savent ce qu'elles essaient de faire et qui peuvent expliquer leurs pensées, intentions, actions. Les laisser parler de façon libre permet de réduire les possibilités de pas passer à côté de certains aspects essentiels de leurs perceptions en imposant des conceptions préétablies à leur expérience.

Deux échanges ont donné lieu à une prise de notes sans enregistrement et quatre échanges ont été enregistrés. L'enregistrement des entretiens est apparu indispensable, pour rester disponible lors de l'échange avec les enseignantes, sans perdre la plus grande partie du contenu. Cela permet également d'éviter la prise de notes tant que possible, qui distrait l'ensemble des personnes et qui peut induire une interprétation de la personne interrogée quant à l'importance ou non de certains de ses propos – rendant la conversation artificielle et pouvant même pu devenir contraire aux principes éthiques de respect des personnes. Ces enregistrements, d'une durée de 15 à 55 minutes, ont été retranscrits intégralement par l'auteure et rendus anonymes (cf. annexes).

Plusieurs temps de retour n'ont donné lieu à aucune prise de notes ou transcription. Le premier est le retour après la première observation et l'absence de données est liée au fait qu'il se situait en début de mise en œuvre du protocole de recherche sur le terrain, donc au manque d'expérience en tant que chercheur. D'autres retours n'ont donné lieu à aucune prise de notes ou transcription car les enseignantes étaient appelées à des réunions, ont dû mettre en place les temps d'aide pédagogique complémentaire, et n'étaient donc pas toujours disponibles pour échanger. Enfin, certains retours ont été encore plus informels – pendant les repas par exemple – et parfois fortement empreints d'émotions liées aux situations personnelles des enseignantes.

4.4. Entretiens élèves

Les entretiens avec les élèves sont des entretiens semi-ouverts autour de cinq questions sur leur vécu d'élève, à la manière d'un récit phénoménologique, qui a pour caractéristique d'explorer un phénomène vécu par un individu (Ntebutse et Croyere, 2016), avec des questions assez larges. Ces entretiens devaient permettre de questionner la vision et le ressenti des élèves vis-à-vis de l'école. Un récit phénoménologique suppose une démarche inductive qui part de l'étude d'expériences vécues et décrites par des personnes, afin de « comprendre le sens d'une expérience, d'en saisir son essence pour celui qui l'a vécue tout en respectant la posture de celui qui a expérimenté un phénomène » (Ntebutse et Croyere, 2016, p.7).

Il s'agissait d'intégrer une approche plus globale de l'élève, contextuelle. Le point de départ est donc l'expérience vécue des élèves, dans une logique compréhensive et phénoménologique²⁰, qui suppose que l'être humain forme un tout avec son environnement – de manière holistique et systémique, qu'il a un monde et une réalité qui lui sont propres, et que ceux-ci ne peuvent

²⁰ Courant fondé par le philosophe et logicien Husserl (1901).

être compris que dans leur contexte. Ce versant subjectif, que l'on appelle d'ailleurs parfois « biais », occupe une place fondamentale en sciences humaines et sociales pour comprendre les phénomènes à partir du sens que prennent les événements pour les individus (Ntebutse et Croyere, 2016).

Ces entretiens n'ont donné lieu à aucun enregistrement. En effet, s'il est possible d'obtenir des autorisations pour des activités en classe, il est plus difficile d'obtenir des autorisations de captation de voix pour des entretiens individuels. De plus, l'enregistrement peut impressionner les élève, plus encore que ce n'est déjà le cas pour un entretien avec un adulte. Les élèves étant jeunes, ils parlent assez lentement. Les échanges ont donc pu être consignés grâce à une prise de notes quasi intégrale des propos des élèves. Pour cela, la prise de notes a été réalisée grâce à des abréviations de mots, permettant de saisir le texte plus rapidement, corrigé ensuite en termes d'orthographe pour qu'il soit compréhensible (cf. annexes).

Ils se sont déroulés dans deux salles différentes, proches de leur salle de classe, qu'ils connaissent bien (salle informatique), sans la présence de leur enseignante.

Un propos introductif a été systématiquement lu aux élèves (cf. annexes), leur expliquant l'objectif de l'entretien et demandant leur consentement éclairé, en précisant qu'ils avaient le droit d'accepter ou de refuser d'être questionnés et de répondre.

L'ordre des questions s'est déroulé légèrement différemment de celui choisi initialement. En effet, les questions ont été posées en fonction des thèmes abordés par les élèves, pour faire des liens avec ce dont ils parlaient, ou pour changer de thème lors des moments de silence. Il ne s'agissait pas d'insister si les élèves parlaient peu.

4.5. Outils mobiles et salles de classe

Les outils mobiles relevés dans la classe 2 sont ceux évoqués durant les observations situations d'enseignement-apprentissage ou par une des élèves (Marina), lors des entretiens individuels.

Il s'agit : du sous-main utilisé par tous les élèves de la classe ; de l'emploi du temps de la classe ; de l'emploi du temps individuel de Marina construit par les enseignantes pour lui permettre de se repérer dans sa journée, et d'identifier les moments durant lesquels elle doit travailler sur les mêmes activités que les autres élèves, et les moments durant lesquels elle peut demander de l'aide individualisée, ou encore faire ce qui lui plaît ; du thermomètre du comportement de Marina (cf. annexes).

5. Méthode d'analyse des données

5.1. Observation de la persévérance

Pour étudier un processus tel que celui de la persévérance, il a été nécessaire de déterminer des grandes catégories d'observables pour diriger l'observation. Les prises de notes et les retranscriptions ont donc été focalisées sur les temps de réalisation des tâches, ainsi que sur les temps d'interactions ou d'absence d'interactions entre les enseignantes et les sept élèves observés, afin de décrire et comprendre les situations d'engagement ou de désengagement des élèves, ainsi que leurs causes et conséquences.

Les observables de la persévérance reposent sur une hypothèse de définition du concept à partir des composantes invariantes formulées par les différentes disciplines : l'idée d'engagement ou de volonté, la notion de durée, et le fait de faire face à des difficultés. Ainsi, les catégories initiales sont centrées sur l'attention et la concentration de l'élève dans l'activité, son engagement dans la tâche, son implication ou son désengagement, les efforts qu'il fournit surmonter les obstacles qu'il peut rencontrer et sa réussite de la tâche (cf. p.89).

Les données ainsi recueillies ont ensuite été analysées grâce au logiciel NVivo (cf. 5.2) et les points les plus importants issus de chaque observation ont été consignés (cf. 6). Toutes les données ont ensuite été questionnées grâce à l'analyse de 2nd ordre donnant lieu aux résultats de cette recherche (cf. partie 3).

5.2. Codage et analyse des données

L'ensemble des données recueillies a été consigné dans le logiciel d'analyse de données qualitatives QSR NVivo afin de les analyser selon plusieurs niveaux de codage. Le premier niveau correspond à un codage descriptif, dit ouvert. Le second niveau est le codage axial, thématique et qui permet de réagencer, d'identifier des thèmes et de les interpréter en vue de définir l'influence et les relations des thématiques entre elles. Enfin, la troisième étape consiste à expliciter et donner de la signification en concevant une carte conceptuelle.

5.2.1. Analyse de premier ordre

Le premier niveau – codage de 1^{er} ordre, correspond à un codage descriptif, dit ouvert. Il est réalisé de manière inductive, dans la mesure où son but est de restituer de la manière la plus fidèle possible, ce qui a été observé. Des catégories principales générales ont été utilisées pour démarrer le codage : l'engagement de l'élève, les interactions enseignante-élève (à propos de la tâche ou non), l'absence d'interaction de la part de l'enseignante, les interactions entre élèves, et le contexte. Nous sommes ensuite partis des prises de notes et des retranscriptions des observations de classe et des entretiens pour créer des codes, appelés sous-catégories. À chaque fois qu'une idée nouvelle était repérée, cela a permis de générer une nouvelle sous-catégorie et d'ajouter, au fur et à mesure du codage, des sous-catégories plus précises, et des catégories principales. Cette analyse correspond au relevé des termes qui constituent alors un grand nombre de catégories non affinées. Dans cette étude apparaissent 72 items de 1^{er} ordre (cf. 6).

En ce qui concerne les profils des élèves, déterminés en premier lieu par les enseignantes au cours de l'entretien exploratoire, les catégories ont été déterminées à partir de la théorie, notamment des facteurs de risque et de protection identifiés par la recherche (cf. partie 1, 1.5.5) afin de faire apparaître les différentes caractéristiques en fonction du contexte scolaire, familial, et personnel de l'élève.

5.2.2. Analyse de second ordre

Le second niveau – codage de 2nd ordre, est un codage thématique qui permet de réagencer les codes relevés dans l'analyse de 1^{er} ordre, d'identifier des thèmes et de les interpréter afin de définir l'influence et les relations des thématiques entre elles, en les agrégeant selon des thématiques : les nœuds. Cette analyse consiste à se questionner sur les termes émergents qui pourraient suggérer des concepts qui aident à décrire et expliquer les phénomènes observés, que ce soient des concepts naissants ou des concepts existants et pertinents. Il s'est agi d'opérer des allers-retours entre la théorie et le terrain, dans une démarche plus abductive. Les concepts clefs sont issus d'un retour à la littérature et ont été rattachés, dans un second temps, aux phénomènes observés empiriquement. Certaines notions, à l'inverse, sont émergentes. Les données sont présentées selon des thématiques distinctes. Cette analyse a suivi un processus systématique itératif tout au long du recueil des données, et jusqu'à la fin de la thèse. Pour cela, les données encodées en sous-catégories, liées aux composantes de la persévérance dans la tâche, ont été relevées (cf. p.89). Les sous-catégories sont donc celles comprises dans les catégories *implication* et *réussite*.

5.2.3. Modélisation et théorisation

Enfin, une troisième étape consiste à expliciter et donner de la signification en générant un modèle conceptuel. Conformément à la méthodologie « à la Gioia », toutes les catégories de second rang issues du travail de codage constituent l'architecture du modèle et peuvent donc être discutées. Il s'agit d'un modèle conceptuel issu de la théorie avec des interrogations que la démarche inductive doit pouvoir compléter à l'issue de la recherche.

5.3. Utilisation du logiciel NVivo

Pour créer chaque nœud, les sous-catégories ont été croisées entre elles, afin d'observer leur récurrence en fonction des différentes sources de données (observations, entretiens, etc.). Pour cela, ces récurrences ont été relevées et comparées grâce à la fonctionnalité « diagramme de comparaisons de codes » du logiciel NVivo, qui fait apparaître la présence de deux codes distincts au sein des fichiers.

Exemple du processus de relevé des codes pour les analyser : le relevé du code « engagement » dans l'observation n°7

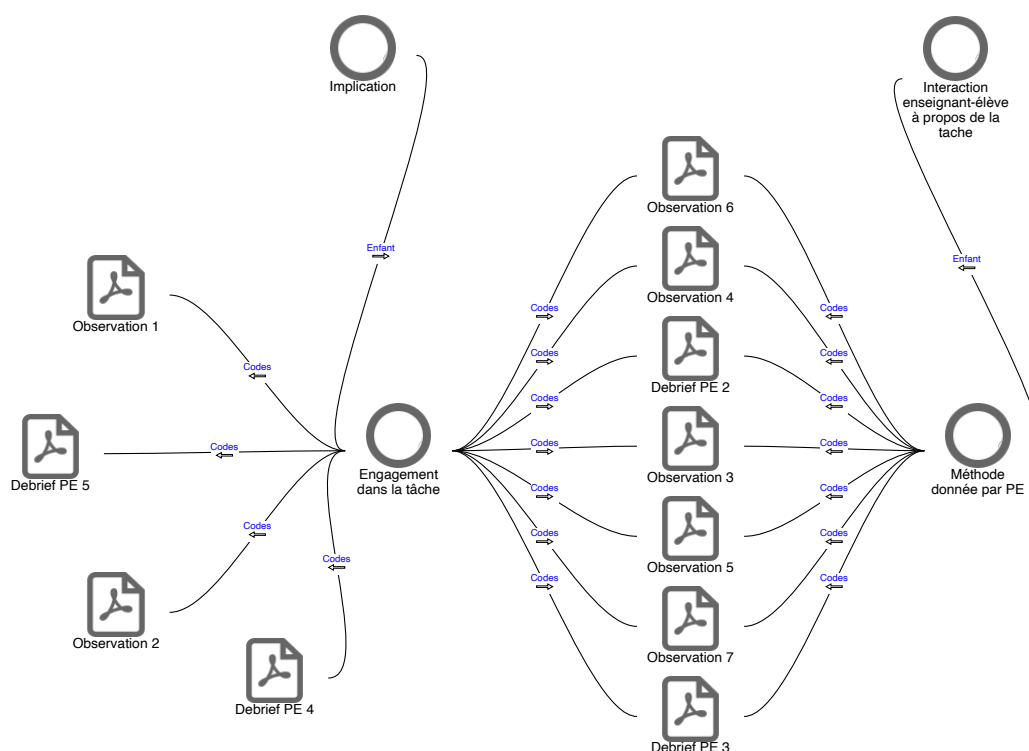


Figure 11 : Diagramme généré par le logiciel NVivo de comparaison des codes « engagement dans la tâche » et « méthode donnée par PE »

Une fois cette étape effectuée, chaque fichier est ouvert pour relever le contenu des codes et les analyser. Cela permet de constater le nombre de récurrences, mais également d’observer ce qui a pu se passer avant et après la situation d’engagement.

Fichiers\Observation 7	
6 références encodées, couverture 0.98%	
	Référence 1: couverture 0.16%
Alors que K tente, regarde la frise des nombres	
	Référence 2: couverture 0.06%
M lit les sons...	
	Référence 3: couverture 0.20%
M au travail - lit immédiatement et se met dans l'exercice	
	Référence 4: couverture 0.23%
M lève la main, participe de la même manière que les autres après.	
	Référence 5: couverture 0.14%
ce qui lui permet de se mettre au travail.	
	Référence 6: couverture 0.19%
K et M sont impliqués dans le tirage à la courte paille	

Figure 12 : Le relevé du code « engagement dans la tâche » dans l’observation n°7 de situation d’enseignement-apprentissage

Dans chaque document – ici l’observation n°7 par exemple, les sous-catégories connexes à ces observables ont ensuite été relevées pour comprendre à quoi pouvaient être liés les moments d’engagement ou de désengagement (cf. figure ci-dessous).

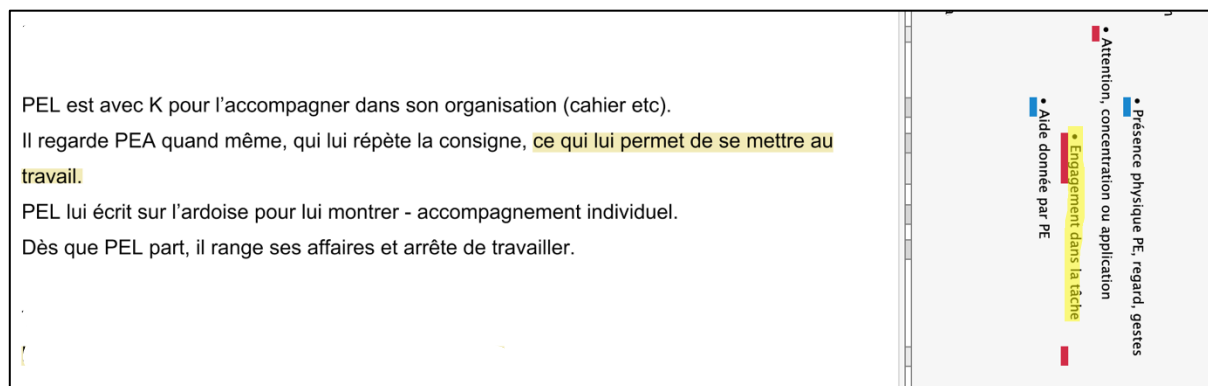


Figure 13 : Extrait du relevé du codage « engagement dans la tâche » relatif à l’observation n°7 de situation d’enseignement-apprentissage

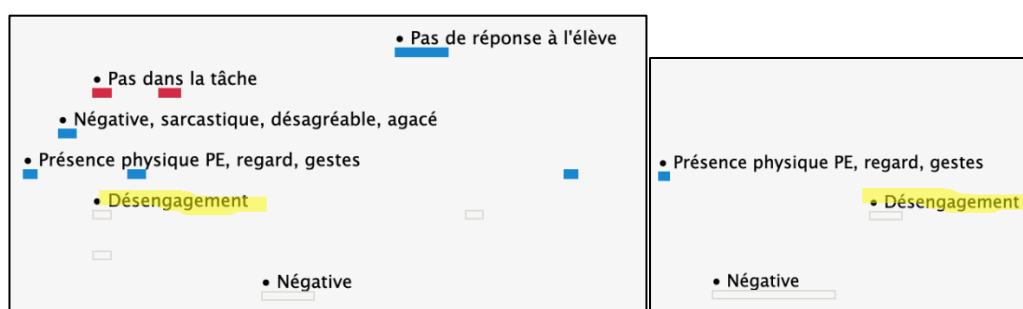


Figure 14 : Extraits du relevé du codage « désengagement »

Le relevé des sous-catégories permet ainsi d’identifier ce qui s’est passé avant, pendant et après chaque situation d’engagement ou de désengagement de l’élève vis-à-vis de la réalisation de la tâche, et donc d’apporter des éléments de compréhension du processus.

Les sous-catégories non représentées pour au moins cinq élèves sur les six régulièrement présents, ou qui présentent moins de 2 récurrences, et ne pouvaient pas être regroupées dans les nœuds ont été considérées comme non significatives et n’ont donc été ni relevées, ni analysées.

L’analyse de second ordre, grâce aux nœuds créés, ouvre sur l’identification de différentes thématiques, leur organisation ainsi que les relations et les influences qui existent entre elles. Le fait de les regrouper a donné lieu à la création d’unités d’analyse amenant à concevoir la synthèse qui suit et de proposer des résultats de recherche.

6. Présentation des données

Si l'ensemble des données recueillies peut être retrouvé dans les transcriptions en annexe (cf. annexes), ce chapitre a pour objectif d'apporter une présentation synthétique et organisée des données recueillies de manière brute. Il permet de mettre en avant les données structurées entre elles à partir des premières étapes de l'analyse, et conduit à la troisième partie de cette thèse en articulant recueil et analyse des données. En effet, étant donné la quantité d'événements analysés – plus de 1300, quelques exemples ont été sélectionnés dans l'analyse afin d'en présenter une partie et d'illustrer le propos de la manière la plus précise possible sans le surcharger ni le dénaturer. S'ils représentent un moyen d'exemplifier l'analyse des résultats, ils ne sauraient témoigner de la diversité des situations desquelles ils sont issus, qui sont tirées des retranscriptions des observations de classe et des entretiens.

Dans une première sous-partie, les événements ont été relevés et constituent donc les résultats issus des transcriptions des observations de classe et des entretiens. Ils sont regroupés et présentés à travers un relevé des références et des fichiers concernés, synthétisant les occurrences de chacune des catégories. La deuxième sous-partie présente le codage des données ayant permis de dresser le profil des élèves observés, par le codage de l'entretien avec les enseignantes. La troisième sous-partie récapitule les réponses aux questions des élèves durant les entretiens semi-ouverts sur leur vécu à l'école. Enfin, les notes prises durant le codage de l'ensemble des données sont reportées dans la dernière sous-partie.

6.1. Codage des observations

Une présentation synthétique des données, codées dans le cadre des observations de classe et des entretiens avec les élèves et les enseignantes, est proposée dans cette sous-partie. Elle prend la forme d'un tableau récapitulatif. Si un grand nombre d'événements a été relevé, ils ont été codés selon 72 items, eux-mêmes regroupés en 10 catégories principales qui seront reprises dans l'analyse de premier ordre. Ce tableau fait également apparaître le nombre de fichiers concernés, qui correspond au nombre d'observations et entretiens dans lesquels apparaissent l'événement, ainsi qu'au nombre de références, c'est-à-dire le nombre d'apparition de l'événement au cours de la recherche.

Ces éléments apportent un éclairage quant à la récurrence des événements, tant du point de vue de la fréquence d'apparition, que de l'importance d'un item au sein des différentes transcriptions. Au-delà de leur récurrence, les références doivent toutefois être recontextualisées pour être mises en lien entre elles : l'absence de présence physique auprès d'un élève n'a de sens que si l'on sait si cela lui permet de s'engager ou non dans les apprentissages. Cette mise en relation des catégories interviendra dans le cadre de l'analyse des résultats.

Catégories principales	Sous-catégories	Nombre de fichiers concernés	Nombre de références
	Absence de présence physique auprès de l'élève	7	11

Absence d'interaction ou de Comportement de l'élève	Pas de réponse à l'élève	5	15
Comportement de l'élève	Agitation ou déplacement	10	55
	Calme mais hors activité	1	1
	Comportement désagréable	2	3
	Conflit et agressivité	2	3
	Jeu avec les affaires et dessin	7	28
	Non-respect consigne	5	6
	Pas à l'écoute	2	3
Contexte général et extra-scolaire	Absentéisme	7	22
	Contexte familial	4	28
	EBEP ou difficulté scolaire	3	16
	Élément concernant la prise en charge médico-sociale	6	21
	Expérience PE	3	5
	Travail à la maison, devoirs	4	5
	Vision de l'école élève	1	20
Contexte intra classe	Autre adulte qui intervient	1	1
	Bruit ambiant	8	25
	Calme	7	12
	Climat de classe négatif	3	3
	Climat de classe positif	4	5
	Interruption de cours	1	2
Implication	Attention, concentration ou application	10	53
	Autre chose et écoute partielle	5	9
	Désengagement	9	45
	Effort fourni	10	33
	Engagement dans la tâche	11	89
	Manque de concentration	8	13
	Pas d'implication	8	25
	Pas dans la tâche	8	28
	Respect des consignes	1	1
Interaction enseignant-élève	Bienveillante, chaleureuse ou douce	7	8
	Déplacement vers l'élève	2	3
	Encouragement ou valorisation	10	60
	Mise en avant d'un comportement positif	3	4
	Négative, sarcastique, désagréable, agacé	8	41
	Ordre donné à propos du comportement	8	34
	Prise en considération de l'élève	6	8
	Propos neutres ou factuels	1	2
	Présence physique PE, regard, gestes	10	59
	Réponse aux besoins de l'élève	7	13

	Signalement vocal	6	11
	Volume de la voix	9	15
Interaction enseignant-élève à propos de la tâche	Aide donnée par PE	11	43
	Commentaire sur le résultat	6	11
	Consigne donnée	8	35
	Explication demandée à l'élève	4	7
	Explicitation donnée	6	14
	Individualisation	14	42
	Malentendu	3	5
	Méthode donnée par PE	7	35
	PE fait à la place de l'élève, donne la réponse à la place de l'élève	7	18
	Question posée par PE	7	44
	Rappel	5	10
	Vérification compréhension	2	3
Interactions entre élèves	A propos de la tâche, dans le cadre de l'activité	7	12
	Hors activité	5	14
	Négative	5	9
	Positive	4	6
Réussite	Absence de réponse	1	4
	Blague pour répondre	1	1
	Demande d'aide	1	1
	Non compréhension, erreur et non réussite	9	28
	Obstacle rencontré	10	37
	Réussite	11	36
	Triche et copie	5	9
	Utilisation de stratégies	6	8
État émotionnel et confiance en soi	État émotionnel négatif	11	26
	État émotionnel positif	9	27
	Fatigue	7	11

Tableau 9 : Catégories et sous-catégories issues du codage des données sur NVivo

Les catégories principales issues du codage sont : les interactions (avec l'enseignant, notamment à propos de la tâche, et entre élèves), l'absence d'interaction ou de rétroaction, l'implication et la réussite de l'élève, son comportement, son état émotionnel et sa confiance en lui, ainsi que le contexte intra classe, général et extra-scolaire. Ces catégories mettent en évidence les différents items qui émergent des observations et des entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche, et qui seront analysés puis discutés dans la troisième partie de cette thèse.

6.2. Profils d'élèves

Ce sous-chapitre permet une présentation synthétique des données codées dans le cadre des entretiens avec les enseignantes sur les profils des élèves et prend la forme d'un tableau récapitulatif des éléments concernant l'élève et son environnement. L'ensemble des items a été codés selon 26 sous-catégories, elles-mêmes regroupées selon 3 catégories principales qui seront reprises dans l'analyse et qui font références aux différents environnements de l'élève : personnel, familial et scolaire.

Ce tableau fait apparaître le nombre de références, c'est-à-dire le nombre d'apparition de l'événement au cours de la recherche. Ces éléments apportent un éclairage quant à la récurrence des événements, tant du point de vue de la fréquence d'apparition, que de l'importance d'un item par rapport à un autre. Ils permettent de constater les problématiques récurrentes rencontrées par les élèves : difficultés sociales, personnelles, médicales, etc.

Catégories principales	Sous-catégories	Nombre de références
Contexte scolaire	Absence de maternelle	3
	Absentéisme	2
	Difficultés scolaires en lecture-écriture et en mathématiques	5
	Faible participation	1
	Faible réussite scolaire	7
	Problèmes de comportement	4
	Relations difficiles	2
	Scolarisation en classes spécialisées	1
Contexte familial	Climat familial	2
	Déménagements fréquents	1
	Peu de soutien affectif	1
	Structure familiale non intacte	1
	Style et encadrement parental	2
	Vision négative de l'école, conflit	1
Contexte personnel	Sexe masculin	4
	Difficultés d'apprentissage	9
	Dyspraxie	2
	Graphisme	1
	Dépression	1
	Habiletés intellectuelles et verbales faibles	1
	Langue française	1
	Motivation et sentiment de compétence affaiblis envers l'école	2
	Problème de vision	2
	Problèmes d'agressivité ou d'indiscipline	1
	Problèmes d'attention	1
	Troubles du comportement	2

Tableau 10 : Nombre de références des sous-catégories dans le codage de l'entretien exploratoire

L'ensemble des données répertoriées dans le tableau synthétique est issu de l'entretien avec les enseignantes ayant permis d'identifier les élèves observés dans cette recherche. L'entretien a permis d'identifier treize élèves au total : sept élèves dans la classe 1 et six élèves dans la classe 2. Pour cette recherche, il s'agissait d'un nombre d'élèves trop important à observer. Nous avons donc fait le choix de sélectionner les sept élèves de cette étude selon deux critères : ceux pour lesquels enseignantes ne trouvent pas toujours de solutions, ainsi que le fait qu'ils présentent plusieurs facteurs de risque de décrochage identifiés par la recherche.

Les extraits correspondants aux sept élèves ont été retranscrits et réorganisés afin de permettre une lecture rapide des propos des enseignantes, permettant ainsi d'éclairer davantage la connaissance des profils pour le lecteur par rapport à la lecture d'indicateurs catégorisés et/ou sortis de leur contexte.

Au-delà d'éclairer davantage la connaissance des profils pour le lecteur, ces extraits permettent également de voir la différence entre les enseignantes dans la façon d'aborder les profils d'élèves : plus ou moins synthétique, en se centrant sur des indicateurs ou un diagnostic, en se laissant ou non aller à une forme de liberté moins protocolaire dans la manière de décrire les élèves, avec des préoccupations centrées sur le comportement, les apprentissages, les prises en charge médico-sociales, etc.

Entretien avec Agathe, l'enseignante de la classe 1 :

Francis :

F. J'espère que ça ira bien pour lui mais y a des grosses difficultés aussi. Alors il se plaint de sa vision, je sais pas trop en tout cas l'attention c'est très compliqué. Il entend la consigne mais il a pas compris que c'était pour lui. Euh... ses affaires disparaissent. Je sais pas s'il les cache ou si il les... ou si y a du sabotage à la maison. On a du mal. Alors lui, il va être pris à l'atelier mars le soir là. Ça devrait déjà régler certains problèmes.

Eliott :

Ensuite on a E. Alors E... [souponne]... E, des gros problèmes de vision, de latéralité, de... moi je soupçonne une grosse dyspraxie en fait. Ou alors une grosse dépression, je sais pas. Mais moi je pense que c'est plutôt une dyspraxie parce que quand... quand il trouve un truc qui marche tu vois qu'il est tout content. Parce qu'il a l'impression qu'il n'y arrivera jamais en fait. Donc quand de temps en temps t'arrive à trouver un truc... même si c'est un petit truc, c'est une victoire énorme pour lui et OUF oui. Donc je pense que lui c'est un client pour toi ! Voilà.

Lina :

Alors L, là par contre. Euh comment dire ? Elle est très très très en difficulté en maths. Tu sais on a un petit trombinoscope de la maternelle quand on fait les classes. Elles nous mettent rouge/orange/vert pour le comportement, rouge/orange/vert pour le travail. Et L, c'est la seule élève que j'avais qui est rouge-rouge. Alors moi je dirais pas qu'elle a un comportement si rouge que ça...quand elle arrive à rentrer dans des apprentissages. Mais elle est tellement loin, c'est tellement difficile que c'est pas étonnant qu'elle soit pénible à certains moments tu vois. Pour te donner un exemple des difficultés en maths, c'est la seule où elle lance le dé, elle voit trois points et elle les compte. Et elle fait "un, deux, quatre". On en est là quand même. Enfin on n'est plus là normalement, parce que j'ai associé la maman et que vraiment ça va mieux, mais enfin bon...

Mounia :

M, elle vient d'arriver, y a son petit frère qui est dans l'autre classe qui s'appelle M. [...] M on dirait qu'elle a pas fait de maternelle en fait. On dirait qu'elle a pas fait de maternelle. [...] Donc elle est capable de parler, en français, mais elle ne le fait paaas... Parce que tu vois j'ai squizzé d'autres, G, et tout ça, j'ai coupé, j'ai pas mis tout. Donc elle j'ai réussi à l'enquiller avec le maître de la CLIN, qui la prend un peu et tant mieux. Alors qu'elle parle français, mais comme... la pompe est grippée tu vois. Et donc, parce qu'elle sait pas écrire son prénom, elle sait pas recopier son prénom. Elle...voilà c'est très... on dirait qu'elle a pas fait du tout de maternelle.

Entretien avec Alice et Lucie, les enseignantes de la classe 2 :

Arthur :

Alice : Un autre... A, celui s'est tapé le pied. Alors A... bah très absent. Je suis pas sure qu'il ait vraiment fait de maternelle. Il était noté A sur les anciens ? Je sais pas si il était à la maternelle en fait...si il a beaucoup été en maternelle. C'est A...

Lucie : A, rouge-vert, vert-rouge.

Alice : Ouai, vert en comportement et rouge en travail. Il a dû être très très absent. Il est très gentil en classe, hein, on l'entend pas et tout ça, mais très très très grosses difficultés quand même. Mais je pense par un manque de présence et d'assiduité.

Lucie : Oui parce que c'est super à la maison.

Alice : Non, y'a surement rien. Enfin la problématique malheureusement de gitans...alors on a un bon contact avec les parents, enfin... ils viennent demain assister à la classe. Eux ils sont pas en opposition. [...] Eux non, mais je pense que l'absentéisme fait que il a accumulé déjà trop de retard en CP là. Donc voilà.

Kevin :

Alice : Euh K...[souponne] Très très bébé. Petit dernier euh... contexte... infantilisé à fond, contexte familial difficile avec un papa qui a été abattu y a trois... y a quatre ans, donc lui il a pratiquement pas connu le papa. Donc mère très protectrice "oh mon pauvre petit" donc en classe très bébé.

Lucie : Il dort avec maman.

Alice : Il dort avec maman oui. Gros problèmes de... de graphisme. On lui a demandé de voir un orthophoniste. Il voit un orthophoniste. On lui a demandé de voir un orthophoniste pour lui faire un bilan motricité et alors elle, elle a un orthophoniste qui fait pas de motricité du tout. Moi j'en connaissais des orthophonistes qui travaillaient l'écriture et tout ça, mais elle nous dit que le sien non. Donc voilà. Mais bon a priori il voit un orthophoniste une fois par semaine. Euh... Tu veux d'autres détails ? Là il a été absent pendant une semaine. Il avait un rendez-vous chez.... chez quoi elle t'a dit ? chez le... ? C'était quoi le rendez-vous, dermato ou ophtalmo ?

Lucie: Ophtalmo !

Alice : Voilà y avait un rendez-vous ophtalmo, ça fait une semaine qu'on l'a pas vu. Il vient pas en sortie parce que c'est fatiguant de marcher dans la rue. [...] Et au niveau apprentissages il est très très en retard. C'est un des seuls qui n'arrive pas à fusionner les sons, qui connaît toujours pas toutes les voyelles.

Lucie: Le u, le i, le é..

Alice : Il connaît pas toutes les voyelles. Et puis il rigole quand il se rend compte que les autres savent et pas lui. Ça ne le touche absolument pas, il rigole et il... et t'as l'impression que ça lui passe souvent au-dessus. Et les autres instits dans la cour le trouvent insolent. Bon après nous dans la classe, il est pas insolent, il se tient plutôt très bien. Il est très bébé quoi...

Marina

Alice : Bon M, c'est celle qui relève d'ITEP. [...] Donc M... euh [souponne] Que dire de M ? M est une élève très intelligente.

Lucie : Très intelligente.

Alice : T'as vu que l'autre jour c'est la seule à avoir retenu l'ornithorynque ?

Lucie : Oui.

Alice : Elle était là bas. Parce qu'elle a un emploi du temps aménagé, elle ne peut pas rester dans sa...à sa place comme les autres élèves en groupe classe. Enfin tu vas vite l'observer.

Lucie : Elle bouge.

Alice : Elle bouge, elle parle, c'est pour l'instant... c'est "walouf le kilo", voilà sa phrase qu'elle nous dit 300 fois par jour.

Lucie : Au début c'était "Maya l'abeille".

Alice : Oui au début c'était Maya l'abeille. Donc elle fait son travail, mais il faut qu'elle fasse autre chose en même temps.

Lucie : En fait c'est une gamine qu'on tient à la carotte quoi. "Si tu fais ça, tu pourras faire un puzzle. Si tu fais ton exercice, tu pourras aller jouer".

Alice : Elle est suivie par un psy évidemment à l'extérieur qu'on a toujours pas eu au téléphone, soit dit en passant.

Lucie : Et c'est une gamine qui recherche en permanence l'attention et l'affection. Parce que... je pense qu'elle en a pas suffisamment à la maison. Et du coup elle recherche ça.

Alice : Oui, du coup par les mauvaises façons. C'est-à-dire que parfois c'est par la violence, par les...enfin elle se fait pas remarquer pour les bonnes choses quoi. Donc elle a un emploi du temps aménagé qui est sur son bureau. C'est-à-dire qu'il y a des moments où elle est obligée de travailler en classe avec nous et d'autres moments où elle n'est pas obligée de faire les tâches de classe et elle peut aller jouer, faire des puzzles, des figurines... Elle a des temps libres que les autres n'ont pas. Et c'est lors de ces temps libres que des fois on fait... on continue de faire la classe... et elle répond aux questions alors qu'elle est tout à fait en train de faire autre choses là-bas...en nous tournant le dos... Elle écoute et elle percute. Et elle sort des choses que les autres ne sortent pas. C'est pour ça qu'on pense qu'elle est quand même très intelligente et voilà. Mais c'est pas tous les jours facile avec M. Parce que des fois on essaie de la prendre par les sentiments, par la douceur, par la dureté, tu vois... On tâtonne toujours entre tout ça pour qu'elle nous perturbe pas trop la classe. Même des fois les autres élèves, t'as vu, ils ont commencé à dire "tais-toi M". C'était une des premières fois que j'entendais les autres lui dire de se taire.

Lucie : C'est vrai qu'ils sont plutôt patients.

Alice : Plus que nous, ça c'est sûr. [rires] Bah non, mais c'est vrai, parce qu'à un moment donné elle nous tape sur le système quoi en fait. Au début tu dis rien, mais sauf que si tu lui dis rien, elle en fait de plus en plus jusqu'à ce que tu lui dises quoi. Bon enfin bon... tu verras elle si tu veux la rentrer ou pas dedans. C'est quand même un cas particulier hein.

6.3. Entretiens élèves

Ce sous-chapitre répertorie les extraits correspondants aux réponses des élèves durant les entretiens semi-ouverts sur leur vécu d'élève, qui ont été retranscrits et réorganisés afin de permettre une meilleure lecture de l'ensemble de leurs réponses avant l'analyse des résultats.

Il s'agit de mettre en avant les différentes réponses des élèves face à une même question, apportant un éclairage quant à la diversité de leurs retours, ou au contraire des similitudes dans les propos. Au-delà de la diversité des réponses aux questions, la retranscription et la réorganisation permet de constater l'importance des propos des élèves n'ayant pas de lien avec des questions préalablement posées, notamment concernant leur contexte scolaire et familial.

Dans le cadre de ces entretiens semi-ouverts, certains élèves ont facilement parlé d'événements ou de questionnements qui les concernaient et les préoccupaient probablement à ce moment-là. Ces réponses seront donc également prises en compte en tant que résultats et analysées dans la suite de la mise en œuvre de la méthodologie.

Question 1 : Est-ce que tu te souviens de ton premier souvenir d'école ? Est-ce que tu peux me le raconter ?

Eliott : « Je sais pas. »

Francis : « J'arrivais à l'école j'ai fait un puzzle. Après on a travaillé. Après on est partis faire le sport. Après on a fini le sport c'était l'heure des parents. »

Kevin : « Mes premiers souvenirs que j'ai travaillé... On faisait des [???]. Après on faisait la chorale, après on faisait un... comment ça s'appelle ?... je sais plus. C'était super, après aussi c'était dans longtemps quand on était parti à l'école. Et après voilà. C'était génial. L'école et les maitresses ils étaient gentilles. Les récréations elles étaient bien. Tout était bien, tout tout. Et aussi c'était... la maitresse elle nous a fait un cadeau, on pouvait jouer au foot à l'école. C'était ma maitresse. Et après j'ai travaillé à l'école. »

Marina : « C'est quand je suis rentrée en premier. Maitresse C... ma maman elle a dit c'est T. en fille. C'est mon frère il était dans la même école que moi. Je me sentais bien et mon tout premier jour d'école que je suis rentrée en CP j'avais eu du vert et maintenant j'ai du rouge, du orange et du vert. Avant j'étais en maternelle dans une autre école. Et je sais pas. »

Question 2 : Est-ce qu'il y a d'autres moments dont tu te souviens, à l'école, qui sont bien, ou pas bien ? Agréable ou désagréable, mais des moments importants pour toi ? Est-ce que tu peux me raconter ?

Francis : « Quelqu'un m'a dit un gros mot. Il m'a dit "gros ta mère". J'ai pas oublié, c'était dans ma tête. Ça m'a pas énervé ça m'a rien fait. C'est dans ma tête parce que j'oublie rien. »

Kevin : « Oui. Des souvenirs de l'école... bah... aussi des... attends laisse-moi réfléchir parce que je me rappelle pas trop. Une fois tu étais venue à l'école on pouvait choisir notre place et la maitresse elle nous a fait des groupes et moi je suis le 3. J'aime bien quand la maitresse elle dit c'est le 3. Et d'habitude la maitresse elle fait changer de place et elle nous fait cadeau la place de quelqu'un. Et c'est bien. C'est quand la maitresse elle crie trop j'ai mal à la tête. Parce que...d'habitude j'ai mal à la tête et quand elle crie. Parce que...d'habitude j'ai mal à la tête parce que j'ai les boutons, je transpire un peu. »

Mounia : « J'avais bien travaillé. »

Marina 1 : « C'était quand ma maman, non ma maitresse elle m'avait fait le plan... le truc qui était sur un truc... elle m'a fait un plan du temps. Et après j'ai respecté mon emploi du temps et après la lecture je pouvais faire ce que je veux, des jeux, des puzzles et des jeux. Après c'est avant. Avant j'étais en CP, maintenant c'est plus comme avant quand je suis rentrée en CP. Avant ma maitresse elle m'avait fait un emploi du temps mais plus maintenant. Je préférais parce que je pouvais faire ce que je veux et c'est plus comme avant. Parce que je me sentais libre. Des fois les maitresses me font travailler trop. Ça me gêne quand ils me font travailler parce que j'aime pas travailler je préfère quand on joue que quand on travaille. Parce que moi j'aime pas du tout travailler et j'aime pas l'école non plus, parce que des fois les maitresses elles sont méchantes par rapport à avant. »

Marina 2 : « Je pense que c'est quand je suis allée en sortie et on a fait des gouters. Aujourd'hui on va refaire un goûter parce que c'est l'anniversaire à Y. Je me rappelle plus c'était quoi la sortie mais j'aime bien parce que je me sens libre dehors. [rires] J'aime bien être libre. »

Question 3 : Comment tu te sens à l'école maintenant, en ce moment ?

Francis : « Bien. Parce qu'on a bien travaillé. »

Mounia : « Il me plaît travailler. Il me plaît les nombres. Il me plaît les maths c'est pour écrire au crayon. Sinon j'écris avec le stylo le crayon. Ma mère elle veut du stylo beaucoup pour écrire avec. Elle les achète. [...] Et moi j'ai eu un étoile, j'ai gagné faire la lecture. Je fais vite lecture. Il me plaît. »

Kevin : « Bien. Parce que d'habitude je me sens mal et bien. J'ai dit à la maitresse j'étais malade je me sentais pas bien. Ma mère elle a dit 'on attend un peu on va voir si ça passe', elle est venue me chercher, [...] J'étais pas allé à l'école parce que j'avais mal à la tête. Et puis y a les bagarres. Ça me plaît moyen. Ça veut dire un peu oui. Et après j'aime pas. Beaucoup beaucoup j'aime pas. Parce que ça fait mal. Et moyen parce que après aussi ça nous fait jeter par terre, ça nous met des coups de poing, c'est pas super. [K réfléchit] Et j'aime bien travailler parce que l'école c'est bien et travailler c'est cool. La maitresse elle nous a dit pour que ça soit bien [...] et après on compte les jours et après c'est le jour de la fête on l'a fait et c'était trop bien. Y avait les parents un peu. »

Marina : « Pas trop bien parce que des fois les maitresses elles sont méchantes. Ça veut rien dire, pas comme ogre. Ils font rien mais ils sont méchantes. Parce qu'ils me font trop travailler. Parce que j'ai envie d'être chez moi et de dormir chez moi. J'ai sommeil des fois je baille. Je veux faire tout ce que je veux moi. Mais c'est pas possible parce qu'on peut pas faut écouter les maitresses. »

Question 4 : A quoi ça sert l'école ?

Francis : « A travailler...et à jouer. Et à faire le sport. Et après c'est l'heure des parents. »

Kevin : « A travailler, parce que si on travaille pas quand on serait grand on va rien comprendre. »

Mounia : « Parce que c'est trop trop bien. »

Marina : « Ça sert à travailler. Mais ça sert à rien [rires]. Ça sert à être forte, je pense que je peux être forte en travaillant à l'école mais j'aime bien quand les maitresses ils m'aident. Elle que j'aime pas qu'il m'aide à travailler c'est maitresse A, parce que je sens qu'elle va me crier dessus si je sais pas comment ça s'appelle. Et maitresse L elle a de la patience avec moi. Ça fait qu'elle sait que je sais pas trop et ça m'aide en que la maitresse elle sait que j'ai confiance à elle. »

Question 5 : Est-ce-que tes parents aiment l'école ?

Francis : « Je sais pas si mes parents ils aiment bien l'école. Mais ils aiment quand je vais à l'école, ils me l'ont dit. Parce que parfois mon petit frère il sort à 11h. Mon frère je sais pas à quelle heure il sort. »

Kevin : « Elle aime bien quand je suis à l'école, elle me regarde par la fenêtre et elle fait comme ça [fait un geste avec sa main] »

Mounia : « Un petit peu. »

Marina : M : « J'en sais rien du tout. Je sais pas. Je pense que oui, parce que je sais qu'ils veulent me mettre à l'école et qu'il faut je travaille parce que je sais pas. Je sais pas trop trop. Je sais qu'une chose, que les parents ils veulent mettre les enfants à l'école pour qu'ils travaillent les deux. »

Autres réponses liées au contexte scolaire sans question préalable :

Eliott : « Moi j'aime l'école [...]. »

Francis : « Tout à l'heure quelqu'un m'a fait un croche-pattes. Je l'ai dit à la tata et elle l'a puni. Il s'est pas excusé il est parti. Mon frère parfois il me fait des balayettes, mais il me met pas par terre. [...] Et à l'école c'est gentil et pas gentil. Parce que les gens font des croche-pattes et les gens font pas de croche-pattes. Tout à l'heure à la cantine quelqu'un m'a fait mal dans le coude. Et en classe c'est bien parce que j'ai fini un truc j'ai fini tout. »

Kevin 1 : « La récréation c'est bien. Juste la récréation c'est bien. Le reste non. Y a rien qu'est... on peut pas aller dans le préau... un peu... on joue et après on tombe par terre. [...] L'école c'est intéressant parce que après c'est l'heure des parents et on fait les pattes de lion. Et si on est méchant on est rouge, et moi j'ai tout en point vert j'ai même pas de points jaunes j'ai que point vert ! [parle de plus en plus vite, très content, grand sourire] Si j'ai plein de verts elle va nous donner des images à la maitresse et après elle va nous faire un cadeau et la dernière fois j'ai donné elle m'a fait un gros truc comme ça [fait de grand gestes]. »

Kevin 2 : « Les heures on a à peine travaillé. Faut pas rater l'école parce que c'est important et sinon quand on serait grand on va rien savoir. Et là ça commence un peu à être dur et après j'ai peur de rien comprendre. Et là maintenant je comprends un peu. »

Kevin 3 : « En ce moment, j'ai des moments aussi parce exemple quand on est à la récréation, quand on fait un peu la bagarre tu vois y'a le foot aussi quand on me tacle. Pas la bagarre hein.. on me tacle. D'habitude je joue avec mon frère et mon frère, bon, il joue moyen avec moi, il crie avec les copains et d'habitude notre mère elle nous fait sortir dehors et... T'as pas dit y a des trucs que j'aime ? Parce que bah... y a l'école, j'aime trop l'école ! On peut se faire des amis. Mais mes amis ils sont un peu méchants hein. Parce que... en fait ils... ils veulent jouer à la bagarre et moi je dis non j'ai des blessures moi je dis non et après voilà. J'ai un copain il s'appelle E. Il est pas trop gentil, à la maternelle il m'a griffé il faisait un puzzle et moi je faisais une blague. La blague c'est [...] et après il est venu il a griffé. D'habitude ma mère elle dit... Bon y a une question je sais pas trop. Je sais pas si quelqu'un frappe je me défends je me défends pas. Ça c'est vrai je sais pas trop. Et puis les deux maitresses je les aime fort parce qu'elle me fait des bons travail. Tout à l'heure j'ai fait un progrès elle a dit très bien. Moi je me sens bien et je rigole un peu aussi c'est bien. [...]. A la récréation, mon frère c'est pas pour être méchant hein mais il se dispute un peu. Mais d'habitude je me dispute un peu moi. »

Marina 1 : « J'aime pas travailler, c'est vrai. En fait les maitresses... moi je me connais je sais ce que j'fais, parce que quand les maitresses elles veulent pas m'aider j'arrête tout et quand elles veulent m'aider je fais ce qu'il faut, ce qu'il dit. Parce que c'est mon sentiment que je voulais faire. J'aime pas travailler sans les maitresses. »

Marina 2 : « Quand on va être en CE1 c'est beaucoup plus difficile. Je pense ça va être encore plus dur en CE1 plutôt qu'en CP. Je veux être maitresse moi mais faut bien travailler et écouter ce qui disent les maitresses. J'ai envie d'écrire sur le tableau j'ai jamais écrit sur le tableau. J'ai écrit sur un, mais pas grand comme les maitresses mais ils veulent pas. A la récré il faut qu'on parte mais je sais pas pourquoi. On a pas droit de rester dans la classe. Des fois les maitresses elles sont de service et des fois non. »

Autres réponses liées au contexte familial sans question préalable :

Francis 1 : « J'ai deux frères. Mon frère me fait des doigts d'honneur et il dit des gros mots. C'est pas bien. Et mon autre frère il donne que des coups de pied. Quand mon frère fait un croche patte je dis à ma mère et ils règlent ça ensemble, moi je suis à un étage mon frère à un étage. Il fait coup de pied et gros mot. Quand je fais un truc il dit laisse moi et il me court après. [...] Mais après il y a le stade. Parfois ma mère elle tope et elle dit arrête. Une fois mon frère il a cassé un truc. Mais c'était pas gentil. »

Francis 2 : « Avant quand j'étais en maternelle, c'était l'heure des parents, je sortais pas à 11h. Quand ma mère est pas là, mon frère me donne des ordres. Quand je dors mon petit frère me réveille. Mon frère en maternelle et moi je suis au CP. Bientôt je suis en CE1. Et quand il va être en CE2 moi je vais au collège. [F regarde par la fenêtre] C'est mon frère. Mon frère il court rapide, il a déjà gagné une médaille. Un trophée de sa classe aussi. Parfois il me dit "chai". J'ai dit à mon père et à ma mère. A chaque fois chaque fois. Mon petit frère il boit juste du café avec des céréales avec ma mère, j'entends du bruit je me réveille. Et mon frère que c'est pas la nuit il dort. [F regarde par la fenêtre] On va bientôt déménager. A Paris, on va revenir à Paris. [Interrompus par une enseignante qui entre dans la classe, F regarde par la fenêtre et commente ce qu'il voit]. Quelqu'un a quillé le ballon plein de fois à la cantine et le ballon est perdu. Quand je joue on joue. Quand on travaille bien on a des étoiles, quand on a 8 on a un cadeau. J'ai eu des étoiles, 2. J'avais eu pour la lecture, j'ai tout fini. »

Kevin 1 : « Bah aussi je rate quand même un peu l'école. Parce qu'aujourd'hui j'ai raté par exemple plein de fois parce que j'ai des boutons partout [...] et après ma maman elle a dit aujourd'hui tu vas pas à l'école parce qu'elle a RDV elle est en retard elle peut pas m'accompagner à l'école. Du coup je reste au rdv. Des fois elle me laisse tout seul à la maison et des fois non. [...] Pas trop bien, moi je veux aller à l'école parce qu'on peut jouer au foot. Le seul truc que j'aime pas c'est redoubler et aller à la maternelle. »

Kevin 2 : « Je sais pas moi maintenant si ma mère elle travaille à l'école, parce que ma tata elle est grande et elle travaille à l'école et elle travaille pour la sécurité, elle fait l'école comme moi, pas comme toi tu vois. Je sais pas si ma mère elle a arrêté l'école. »

Kevin 3 : « Et après à la maison moi et mon frère et ma mère pour aller on va à pied et la maison est pas trop loin. Je sais pas en fait si mère elle va ou pas. Mais quand même je suis content d'aller à l'école. Moi en fait je veux aller à l'école ma mère elle est contente. [K réfléchit] D'habitude elle me dit 'stp K est ce que tu peux me faire le café ?' et j'arrive à faire le café. En fait, tu mets un truc rond tu le mets là [fait les gestes en même temps], tu appuies le bouton rouge, tu attends ça finit de clignoter, t'appuies juste sur le 1 tasse et après ça descend le café. Après tu mets un sucre et tu mets aussi une cuillère, tu tournes et c'est fini. J'aime bien. »

Kevin 4 : « Ma mère elle dit qu'elle me fait pas confiance tout seul. Elle dit parce que... c'est normal j'ai 7 ans. Mon frère il a 10 ans il a le droit de rester. Moi j'ai crié ma mère parce qu'elle veut pas me laisser tout seul. Et encore 11 ans ça va. 12 ans. Le truc que je t'ai dit tout à l'heure je reste pas carrément tout seul, je reste avec ma tata. L'école c'est bien. La maison c'est....ça m'ennuie un peu. D'habitude quand j'ai mal à la tête je dois rester à la maison. Tu vois d'habitude t'es malade, tu dois rester à la maison et j'aime plus l'école que la maison. Mais après ma mère elle est ennuyante, elle veut pas que je sorte dehors. Elle veut pas que je sorte avec elle. Donc c'est mieux l'école on a les copains. J'ai une question. Je me bagarre, je me bagarre pas, j'ai des premiers amis. Je joue avec mon frère. En fait, l'école c'est même pas ennuyant c'est trop bien. Bon, à la maternelle c'est plus mieux qu'au CP parce qu'on peut faire du vélo. »

Mounia 1 : « Mais mon frère il aime pas l'école, il s'appelle M. Il est côté de ma classe. En fait il veut rester avec maman. Quand là-bas elle veut pas qu'elle reste avec elle. Moi à l'école il me plaît travailler. »

Mounia 2 : « En bas tout en bas y a tout école. Ils vont changer de l'école maintenant. Tout en bas à côté de chez moi. Je sais plus. A côté de l'escalier quand on monte y a les deux escaliers à l'école. Ils vont changer le à côté de chez moi, tout en bas. Moi j'habite en haut. Ils vont changer quelque chose, les portes comme celui là. J'aime que les grandes. Les petites je vois pas de tout. »

Autres réponses sans question préalable :

Francis : « Et quelqu'un a trouvé une coccinelle et l'a enterrée, elle était morte, elle avait une épine plantée. »

Kevin : « Et tu sais c'est quoi la flemme ? [...] En fait, c'est... j'ai un peu flemme de y aller dehors. J'ai un peu flemme de faire le café. C'est juste pour la question hein, au moins maintenant tu sais c'est quoi flemme. Et tu vois si vraiment... au moins tu comprends. Au moins si y'a quelqu'un qui te demande 'fais-moi le café' si t'as envie tu peux le faire. Et si t'as pas envie t'as trop flemme de le faire, tu lui dis 'flemme' et il va rien te dire. Ma mère elle dit rien je fais pas si je veux pas. Ma mère le lit. J'ai changé mon lit. Y a genre des trous, c'était un peu mélangé, y avait des chocolats avec des bonbons et des jouets je sais pas. Du coup moi j'ai décidé de changer. J'ai mis chocolat avec chocolat, moto avec moto, voiture avec voiture. Et après c'est bien. Et dans 5 jours ma mère elle a dit faut que tu te prépares, tu te coiffes car y a une dame qui va venir. Quand la dame vient y a le foot, et aussi il y a les entraînements. J'ai arrêté le taekwondo. D'habitude t'es petit, je faisais un peu des bêtises, parce que y avait des choses un peu nulles je pensais y avait des combats et en fait non [...] C'était ennuyant. Un combat c'était un peu dur fallait des muscles un peu de la boxe, le truc bleu. Après avec notre pied il nous fait tirer, comme ça avec le pied. [me montre comment il fait]. »

6.4. Notes durant le codage

Durant le codage, toutes les notes prises sont consignées, de manière à pouvoir constater l'évolution de la vision du chercheur quant à ce qu'il observe. Elles sont elles aussi analysées, notamment lors de l'analyse de 2nd ordre conduisant aux résultats (cf. partie 3).

Elles consistent en des observations, des intuitions ou des remarques, à partir de la récurrence ou de l'émergence de certaines sous-catégories dans les observations de classe, les discours des enseignantes et des élèves. Il s'agit de notes courtes, qui peuvent servir d'hypothèses pour investiguer certaines pistes de réponses à propos de la question de recherche, en s'appuyant sur l'analyse des données pour les discuter.

Dans le cadre de la théorisation ancrée, la rédaction de notes personnelles tout au long de la collecte de données et de l'analyse a une importance significative, puisqu'elle permet au chercheur d'examiner la manière dont ses idées évoluent.

Notes durant le codage de l'entretien exploratoire sur les profils d'élèves :

Classe 1 : la PE propose des élèves rencontrant de grandes difficultés dans les apprentissages et/ou de comportement.

Classe 2 : les PE proposent des élèves avec une accumulation de difficultés (dans les apprentissages, absence de prise en charge médico-sociale, contexte familial difficile).

Notes durant le codage des observations de classe :

Les malentendus dans la communication semblent source de désengagement de l'élève.

Le déplacement ou l'agitation permet à M (classe 2) d'être dans l'activité.

Le calme et la lenteur de la PE permet un cadre plus propice aux apprentissages.

M, A, K (classe 2) ont besoin de présence physique et d'individualisation.

Le désengagement se produit souvent face à la difficulté.

E (1) plus préoccupé par orthophoniste que par la classe : quelle explicitation par sa famille et par la PE ?

M (2) pose une question sur les apprentissages : "c'est quoi les maths ?" Cela semble mettre en avant un besoin de sens de l'élève.

L'enchaînement des questions de la PE provoque l'erreur des élèves puis l'agacement de la PE (classe 1 et 2).

Interactions différentes en fonction des élèves :

- E (1) et K (2) : interactions à propos de l'activité ++
- L (1) et M (2) : interactions à propos du comportement ++
- F (1) et A (2) : peu d'interactions

Si l'encouragement et la valorisation aident à l'engagement (mais ne le rendent pas systématique), ils participent probablement au bien-être des élèves (sourires).

Notes durant le codage des retours libres avec les enseignantes :

E, L et F (1) ont besoin d'individualisation et de présence physique, ainsi que de la voix de la PE

La PE exprime sa difficulté à trouver des méthodes pédagogiques qui lui conviennent à elle et aux élèves les plus en difficulté.

Elle évoque la problématique des consignes "assez larges" pour que chacun aille à son rythme et en fonction de son niveau.

L'expérience de la PE permet d'identifier les besoins et les manières d'enseigner pour aider les élèves.

Engagement permis grâce à :

- la valorisation et la confiance, fondamentales
- un climat de classe positif
- la présence physique de la PE
- l'état émotionnel positif, pas de besoin primaire, disponible cognitivement

L'observation est importante pour comprendre l'élève :

Élève qui a besoin d'être rassuré = présence devant lui, valorisation et gestes

Élève qui bouge = mots sur le comportement, présence physique (toucher)

Élève dispersé, rêveur, passif = présence physique à côté et toucher

L'empathie de la PE a un effet sur l'implication. Et à l'inverse, la PE préoccupée sera moins disponible, ce qui a un effet sur le désengagement.

D'après la PE, si c'est trop difficile pour certains élèves, cela implique une surcharge et cela devient pénible pour eux. Il est alors plus simple de ne pas venir à l'école (stratégie d'évitement).

Encouragement + effort = réussite = + de présence en classe

Problématique du temps nécessaire pour la famille : arrêt du travail pour la mère d'E (classe 1).

Signes de désengagement :

- E : jeu stylo ou autre objet
- L : pas visible ou agitation
- F : concentration qui devient passivité

L'absentéisme :

- Crée du retard, moins de compréhension pour les élèves, accentue leurs lacunes, leurs difficultés en lecture, calcul et écriture, et la sensation de débordement de la PE.
- Cela demande ensuite beaucoup d'énergie à la PE, ainsi que d'individualisation, alors que c'est quasi impossible à mettre en œuvre, sauf durant les APC ou atelier. (DEB 5)
- L'absentéisme empêche les dispositifs d'aide type RASED (DEB 6).

Il est difficile pour la PE d'avoir toujours le matériel adéquat.

M (2) suit un rythme assez régulier d'engagement / désengagement / engagement / désengagement ...

La problématique du manque de prise en charge (ortho, ITEP, ...) ou de leur absence (problématique de la difficulté des dossiers) est récurrente dans le discours des PE.

La PE évoque la problématique pour elle de trouver le juste équilibre pour être présente sans faire à la place de, sans trop montrer car elle est parfois expressive.

La PE questionne sur comment rapprocher les familles de l'école.

Image de l'apprentissage du violon

La PE est fatiguée, avec le sentiment de culpabilité de ne pas en faire assez.

À travers l'émergence de questionnements sur les pratiques de l'enseignant par rapport à l'activité de l'élève, et notamment son engagement et sa persévérance dans les apprentissages, ces notes prises durant le codage laissent entrevoir des premiers éléments d'analyse qui seront explicités et discutés dans la troisième et dernière partie de cette thèse, dont l'objectif est de présenter les résultats de ce travail de recherche.

PARTIE 3 : RESULTATS

Cette partie se donne pour objectif de présenter, d'analyser et de discuter les données recueillies dans le cadre de cette recherche. Pour traiter les données, nous avons eu recours à la méthodologie dite « à la Gioia » (Gioia et al., 2013). Les résultats, obtenus de manière abductive, permettent d'apporter des éléments de réponse concernant le processus de persévérance d'un élève en difficulté scolaire précoce, dans une école élémentaire des quartiers nord de Marseille.

Un premier chapitre présente les résultats de manière descriptive pour restituer ce qui a été observé. Il permet d'apporter des réponses aux propositions de recherche afin d'en dégager une synthèse issue de l'analyse des situations d'observations et des entretiens (analyse de premier ordre). Dans le cadre de l'observation du processus de persévérance d'un élève en difficulté scolaire précoce, plusieurs pistes de résultats se dégagent à travers les catégories principales déterminées par cette première analyse. Une première catégorie porte sur la fréquence des interactions et les manières d'interagir au sein de la classe entre acteurs, c'est-à-dire toutes les interactions entre l'élève, l'enseignante et ses pairs. Une deuxième catégorie met en avant les étapes de réalisation de la tâche, notamment son engagement dans l'activité, et les indicateurs de réussite de l'élève dans la réalisation de la tâche prescrite par l'enseignante. La troisième catégorie porte sur les comportements et attitudes de l'élève au sein de la classe, c'est-à-dire ses manières d'être et d'agir, ainsi que des manifestations physiques, physiologiques et corporelles qu'il laisse à voir. La quatrième catégorie présente des indicateurs liés au contexte dans lequel s'inscrivent l'élève (dans et hors la classe) et l'enseignant (dans la classe et en relation avec sa professionnalité). Ces catégories montrent la viabilité de la poursuite du projet de recherche du point de vue du modèle d'analyse.

Une fois la synthèse des résultats dégagée, un second chapitre les met en relation de manière thématique, en les confrontant aux concepts théoriques, de façon abductive. Dans l'objectif de proposer un éclairage concernant le processus de persévérance, ce chapitre tisse des liens avec le cadre théorique de cette thèse (analyse de second ordre). Les résultats mettent en avant des déterminants favorables ou défavorables de l'engagement et de la persévérance d'un élève d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce. Ce chapitre présente d'abord les leviers de l'engagement et de la persévérance dans les apprentissages, c'est-à-dire les éléments impliquant un changement positif dans le processus d'engagement des élèves observés, qui émanent tous de l'enseignant. Il se propose également de mettre en lumière les facteurs qui freinent et empêchent la persévérance, c'est-à-dire les éléments impliquant un changement défavorable dans le processus d'engagement de ces élèves, et dont les origines sont multidimensionnelles. Enfin, il s'agit d'aborder la professionnalité des enseignantes, dont les conditions de travail peuvent s'avérer défavorables pour l'engagement de leurs élèves, notamment à travers le prisme d'une professionnalité soumise à une polarisation de leurs activités.

Enfin, un dernier chapitre discute les résultats de cette recherche à la lumière du cadre de référence théorique et en les confrontant au modèle d'analyse initial, dans l'objectif de proposer un modèle du processus de persévérance d'un élève d'élémentaire en difficulté scolaire précoce. Pour conclure ce travail de recherche, ce chapitre expose également les implications professionnelles, formatives, publiques mais également personnelles et prend appui sur les limites théoriques et méthodologiques pour présenter les perspectives de recherches.

1. Les catégories d'analyse de l'engagement et de la persévérance

Ce premier chapitre a pour objectif de présenter les résultats de manière descriptive afin de rapporter ce qui a été observé de la manière la plus fidèle possible. Il consiste en une synthèse issue de l'analyse de plus de cent pages de transcriptions d'observations et d'entretiens (analyse de premier ordre) et permet d'apporter des réponses provisoires aux propositions de recherche dans l'objectif de décrire le processus de persévérance dans les apprentissages d'un élève en difficulté scolaire précoce.

L'ensemble de ces résultats a été distingué en quatre grandes catégories afin de proposer des pistes de réponse au projet de recherche :

- la fréquence des interactions et les manières d'interagir au sein de la classe entre acteurs, c'est-à-dire toutes les interactions entre l'élève, l'enseignante et ses pairs ;
- les étapes de réalisation de la tâche, notamment son engagement dans l'activité, ainsi que les indicateurs de réussite de l'élève dans la réalisation de la tâche prescrite par l'enseignante ;
- les comportements et attitudes de l'élève au sein de la classe, c'est-à-dire ses manières d'être et d'agir, ainsi que des manifestations physiques, physiologiques et corporelles qu'il laisse à voir ;
- et les indicateurs liés au contexte dans lequel s'inscrivent l'élève (dans et hors la classe) et l'enseignant (dans la classe et en relation avec sa professionnalité).

Les résultats sont présentés dans les prochaines sous-parties. Ils interrogent et montrent la viabilité de la poursuite du projet de recherche du point de vue du modèle d'analyse, tel que cela sera présenté dans une dernière sous-partie de ce chapitre.

Plus de 1300 moments ont été relevés, codés et constituent donc les résultats. L'organisation en catégories permet de faciliter l'assemblage et donc l'analyse. Les résultats ont donc été regroupés en 72 items (appelées sous-catégories émergentes, cf. tableau 13 ci-dessous) qui permettent de mettre en lumière ce qui a été recueilli grâce au dispositif d'observation et qui peut apporter un éclairage du point de vue du processus d'engagement et de persévérance de l'élève.

Sous-catégories émergentes (item de 1 ^{er} ordre)	Catégories principales initiales et émergentes	Nœuds créés (analyse de 1 ^{er} ordre)
Absence de présence physique auprès de l'élève ; Pas de réponse à l'élève.	Absence d'interaction ou de rétroaction	Fréquence des interactions et manières d'interagir au sein de la classe entre acteurs
Bienveillante, chaleureuse ou douce ; Déplacement vers l'élève ; Encouragement ou valorisation ; Mise en avant d'un comportement positif ; Négative, sarcastique, désagréable, agacé ; Ordre donné à propos du comportement ; Prise en considération de l'élève ; Propos neutres ou factuels ; Présence physique PE, regard, gestes ; Réponse aux besoins de l'élève ; Signalement vocal ; Volume de la voix.	Interaction enseignant-élève	
Aide donnée par PE ; Commentaire sur le résultat ; Consigne donnée ; Explication demandée à l'élève ; Explication donnée ; Individualisation ; Malentendu ; Méthode donnée par PE ; PE fait à la place de l'élève, donne la réponse à la place de l'élève ; Question posée par PE ; Rappel ; Vérification compréhension.	Interaction enseignant-élève à propos de la tâche	
A propos de la tâche, dans le cadre de l'activité ; Hors activité ; Négative ; Positive.	Interactions entre élèves	
Attention, concentration ou application ; Autre chose et écoute partielle ; Désengagement ; Effort fourni ; Engagement dans la tâche ; Manque de concentration ; Pas d'implication ; Pas dans la tâche ; Respect des consignes.	Implication et engagement de l'élève	Les étapes de réalisation de la tâche et indicateurs de réussite
Absence de réponse ; Blague pour répondre ; Demande d'aide ; Non compréhension, erreur et non réussite ; Obstacle rencontré ; Réussite ; Triche et copie ; Utilisation de stratégies.	Réussite	
Agitation ou déplacement ; Calme mais hors activité ; Comportement désagréable ; Conflit et agressivité ; Jeu avec les affaires et dessin ; Non-respect consigne ; Pas à l'écoute.	Comportement de l'élève	Les comportements et attitudes de l'élève au sein de la classe
État émotionnel négatif ; État émotionnel positif ; Fatigue.	État émotionnel et confiance en soi	
Absentéisme ; Contexte familial ; EBEP ou difficulté scolaire ; Élément concernant la prise en charge médico-sociale ; Expérience PE ; Travail à la maison, devoirs ; Vision de l'école élève.	Contexte général et extra-scolaire	Les indicateurs liés au contexte
Autre adulte qui intervient ; Bruit ambiant ; Calme ; Climat de classe négatif ; Climat de classe positif ; Interruption de cours.	Contexte intra classe	

Tableau 11 : Catégories et sous-catégories issues du codage des données sur NVivo (cf. partie 2, 5.2)

Ce tableau permet une présentation synthétique des résultats obtenus grâce au codage du recueil des données et des différentes étapes ayant permis de préciser les catégories qui émergent des résultats et qui informent sur le processus de persévérance dans les apprentissages.

Étant donné la quantité d'événements analysés (plus de 1300), quelques exemples ont été sélectionnés dans les sous-parties qui suivent afin de présenter une partie des résultats et d'illustrer le propos de la manière la plus précise possible sans le surcharger, ni le dénaturer.

S'ils représentent un moyen d'exemplifier l'analyse des résultats, ils ne sauraient témoigner de la diversité des situations desquelles ils sont issus, qui sont tirées des retranscriptions des observations de classe et des entretiens (cf. annexes).

1.1. La fréquence des interactions et les manières d'interagir au sein de la classe entre acteurs

La première grande catégorie se rapporte aux actions et interactions, réciproques ou non, entre l'élève et les personnes qui l'entourent, à savoir l'enseignante ou ses pairs, et à la fréquence de ces interactions.

Les *interactions enseignant-élève* sont toutes les actions engagées par l'enseignante en direction de l'élève et ne concernant pas la tâche d'apprentissage. Elles peuvent se référer à la tonalité du discours de l'enseignante, qui peut être à tendance humoristique bienveillante, chaleureuse, douce ou négative, sarcastique, désagréable, agacée. Elles peuvent également être liées aux éléments concernant la voix de l'enseignante et tout ce qui se rapporte au volume sonore, comme lorsqu'elle effectue un signalement vocal pour se faire entendre de l'élève, que ce soit en prononçant son prénom ou avec une onomatopée, ou encore tout ce qui concerne le volume de la voix, qu'il soit bas ou élevé. Ces interactions peuvent aussi consister en une simple proximité physique de l'enseignante avec l'élève, comme lorsqu'elle se déplace vers l'élève, lorsqu'elle est présente physiquement juste à côté de lui, ou lorsqu'elle se rend visible par des gestes ou par le regard. Il peut également s'agir d'interactions verbales liées au comportement de l'élève, comme la mise en avant d'un comportement positif par l'enseignante ou les ordres donnés à propos du comportement pour l'amener à respecter les règles de la classe ou de l'école, ou encore liées à la considération de l'élève, de ses besoins et de ce qu'il est en train de faire (par exemple le fait de l'encourager ou de le valoriser, la prise en considération de l'élève et de ses besoins, la réponse à ses besoins l'élève, le fait que l'enseignante le rassure, ou qu'elle utilise des propos neutres ou factuels pour interagir avec lui.

Interaction enseignant-élève	
Interaction enseignant-élève	(1) On a peut-être 100 fois plus d'interactions avec eux qu'avec d'autres dans la classe. (2) On met beaucoup d'énergie pour essayer qu'ils lâchent pas. (3) PEL nomme K et A à chaque phrase. (4) PE sollicite régulièrement K en disant son prénom au milieu des consignes et questions. (5) K : besoin de sollicitations directes (paroles adressées, avec son prénom), que les PE soient proches physiquement de lui, accompagnement individualisé.
Bienveillante, chaleureuse ou douce	(1) On met de la douceur, on arrête. (2) PE qui calme sa voix, douce et posée, plus bas pour le réconforter en disant que E a compris. (3) Bienveillance dans les mots utilisés, dans le ton de la voix. (4) Beaucoup de sourires et de rires avec lui (pour chaque activité). (5) Très calmement, voix très douce et basse.
Encouragement ou valorisation	(1) Il faut qu'ils pensent que c'est possible. Il faut que tu leur aies montré que quoi qu'il arrive, c'est possible... et que tu es exigeant mais que quoi qu'ils essaient de faire, tu vas le valoriser. Voilà, il faut qu'ils essaient. Qu'ils essaient. (2) PE : Bravo E. C'est bon ? Très bien... Très bien...C'est bien. (3) PEA à M lorsqu'elle écrit sur l'ardoise « Tu écris magnifiquement bien, je ne savais pas que tu étais capable d'écrire aussi bien, tu ne le fais jamais sur le cahier, c'est magnifique. (4) PEL félicite A. Voilà, super. (5) Tu vois, c'est bien, tu vois que tu sais le faire.
Négative, sarcastique, désagréable, agacé	(1) PE « E tu fais quoi, tu dors ? » « On va se réveiller monsieur E ». (2) PE « J'ai dit écrire, c'est avec la langue écrire ? » Elle s'agace en levant les yeux au ciel. (3) PEA s'énervé sur K seul : hausse le ton, parle plus vite, soupire, intonation vers le bas (4) Tu me gênes.

	(5) PEL : Eh eh eh ! Tu rigoles là ? Tu rigoles ? Tu es en train de le déranger là. Tu lui expliqueras le jour où tu sauras le faire toute seule. Tu lui donneras les consignes quand tu seras devenue maîtresse.
Ordre donné à propos du comportement	(1) Tu t'assoies s'il te plaît. Oui, bah tu vas mettre tes lunettes, c'est un serre-tête. Euuuuuh M, la priorité c'est les lunettes, c'est pas le serre-tête. (2) Arrête de regarder les autres et tu le fais tout seul. (3) La P-E leur fait remarquer qu'ils sont dissipés et leur demande de se concentrer et de rester calme. (4) PEL : Tu vas à ta place ! (5) PEA : M, on ne t'a pas demandé de chercher, va t'asseoir. M, va t'asseoir. Viens ici. Là je ne suis pas d'accord, va à ta place ! Je vais te donner une feuille.
Prise en considération de l'élève, Réponse aux besoins de l'élève	(1) J'ai déjà vu plein d'enfants apprendre à lire, donc je sais que ça va être compliqué, que ton monde, que ton œil, que ton cerveau sache où couper la syllabe. Ça c'est un palier... cette confusion, je sais pourquoi... (2) C'est normal d'être énervé quand on rentre de récréation, mais on prend le temps d'arriver en classe, et pour ça vous allez coller la petite feuille qui est sur votre bureau. (3) Tu as besoin de quoi ? (4) Je sais qu'il y a ceux qui vont avoir vraiment besoin des gestes. Et puis il y a ceux qui vont vraiment avoir besoin de faire le vide autour d'eux.
Présence physique PE, regard, gestes	(1) Je sais que les gestes, ça va l'aider. Il y a tout un répertoire de gestes que j'ai essayé, que j'ai testé. (2) F... c'est si je suis en face chaque fois qu'il fait un truc, il regarde ma figure pour voir mon avis. Et du coup je peux pas... je peux pas... mais je fais en sorte qu'il voit plus mon avis. Et donc que voilà..... c'est ça je pense, que je me cachais derrière pour qu'il arrête de regarder sur mon nez c'est que j'en pensais. (3) L : P-E utilise beaucoup les mains, en lui touchant les mains pour l'aider. (4) P-E vient s'asseoir à leur table à côté d'E. (5) PEL se place devant K.
Signalement vocal, Volume de la voix	(1) P-E dit « eh oh ». (2) P-E qui calme sa voix, douce et posée, plus bas. (3) PE baisse le volume de sa voix, ce qui implique une baisse du volume sonore général, elle insiste sur le mot barrer en le disant plus fort. (4) PEL parle de plus en plus vite et de plus en plus fort/aigu. (5) PEA hausse le ton.

Tableau 12 : Extrait du relevé « interactions enseignant-élève »

Les *interactions enseignant-élève à propos de la tâche* sont toutes les actions engagées par l'enseignante et elles concernent la tâche d'apprentissage ou d'organisation. Les sous-catégories correspondantes peuvent se référer à l'aide apportée par l'enseignante : l'individualisation qu'elle met en place, les rappels qu'elle peut faire à propos de la tâche ou de la méthode, ses commentaires sur le résultat proposé par l'élève, les temps d'explicitation à propos de la tâche ou de la méthode, les moments où elle donne la consigne, ceux durant lesquels elle donne la méthode ou la construit avec l'élève, ou encore lorsqu'elle fait à sa place et lui donne la réponse sans lui laisser la possibilité de le faire. Ces interactions peuvent également se rapporter aux sollicitations de l'élève par l'enseignante : lorsqu'elle lui pose une question, lorsqu'elle lui demande une explication à propos de la tâche, notamment de la méthode, ou lorsqu'elle vérifie la bonne compréhension de l'élève. Il peut également s'agir d'observables liés aux malentendus existants ou créés entre l'enseignante et l'élève.

Interaction enseignant-élève à propos de la tâche	
Aide donnée par PE	(1) J'sais pas si t'as vu tout à l'heure, je lui fais « a.ri » il arrive pas à lire « ri » alors je la sors je la mets dessous et là il arrive tu vois, et je la remets et ça marche. (2) PEA vient aider K. (3) Elle lui répète les sons pour qu'il écrive au fur et à mesure. (4) K on va commencer par les mots les plus faciles d'accord, je te colorie en jaune le son [ouin] tu sais dans le livre ils sont en gris... Vas-y lis... (5) PEL est avec K pour l'accompagner dans son organisation (cahier etc.).
Commentaire sur le résultat	(1) Il y a des choses bien dans la classe et il y a des petites erreurs. (2) Oh bah il manque des sons. "M'ton" : il manque le -ou de mouton. (3) PEA à A : Mais qu'est-ce que c'est ? C'est pas quarante, c'est quatorze... ça commence pareil mais c'est différent.

	(4) ça fait bien 4 mais il y a aussi un billet de 10, faut pas l'oublier. (5) PEA : K je veux que tu lises les mots, pas que tu les inventes.
Consigne donnée	(1) Il faut trouver des situations suffisamment larges pour qu'ils puissent trouver ce qu'ils ont à trouver. Et c'est pas facile à trouver des consignes super larges, des situations super larges où chacun fait à sa vitesse, à son niveau. (2) Écris l'opération K, $30 + 9$. (3) On se met en position yoyo, on regarde vers le tableau, on a un bureau rangé, prêt à travailler. (4) PEL « N'oubliez pas de barrer, quand vous comptez les abeilles vous barrez dix abeilles, et une fois que vous avez barré vos dix ... barré vos dix abeilles vous pouvez les entourer, sinon vous vous perdez dans vos, dans vos comptes ».
Explication demandée	(1) « Comment vous avez fait ? » (2) PEL : Tu sais comment on fait ? Explique-moi ? Donc écris-le. Montre-moi la phrase que tu as écrit. Tu as raison sur ce mot là mais pas sur celui-ci, alors c'est quoi ce nombre K maintenant que tu l'as bien écrit ? (3) Combien ça fait ? T'es arrivé sur quelle case ? (4) PEA : Pourquoi ? (5) En lui posant des questions sur les réponses qu'il a pu trouver.
Explication donnée	(1) Dix...sept, je mets une dizaine, un dix et un sept. (2) PEA : Y'a pas de L, y'a Pi et y'a é. (3) PEL : Toi tu as écrit [f] mais c'est le son [ch] dans "cloche". Le H est silencieux, mais quand il est avec son copain le C, il y a un mariage, et là, ça fait [ch]. chhhhhhhhh, chhhhhhhhh. (4) PEA : Oui ça fait partie des maths. Quand on fait des problèmes de maths tout ça c'est des maths M tout c'qu'on fait avec des nombres et des chiffres...Alors ici c'est effectivement des mots écrits en lettres qu'il faut écrire sur votre ardoise en chiffres. (5) Monte pas trop haut ton attache à la fin du [o] regarde, tu vois ? Elle finit sur la ligne, elle finit pas en l'air, hein, d'accord ?
Individualisation	(1) Réfléchir au matériel différencié. Alors je l'ai le matériel différencié et là j'ai.. j'ai dit bon on va alors privilégier la lecture quand même pour qu'il y ait pas rien. (2) Donc elle a un emploi du temps aménagé qui est sur son bureau. C'est-à-dire qu'il y a des moments où elle est obligée de travailler en classe avec nous et d'autres moments où elle n'est pas obligée de faire les tâches de classe et elle peut aller jouer, faire des puzzles, des figurines... Elle a des temps libres que les autres n'ont pas. (3) P-E lui donne une application sur le téléphone pour tracer les lettres. (4) ELF lisent en individuel avec P-E. (5) PEA travaille en individuel avec M et lui donne des conseils d'écriture.
Malentendus	(1) PE à L : et alors, les 2 mains, ça fait L : 2 (à pour 2 mains ?). (2) E : heu 6. PE : eh ouais... Ça fait 10. (3) Quand il entend -ié, il dit -ilé. (4) K : heeu ... Heeeeu ... PEL : La lettre qui réfléchit. K: E. (5) K : Maitresse, sous domino, on écrit F domino ou M domino ? PEL : On dit un domino ou une domino ? K : On dit M domino (avec l'accent fortement donc je pense que PEL croit qu'il dit "un"). PEL : Voilà, donc tu peux écrire M. (il croit qu'elle dit "un" ?) K écrit "un". PEL : Non, écris plutôt M, je veux pas que tu écrives "un". Elle écrit pour lui et passe à un autre élève.
Méthode donnée par PE	(1) Je sens bien quand je demande de décomposer parce qu'au début, on demande de décomposer avec les doigts. On faisait des trucs avec les dés, et donc là je me suis dit ça fait rien, on va essayer de démarrer par l'écriture. Et donc, pour avoir l'écriture, je voulais qu'ils fassent des tas. (2) PEA fait se remémorer les techniques utilisées pour compter. (3) Tu fais comme elle fait la grenouille. (4) Il a 10, mets-toi sur 10, et rajoute 4. K, on met 10 dans la tête et on rajoute 4. (5) Monte pas trop haut ton attache à la fin du [o] regarde, tu vois ? Elle finit sur la ligne, elle finit pas en l'air, hein, d'accord ? Tu la descends sans lever le crayon, t'es trop bas là K, il faut que tu partes là regarde il faut que tu partes d'en haut, vas-y. Comme ça, c'est le seul moyen pour faire le [o] plus haut...Non non, non, non, vers ça...Toujours vers la gauche, on tourne. Et là, là, non sans lever le crayon on va vers le haut, on tourne et sans lever le crayon, hop la p'tite attache, d'accord ? Vas-y... Nan en haut. Tu tournes, descends sans lever le crayon, voilà c'est ça ! Très bien !
PE fait à la place de l'élève, donne la réponse à la place de l'élève	(1) Elle tient son doigt pour suivre la lecture. (2) PE fait pour les élèves, sans les laisser manipuler → elle montre ce que ça donne. (3) PEA anticipe sa lecture et lit pour lui. (4) Elle écrit pour lui et passe à un autre élève. (5) PEL lui écrit sur l'ardoise pour lui montrer.
Question posée par PE	(1) Elle pose des questions (plein, à répétition, à toute la classe, en distribuant). (2) Et alors $5+5$, ça fait combien ? E. ? (3) Ça fait combien en tout ? (4) PEA : bah le o et le u, ça fait quoi le o et le u ensemble ? (5) PEL lui pose des questions pour trouver le nombre 63 (écrit en lettres).

Rappel	(1) Elle rappelle de ne pas faire de commentaire avant la lecture de L. (2) Elle réexplique les consignes. (3) PEL : N'oubliez pas de BARRER, quand vous comptez les abeilles vous BARREZ dix abeilles, et une fois que vous avez barré vos dix... barré vos dix abeilles vous pouvez les entourer, sinon vous vous perdez dans vos, dans vos comptes. (4) PEA : On a dit que tout ce qui était en bleu est le son ... ?
Vérification compréhension	(1) J'essaie d'exiger de tout le monde qu'ils suivent la lecture des autres parce que ça fait double travail, triple travail pour leur cerveau, tu vois. (2) Les deux PE prennent le temps de vérifier que chaque élève devant a compris, en lui demandant de reformuler, de répéter ou de répondre. (3) PEL interroge systématiquement K pour le faire reformuler ou répondre.

Tableau 13 : Extrait du relevé « interactions enseignant-élève à propos de la tâche »

Les *interactions entre élèves* sont toutes les actions engagées entre l'élève et un ou plusieurs de ses pairs, qu'elles soient : à propos de la tâche ou dans le cadre de l'activité, hors activité, négative (conflit ou propos désagréables) ou positive (bienveillance, compliments).

Interactions entre élèves	
Interactions entre élèves	(1) Même des fois les autres élèves, t'as vu, ils ont commencé à dire "tais-toi M". C'était une des premières fois que j'entendais les autres lui dire de se taire. (2) Cherche les autres du regard. (3) Parle avec les autres élèves. (4) Il cherche beaucoup le regard des autres, le travail des autres, regarde beaucoup les autres.
A propos de la tâche, dans le cadre de l'activité	(1) Sur le travail ça fonctionne aussi. C'est-à-dire qu'à chaque fois où ils vont se parler, ils vont se dire « ah et du coup t'as fait quoi ? » Juste : « t'as fait quoi ? » ou « t'as écrit quoi » ou ... « t'as combien de jeton ? » (2) F rappelle L pour se remettre dans l'activité. (3) Ils se régulent seuls en faisant tourner les responsabilités avec le sablier. (4) L appelle E pour venir sur l'ordinateur. (5) M se lève beaucoup pour poser des questions à d'autres élèves, montrer son travail, etc.
Hors activité	(1) Il se met à jouer avec F. (2) ELF sont en autonomie et parlent de jeux, jouent et discutent. (3) Il se met à poser des questions aux autres. Il semble intéressé par les autres élèves, les cheveux, leur quotidien, leur famille, leurs vêtements. (4) K parle beaucoup avec son voisin et ne travaille pas. (5) M vient proposer à un élève de jouer avec elle dans le coin bibliothèque.
Négative	(1) F : Quelqu'un m'a dit un gros mot. Il m'a dit "gros ta mère". J'ai pas oublié, c'était dans ma tête. Ça m'a pas énervé ça m'a rien fait. C'est dans ma tête parce que j'oublie rien. (2) Il fait une remarque à L sur le fait qu'elle n'arrive pas à lire. (3) Une autre élève semble être en conflit avec L —> des insultes dès le début de la journée et elle sollicite la P-E dès qu'elle parle avec L. (4) Les autres enfants se moquent. (5) « Tu peux le faire : M qui répond « Pas du tout, tu peux pas le faire ! »
Positive	(1) Quand même il est bien là à côté d'E. Parce que E s'accroche à F pour un autrui qui l'aide, et c'est super pour lui de... d'être en position d'aider quelqu'un aussi... (2) Ces moments-là sont plus profitables pour tous les deux, ça marche pas mal entre L et M aussi. Ça marche plutôt très bien... donc du coup j'me dis bon je vais pas les changer. (3) E prend F par les épaules avec un bras pour l'encourager à jouer avec lui. (4) Les autres disent « on l'aide ».

Tableau 14 : Extrait du relevé « interactions entre élèves »

L'*absence d'interaction ou de rétroaction* correspond à l'absence de proximité ou de présence physique de l'enseignante auprès de l'élève, ou son absence de réponse à l'élève lorsqu'il la sollicite.

Absence d'interaction ou de rétroaction	
Absence d'interaction ou de rétroaction	(1) Aucune des deux PE ne les sollicite : aucune interaction. (2) Pas d'interactions durant cette partie. (3) Peu d'intervention avec lui (focale plutôt sur d'autres élèves ? trop discret ?). (4) Ne sollicite plus du tout K, A et M. (5) Les autres élèves ne font plus attention à elle malgré le silence total. Les deux P-E ne disent rien.
Absence de présence physique auprès de l'élève	(1) Dès que je les prends en grand groupe, j'ai l'impression qu'ils se diluent. J'ai pas toujours dégager assez de temps pour vraiment m'occuper de lui là. (2) F appelle plusieurs fois la P-E pour montrer son travail, lève la main ++, les deux bras, attend patiemment. (3) Aucun des élèves qui aident n'est à côté de E donc il n'est pas dedans. (4) PEL s'assoit avec un autre élève. (5) PEL part.
Pas de réponse à l'élève	(1) Et F lève la main, il attend . (2) L appelle régulièrement P-E mais elle ne la regarde pas tout de suite. (3) E dit qu'il a fini. P-E n'entend pas. (4) Un autre élève dit « c'est dur maîtresse » (il l'appelle pendant 6 minutes et attend patiemment). (5) Personne ne dit rien pendant 4 minutes.

Tableau 15 : Extrait du relevé « absence d'interaction ou de rétroaction »

L'ensemble de ces résultats permet de catégoriser les actions et interactions, réciproques ou non, entre l'élève, l'enseignante ou ses pairs. Ils permettent de vérifier la possibilité de s'attacher à observer les interactions dans le cadre de l'étude de la persévérance dans les apprentissages de ces élèves de cours préparatoire en difficulté scolaire. Les résultats montrent différentes fréquences et manières d'interagir entre l'élève et les personnes qui l'entourent face à la réalisation d'une tâche, qui conduisent ou non à la réussite de l'élève. Cette grande catégorie montre les indicateurs et observables obtenus dans le cadre d'une observation centrée sur l'élève.

1.2. Les étapes de réalisation de la tâche et les indicateurs de réussite

La deuxième grande catégorie se rapporte aux étapes de réalisation de la tâche, c'est-à-dire ce que l'élève fait pour réaliser le travail prescrit par l'enseignante, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage ou d'organisation et comment il fait pour atteindre l'objectif fixé. Elle met en lien deux catégories principales relatives à l'engagement de l'élève, à savoir l'implication de l'élève et la réussite des objectifs de réalisation de la tâche.

L'*implication* de l'élève représente les étapes de son engagement. Il peut s'agir de la concentration qu'il met en œuvre ou non pour entrer dans la tâche, c'est-à-dire son attention et/ou sa concentration, le fait qu'il soit appliqué dans la réalisation de la tâche, qu'il fasse autre chose en écoutant partiellement, ou encore son manque de concentration. Cela peut également se rapporter à la teneur de son implication dans la tâche, comme son engagement et son degré d'implication dans la tâche, le fait qu'il fournisse des efforts malgré des obstacles, ou son respect des consignes données par l'enseignante. Enfin, l'implication de l'élève peut aussi

comprendre son non-engagement, soit lorsque l'élève n'est pas dans la tâche, lorsqu'il ne manifeste pas d'implication, ou les moments où il se désengage de la tâche.

Implication	
Attention, concentration ou application	(1) Oui ils étaient pas mal dedans. Quand ils étaient en train de jouer là, ils étaient tout calmes, vraiment tous bien dedans à fond. (2) F pas du tout. Donc il y a un long temps où il ne se laisse pas déconcentrer, il peut se passer n'importe quoi autour de lui, F il se déconcentre pas. (3) E, L et F sont appliqués, ils écrivent en se concentrant fortement. (4) Il écoute complètement et regarde désormais le tableau. (5) M entend tout de suite — elle fait attention ++ a ce qui se passe autour.
Désengagement	(1) Au bout d'un moment, elle décroche. (2) E et F se déconcentrent au moindre bruit. (3) Ne fait plus rien ensuite. (4) Il croise les bras autour de son travail et arrête de travailler en posant sa tête sur ses bras. (5) Les deux ne sont plus dans l'activité et jouent avec les jetons.
Pas d'implication Pas dans la tâche	(1) Il est revenu dans son statut hyper passif. (2) A est totalement passif, regarde ailleurs, ne répète pas les mots quand il faut. (3) A n'écrit pas. (4) regarde les autres élèves, s'écrit sur le masque les yeux dans le vague. (5) M continue de colorier, en silence, sans intervenir du tout.
Effort fourni	(1) Il était particulièrement dedans ce matin E hein, il a essayé très, très, longtemps. Il a essayé longtemps longtemps il a écrit heu il a... enfin bon le Velléda était séché d'ailleurs [rires] je voyais la trace, j'ai vu la trace sur l'ardoise du M et tout j'ai fait « punaise il s'est arraché sur l'ardoise ». (2) Il se donnait du mal, qu'il essayait, qu'il se mettait au boulot. (3) Et ce matin, elle m'a quand même dit « Maîtresse, j'ai essayé, mais je n'ai pas réussi à le faire. » (4) Il semble faire beaucoup d'efforts (réfléchit, écrit, efface, réécrit, s'applique). (5) K : essaie à voix basse, se répète les questions.
Engagement dans la tâche	(1) Il était particulièrement dedans ce matin E . (2) En groupe elle a fait ses mots et c'était ce qu'on voulait. (3) Et la M elle travaille. Et elle produit. (4) L est consciencieuse : surveille le temps, les jetons, etc. Elle organise l'atelier pour le reste du groupe. (5) Il se met à compter : « Je te montre ma technique ? ».
Manque de concentration	(1) E n'arrive pas à se concentrer de façon durable - très aléatoire environ 15 secondes à chaque fois. (2) E continue et est complètement distrait (20 minutes de concentration maximum ?). (3) S'arrêtent, regardent ailleurs, les yeux vides sans bouger, s'agitent avec leurs affaires, discutent avec les autres élèves, jouent avec les affaires). (4) Il n'a pas l'air d'écouter, et fait des ombres chinoises. (5) Elle se retourne dès qu'un élève va vers le bureau ou passe derrière elle.

Tableau 16 : Extrait du relevé « implication »

La catégorie nommée *réussite* correspond à tout ce que l'élève met en place pour réaliser la tâche et atteindre l'objectif. Elle se réfère à son niveau de réussite de la tâche, par exemple lorsqu'il ne comprend pas, qu'il ne réussit pas ou qu'il commet des erreurs, ou bien lorsqu'il rencontre des obstacles, lorsqu'il réussit la tâche demandée en atteignant l'objectif fixé. Certaines de ses interactions peuvent également donner des éléments de réponse quant à sa réussite, comme son absence de réponse à une question posée par l'enseignante, lorsqu'il blague pour répondre, ainsi que les moments où il demande d'aide. Enfin, il peut s'agir d'éléments concernant les méthodes qu'il met en œuvre pour réussir, par exemple l'utilisation de stratégies par l'élève, ou encore lorsque la stratégie utilisée sera tournée vers la triche ou la copie.

Réussite	
Absence de réponse	(1) K : ... (2) K : Euh... c'est leeeeee... (3) Mais il ne dit rien. (4) A semble passif (donne l'air d'écouter mais ne bouge pas et ne parle pas).
Demande d'aide	(1) Se lève et va demander de l'aide à PEL.
Non compréhension, erreur et non réussite	(1) Elle ne comprenait rien à ce qu'on a fait ce matin. Ce matin, $8 + 5$ elle ne savait plus faire quoi. (2) F ne semble pas comprendre que les réponses orales se donnent en collectif et que tout le monde participe sans lever la main, lui attend d'être interrogé. (3) Leurs réponses sont presque toujours erronées. (Répondent au hasard ?) (4) N'arrive pas à décomposer. (5) K écrit "clofe" sur son ardoise.
Obstacle rencontré	(1) Alors L elle est très très en difficulté et je pense qu'elle se dit de toute façon, ce n'est pas pour eux. (2) Plus difficile pour E L et F de lever l'ardoise, temps plus long (5 à 6 secondes de plus, voire ils ne la lèvent pas du tout) . (3) 29 tous les nombres à l'envers. (4) Outil qui semble compliqué pour lui à utiliser. (5) K : oui mais j'arrive pas à lire.
Réussite	(1) Et là on a un petit peu... un petit terrain, et puis il est content, il est en réussite. (2) Quand on est passé à l'encodage, elle très bien encodé. (3) F qui parle et qui dit « 6 ! » car il a compris le résultat. (4) Il arrive à lire des mots. (5) M donne toutes les réponses.
Triche et copie	(1) E regarde la réponse pour recopier et bien faire. (2) Regardent les uns sur les autres. (3) A copie tout sur sa voisine de gauche. (4) Il fait comme s'il cherchait et trouvait soudainement (sursaut joué excessif en me regardant).
Utilisation de stratégies	(1) Lui il a des acquis, tu vois, mais il cherche des... Il cherche des chemins dans son cerveau pour combler les blancs et c'est un peu ce genre de travail vraiment sur la concentration. (2) F corrige E et valide les bonnes réponses. (3) F avec son ardoise, mais refait les dés en les dessinant. (4) E et L regardent sur le mur des nombres pour s'aider de l'outil affiché avec la liste des nombres en chiffres et en lettres.

Tableau 17 : Extrait du relevé « réussite »

Les résultats permettent d'apporter des éléments d'éclairage correspondant aux étapes de réalisation de la tâche, c'est-à-dire ce que l'élève fait pour réaliser le travail prescrit par l'enseignante et comment il fait pour atteindre l'objectif fixé. Ils mettent en avant les obstacles rencontrés par les élèves dans la réalisation d'une tâche, ainsi que son implication ou non, et complètent les observables retenus dans le cadre de l'observation de l'engagement et/ou de la persévérance des élèves. Il apparaît visiblement que les élèves ne demandent que très peu d'aide aux enseignantes, malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

1.3. Les comportements et attitudes de l'élève au sein de la classe

La troisième grande catégorie rassemble les observables relatifs à ce que l'élève manifeste par son comportement et son attitude.

Le *comportement de l'élève* renvoie à l'ensemble de ses manières d'être ou d'agir. Cette catégorie peut se référer à des comportements sans rapport avec l'activité, comme lorsqu'il s'agite ou se déplace dans la classe sans que cela ait un lien avec la tâche prescrite, lorsqu'il

joue avec des objets, avec ses affaires ou qu'il dessine ou lorsqu'il est calme ou passif sans être dans l'activité. Il peut également s'agir des comportements indisciplinés, par exemple lorsque l'élève n'est pas à l'écoute ou ne respecte pas les consignes, lorsque son comportement est désagréable avec l'enseignante ou avec ses pairs, ou encore lorsqu'il fait preuve d'agressivité, qu'il est en conflit, notamment avec d'autres élèves.

Comportement de l'élève	
Agitation ou déplacement	(1) M a été très bruyante. Pendant 4 h elle se met à courir dans tous les sens, dans la classe, à toucher à tout et tout. (2) E sous la table, agité. (3) L agitée ++ se lève, joue avec des objets, monte sur la table. (4) K fait du bruit avec sa chaise en la déplaçant. Il teste les différents bruits et fait écouter à son voisin. (5) M va chercher de quoi s'occuper dans les tiroirs de la classe, commence à s'agiter, à bouger dans la classe, à ramper par terre pour trouver son bouchon de feutre.
Conflit et agressivité, Comportement désagréable	(1) bah du coup il est, il est vite, il est vite violent en récréation. (2) Mais il frappe, il insulte, il c'est vraiment un carnage. (3) Cris, chants, insultes. (4) Provocation, rejet notamment des autres élèves. (5) Rejet, attitude désagréable, lève les yeux au ciel, boude.
Jeu avec les affaires et dessin	(1) S'écrit sur le masque. (2) F joue avec les ciseaux. (3) Joue avec son stylo ++. (4) K joue avec son cahier et A joue avec son manteau. (5) Au bout de quelques minutes elle commence à dessiner sur l'ardoise.
Non-respect consigne, pas à l'écoute	(1) Il continue quand même et efface tout le supplément vite. (2) PEL : M je t'ai dit non. (3) M est toujours debout et demande toujours aux élèves qui a un feutre. (4) Elle n'écoute pas et retourne colorier sur la table à côté pour terminer son dessin. (5) Pendant ce temps, M ne s'arrête toujours pas de chercher malgré les sollicitations des 2 enseignantes pour qu'elle retourne à sa place.

Tableau 18 : Extrait du relevé « comportement de l'élève »

La catégorie *état émotionnel et confiance en soi* se rapporte à des interprétations liées à ses attitudes. En effet, s'agissant d'un processus psychophysiologique bien plus complexe, il n'apparaît pas possible d'observer l'état émotionnel d'un élève à partir d'un seul indicateur, surtout si l'élève ne partage pas lui-même son ressenti. Pour autant, certains observables donnent à voir une partie (quoique minime) de l'état affectif de l'élève, à partir des manifestations physiques, physiologiques et corporelles. Il peut s'agir par exemple d'un état émotionnel négatif, qui comprend les moments durant lesquels l'élève semble vivre des émotions désagréables : lorsque l'élève pleure, que son visage est crispé, contracté ou sous tension, lorsqu'il fronce les sourcils, que ses gestes et attitudes sont tendus ou empreints de nervosité, etc. mais aussi lorsqu'il dit ne pas se sentir capable de réaliser une tâche. Cela peut également rapporter un état émotionnel positif, qui correspond aux moments où l'élève semble vivre des émotions agréables, comme lorsqu'il sourit, se met à rire, lorsqu'il semble détendu, etc. ou qu'il verbalise se sentir capable. Enfin, il peut s'agir d'éléments liés à la fatigue, qui se traduit par des manifestations physiques – l'élève baille, soupire, ses yeux se ferment, il s'endort – ou la difficulté à s'engager dans la tâche prescrite ou à la poursuivre.

État émotionnel et confiance en soi	
État émotionnel négatif	(1) Au début il pleurait tout le temps tout le temps ... parce qu'il était pas en réussite, parce que bah, du coup, il comprenait pas c'que je lui voulais. Il pleurait tout le temps, j'étais tellement... j'en étais tellement désolée. (2) C'est une culpabilité tout le temps. (3) Parce que en même temps, là tu vois ils m'ont vu pleurer aussi une ou deux fois. Je suis très fatiguée je suis très triste. (4) F, qui se met à pleurer. (5) M ne dit rien du tout, va au fond de la classe, prend une chaise et se met face au mur toute seule, front collé contre le mur.
État émotionnel positif	(1) Je l'ai vu partir avec le sourire. (2) Très calmes, tranquilles, souriants. (3) Avec un grand sourire, depuis le tableau – Valorisé, il semble très content. (4) K sourit et serre son poing contre lui en signe de victoire. (5) Rires.
Fatigue	(1) Je suis très fatiguée . (2) E les yeux dans le vague ++ aujourd'hui, il se frotte la tête, pose sa tête dans ses bras, baille, étire ses bras (fatigué). (3) K baille beaucoup. (4) M un peu ailleurs, baille beaucoup, va se moucher, se frotte les yeux.

Tableau 19 : Extrait du relevé « état émotionnel et confiance en soi »

Les résultats issus de cette catégorie se rapportent à des manifestations physiques, physiologiques et corporelles, qui peuvent donner des indications sur le vécu de l'élève, son ressenti durant les situations d'apprentissage, et plus généralement durant les situations de classe, qu'il persévère ou non. Il apparaît que les élèves et les enseignantes manifestent des signes de fatigue récurrents, d'ailleurs soutenu par les propos de ces dernières.

1.4. Les indicateurs liés au contexte

Le dernier nœud est lié au contexte, c'est-à-dire l'ensemble des circonstances dans lesquelles l'élève évolue, au sein de la classe et en dehors et qui peuvent avoir un effet sur lui.

Le *contexte intra classe* correspond à l'ensemble des conditions externes à la relation entre l'élève et l'enseignant ou l'élève et l'activité, mais se situant tout de même dans le cadre du fonctionnement de la classe. Il peut par exemple se rapporter au climat de classe, qui peut être négatif, désagréable, caractérisé par des conflits, ou bien positif, bienveillant, caractérisé par des moments et des émotions agréables. Le contexte peut aussi se référer aux interruptions de la situation d'enseignement-apprentissage, comme lorsqu'un autre adulte intervient dans la classe, ou lorsque la classe est interrompue. Enfin, il peut s'agir d'éléments liés au volume sonore général de la classe, c'est-à-dire notamment le bruit ambiant ou le calme.

Contexte intra classe	
Bruit ambiant	(1) M chante fort et masque beaucoup les voix des autres élèves et des deux PE. (2) Le volume sonore de la classe est élevé. (3) M : blebrableble (bruit avec sa bouche qui couvre tous les sons). (4) Les enfants sont un peu dissipés la PE leur demande de faire silence en répétant "chut". (5) Il y a beaucoup de bruit dans la classe.
Calme	(1) Très calmes, tranquilles, souriants. (2) Ça semble faire du bien aux élèves quand le son descend, autant qu'à la P-E. (3) Beaucoup de calme qui s'installe. (4) Baisse le volume de leur voix, ce qui implique une baisse du volume sonore général. (5) Pas d'agitation ni de bruit.
Climat de classe négatif	(1) Une autre élève semble être en conflit avec L → des insultes dès le début de la journée et elle sollicite la P-E dès qu'elle parle avec L. (2) « C'est normal d'être énervé quand on rentre de récréation, mais on prend le temps d'arriver en classe, et pour ça vous allez coller la petite feuille qui est sur votre bureau. » (3) Un autre élève interrompt la discussion pour raconter un problème de coups entre élèves le midi.
Climat de classe positif	(1) Il faut qu'ils soient rassurés sur le fait que même s'ils sont totalement à côté de la plaque, il n'y a personne qui va se moquer d'eux. Il y a personne qui va dire mais t'as fait n'importe quoi. (2) "C'est beau ton dessin". (3) Tous les élèves à l'écoute et avec le sourire. (4) Rires.
Interruption de cours	(1) Problématique retard : 2 élèves chez le directeur dont un de cette classe Intervention de la PE de l'autre classe de CP : "Apparemment il s'est passé un truc vraiment pas bien, mais je ne sais pas quoi." (2) Des élèves entrent dans la classe avec un élève d'une autre classe.

Tableau 20 : Extrait du relevé « contexte intra classe »

Le *contexte général et extra-scolaire* se rapporte à toutes les circonstances externes au fonctionnement de la classe. Il se réfère à l'environnement familial de l'élève, comme un contexte familial plus ou moins difficile, la relation et la vision de la famille vis-à-vis de l'école, le travail à la maison et les devoirs. Il peut également s'agir de la réponse aux besoins de l'élève, c'est-à-dire si l'élève est en difficulté scolaire, qu'il est considéré comme élève à besoins éducatifs particuliers – EBEP. Enfin, cela se rapporte aussi aux éléments divers concernant sa prise en charge médico-sociale ou non, à l'absentéisme de l'élève ou encore aux éléments liés à l'expérience de l'enseignante.

Contexte général et extra-scolaire	
Absentéisme	(1) Il manque M qui est encore absente. (3) K, on ne l'a pas vu depuis la rentrée, déjà depuis une semaine et là et avant les vacances. Il a été absent douze jours, il a fait un mois et il a fait un mi-temps en mars. Mais en mars il a fait un mi-temps déjà et là on n'a pas vu en avril. (3) Et d'un coup juste à cause des absences, on a l'impression de repartir à zéro et qu'on les a perdus. (4) Mais du coup avec des absences, le déménagement... y'a pas beaucoup de travail à la maison, y'a pas beaucoup d'aide possible de la part des parents...tout ça c'est qu...quand même compliqué. (5) Du coup l'absentéisme, je me suis rendu compte que ça bloquait tout un tas de trucs, ça bloque tout parce qu'ils sont les enfants absentéistes.
Contexte familial	(1) Là, elle a arrêté de travailler cette année. Moi j'avais la grande sœur l'année dernière et la mère elle était vraiment à cran parce qu'elle avait tout le temps des trucs. Elle arrivait pas à bosser. Elle devait tout le temps revenir de son boulot pour récupérer l'un ou l'autre qui était malade pour les amener aux soins et tout. C'était trop et donc cette année elle arrêté de bosser. (2) A : Mais ça abime la famille entière je pense. (3) Euh K...[souponne] Très très bébé. Petit dernier euh... contexte... infantilisé à fond, contexte familial difficile avec un papa qui a été abattu y'a trois... y'a quatre ans, donc lui il a pratiquement pas connu le papa. Donc mère très protectrice "oh mon pauvre petit" donc en classe très bébé. (4) PEL : Il dort avec maman. (5) Et c'est une gamine qui recherche en permanence l'attention et l'affection. Parce que... je pense

	qu'elle en a pas suffisamment à la maison. Et du coup elle recherche ça.
EBEP ou difficulté scolaire	(1) Donc oui, il y a des enfants qui ont vraiment un handicap tellement lourd qu'ils n'iront pas jusqu'à vraiment la lecture. (2) Parce que je pense que c'est un processus qui le surcharge, tout ce qui est les apprentissages de l'école. Il y a beaucoup de choses qui sont pénibles pour son cerveau et j'en suis consciente. (3) Et je pense que c'est un trouble neuro qu'il a en fait. (4) E, des gros problèmes de vision, de latéralité, de... moi je soupçonne une grosse dyspraxie en fait. Ou alors une grosse dépression, je sais pas. (5) Gros problèmes de... de graphisme.
Élément concernant la prise en charge médico-sociale	(1) Lui c'est peut-être un gamin qui devrait avoir une AVS donc on va voir . (2) Finalement j'ai appris que donc il y avait une AEMO qui s'est arrêtée et donc je pense que au moment où l'AEMO s'est arrêtée et ben du coup d'amener les gamins à l'école tous les jours s'est arrêté un peu aussi. (3) On lui a demandé de voir un orthophoniste. Il voit un orthophoniste. On lui a demandé de voir un orthophoniste pour lui faire un bilan motricité et alors elle, elle a un orthophoniste qui fait pas de motricité du tout. Mais bon a priori il voit un orthophoniste une fois par semaine. (4) Bon M, c'est celle qui relève d'ITEP. (5) Elle est suivie par un psy évidemment à l'extérieur .
Expérience PE	(1) Mais ça c'est de l'avoir fait plusieurs années. Et de savoir que justement il y a toujours un truc. Tu peux toujours tirer un fil. Et puis après tu peux toujours voir. Tu casses des morceaux ou tu groupes ensemble ou tu vas toujours trouver un truc, quand tu l'as déjà fait. (2) J'ai une expérience particulière de tous ces trucs d'apprentissage, parce que je sais que tu peux travailler énormément, et que tu n'es jamais... Ça n'est jamais linéaire en fait, tu travailles un truc, entre le moment où tu l'as compris intellectuellement et le moment que tu as dans les doigts...entre le moment où t'as compris là où tu t'es trompé, et le moment où t'as enlevé cette erreur, le mécanisme de ton cerveau, et où tu arrives à le passer... Quelques fois c'est très long et quelques fois c'est pas du tout linéaire, donc tu vas passer du temps, t'as l'impression que t'as rien fait, tu te poses un peu, tu te reposes, tu fais autre chose, et autant le lendemain il est rentré parce que tu travailles en arrière-plan. (3) Et ça c'est quelque chose de la vie totalement...euh ça c'est, c'est, c'est, comment dire... C'est un mécanisme très précis que moi j'ai expérimenté pendant des années, et donc je comprends le... J'ai compris mais j'arrive pas à le faire, je comprends, j'arrive pas à le faire aujourd'hui, j'arrive pas à le faire aujourd'hui, et puis par magie j'y arrive demain.
Travail à la maison, devoirs	(1) Avec le public que j'ai ici, je ne peux pas me défausser sur les parents. Ils apprennent à lire en classe. (2) M, et K on sait que c'est pas fait du tout. Pour X ou Y raison, hein, les parents qui ne sont pas français. Forcément, c'est sûr que ce n'est pas facile de leur faire... (3) Mais du coup avec des absences, le déménagement... y'a pas beaucoup de travail à la maison, y'a pas beaucoup d'aide possible de la part des parents...tout ça c'est qu...quand même compliqué. (4) Au moins t'as fait ton travail c'est bien c'était pas à faire à la maison certainement on donne jamais d'écriture à faire à la maison.

Tableau 21 : Extrait du relevé « contexte général et extra-scolaire »

L'ensemble de ces résultats apporte un éclairage quant au contexte dans lequel évolue l'élève. Les observables et indicateurs renseignent ainsi l'environnement dans lequel il se trouve, tout en le liant à la professionnalité construite par l'enseignante dans ce cadre et à travers son expérience personnelle et professionnelle.

1.5. Conclusion intermédiaire

Obtenus de manière inductive, les premiers résultats, bruts et descriptifs, mettent en évidence la possibilité de s'intéresser au processus d'engagement et de persévérance de l'élève dans les apprentissages à travers le nombre de catégories relevées durant les observations de situations d'enseignement-apprentissage et durant les entretiens.

Le dispositif d'observation permet d'observer l'engagement de l'élève grâce à des indicateurs liés au comportement, à l'attitude et aux interactions qu'il entretient avec l'enseignante, ses pairs et avec l'activité. Il permet de ce fait d'observer les interactions elles-mêmes, comme

prévu dans la méthode de recueil des données et semble également pertinent pour apporter des éléments liés au contexte et à la professionnalité de l'enseignant, présents également dans les premiers résultats.

Ces résultats structurent la méthode d'observation et montrent la viabilité de la poursuite du projet de recherche du point de vue du modèle d'analyse. La récurrence de certains résultats fait ainsi émerger des catégories et donc la dimensionnalité de l'étude de l'engagement et de la persévérance. Cette première étape d'analyse des résultats constitue une base pour la suivante (second ordre), qui va reposer sur les étapes de réalisation de la tâche et les indicateurs de réussite pour faire émerger les déterminants de l'engagement et de la persévérance en les mettant en relation avec les autres catégories, notamment celles reliées aux interactions. La mise en lien des différentes catégories doit ainsi permettre de relever ce qui permet à un élève de s'engager et de réussir.

Le dispositif de recueil des données pourrait être comparé avec d'autres dispositifs fréquemment utilisés en sciences de l'éducation et qui auraient pu être envisagés dans cette recherche, comme les entretiens d'autoconfrontation, réalisés après avoir filmé les situations d'enseignement-apprentissage. Si ce type d'outil méthodologique aurait pu s'avérer complémentaire du dispositif choisi, la quantité de données et de résultats relevés dans l'analyse de premier ordre montre qu'il n'apparaît pour autant pas nécessaire pour le moment pour recueillir des données pertinentes du point de vue de l'objet de recherche. Les résultats et la variété des informations recueillies dans le cadre des observations de classe offrent des possibilités d'analyse fournies, tout comme si la situation avait été filmée, grâce à l'association des observations et des enregistrements qui ont donné lieu aux prises de notes et transcriptions. Outre les raisons pour lesquelles ils n'ont pas été envisagés et qui sont notamment liées au fait de devoir filmer les situations de classe²¹, les entretiens d'autoconfrontation permettent notamment de mettre en lumière ce qui apparaît à l'enseignant, de son point de vue. Ils s'attachent moins à l'observation de l'élève et davantage au point de vue de l'enseignant, à son analyse de la situation, au sens qu'il donne à ses pratiques et aux événements auxquels il est confronté. Il permet probablement moins de faire émerger des catégories nouvelles que l'enseignant ne percevrait pas ou sur lesquelles il ne s'attarderait pas, en comparaison avec le dispositif choisi dans cette recherche issu de la théorisation ancrée qui permet que toute donnée puisse suggérer une nouvelle catégorie, en s'appuyant sur la possibilité de faire apparaître des concepts et des relations qui pourraient échapper à la conscience des personnes (Gioia et al. 2013).

Pour ce qui est de la validité des propositions de recherche, dès les premières observations, il est apparu que le dispositif d'observation ne permettait pas d'observer les méthodes de travail de l'élève en même temps que l'engagement dans les apprentissages, les interactions et le contexte. Aucun codage n'a pu ainsi être relevé au sujet des méthodes elles-mêmes.

Une des contraintes fixées étant de réduire au maximum le matériel d'observation visible par les élèves et l'enseignante afin de se fondre dans la classe et d'affecter le moins possible la situation observée, il était nécessaire de s'installer dans un recoin de la salle permettant de voir facilement les élèves tout en restant assez discrète pour ne pas interférer dans le fonctionnement de la classe et que le regard des élèves ne soit pas perturbé par la présence de quelqu'un lorsqu'ils sont au travail. Ce dispositif ne permet pas d'observer les méthodes de travail elles-mêmes, qui nécessitent de se placer derrière et/ou à proximité de l'élève pour observer ce qu'il réalise directement dans l'activité.

²¹ C'est-à-dire par nécessité de réduire le matériel visible dans la classe ainsi que par difficulté de recueil d'autorisations de captation vidéo (cf partie 2).

Il est donc apparu nécessaire de faire des choix quant aux propositions initiales de recherche car il n'était plus possible de s'engager sur la première, qui proposait :

- P1 : L'engagement dans les apprentissages de l'élève est influencé par ses méthodes de travail, c'est-à-dire ses démarches pour définir et utiliser une de ses stratégies, et par la capacité de l'enseignant à soutenir ces méthodes grâce aux interactions.

L'observation s'est portée sur le retour de l'enseignant au sujet de l'activité de l'élève, de sa méthode, et les conséquences sur son engagement, plus que sur les méthodes. Il a été possible d'observer le soutien et les interactions entre l'enseignante et l'élève à propos de la méthode, qui apparaissent dans le codage de premier ordre, mais pas les méthodes de travail elles-mêmes. Le processus d'engagement de l'élève est apparu comme ponctué par de nombreux déterminants autres que les méthodes de travail : lorsqu'ils peuvent être relevés, les déterminants relatifs au rapport de l'élève avec la tâche, au sein de l'activité, correspondent davantage aux obstacles qu'il rencontre et qui sont verbalisés par l'enseignante ou par lui-même.

Le choix est donc fait de transformer la proposition P1 de la manière suivante :

- P1 bis : L'engagement dans les apprentissages de l'élève est influencé par la capacité de l'enseignant à soutenir les méthodes de travail de l'élève grâce aux interactions.

Cela permet de distinguer les interactions globales, issues de la proposition P2 (Les interactions globales entre l'élève et l'enseignant sont une dimension importante de l'engagement, d'autant plus lorsque cet engagement atteint un niveau sophistiqué, déterminant la persévérance dans les apprentissages), des interactions à propos de la méthode.

Les propositions de recherches révisées sont donc les suivantes :

- P1 bis : L'engagement dans les apprentissages de l'élève est influencé par la capacité de l'enseignant à soutenir les méthodes de travail de l'élève grâce aux interactions.
- P2 : Les interactions globales entre l'élève et l'enseignant sont une dimension importante de l'engagement, d'autant plus lorsque cet engagement atteint un niveau sophistiqué, déterminant la persévérance dans les apprentissages.
- P3 : La capacité de l'enseignant à soutenir l'engagement de l'élève et à agir sur les facteurs de risque de décrochage est déterminée par une professionnalité construite hors du système de qualification et de formation de l'enseignant, à l'intersection de différents environnements liés à l'élève, sa famille, la classe, l'école et son organisation.

Ces propositions seront de nouveaux confrontées à la suite de la prochaine analyse (de second ordre), puis au cours de la discussion.

2. Les déterminants de l'engagement et de la persévérance

Ce deuxième chapitre met en relation de manière thématique les résultats dégagés en les confrontant aux concepts théoriques liés au décrochage et à la persévérance (analyse de second ordre). Dans l'objectif de proposer un éclairage concernant le processus de persévérance dans les apprentissages, il tisse des liens avec le cadre théorique de cette recherche pour éclairer la lecture des résultats avant de les discuter. L'objectif de ce chapitre est de proposer des pistes de réponse concernant le processus d'engagement des élèves observés, leur permettant d'accéder à un engagement sophistiqué et qui constituerait une dimension de la persévérance dans les apprentissages. Il s'agit d'opérer des allers-retours entre la théorie et le terrain. Les concepts sont issus d'un retour à la littérature et ont été rattachés aux phénomènes observés empiriquement.

L'observation de la persévérance réalisée dans cette recherche s'appuie sur le modèle de McWilliam et Casey (2008) qui associe la persévérance à un engagement sophistiqué, qui peut être défini comme la qualité de la participation de l'élève et son implication dans son développement et dans ses activités d'apprentissage (Skinner et al., 2009). Le relevé des indicateurs repose donc sur les indicateurs du niveau d'engagement à travers les trois dimensions le composant : comportementale, affective ou émotionnelle et cognitive. Les indicateurs de l'engagement regroupent la participation, la concentration, la réalisation de la tâche et l'effort ; les sentiment positifs et négatifs liés à la situation ; les processus mentaux comme l'attention, l'utilisation de stratégies, la motivation. À partir de ces indicateurs, il s'agissait de comprendre ce qui pouvait impacter l'engagement des élèves, en observant les facteurs déterminants dans le processus, de manière favorable ou défavorable (Lachapelle et al., 2021).

Les résultats mettent en avant des déterminants favorables ou défavorables de l'engagement et de la persévérance d'un élève d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce. Ce chapitre présente donc d'abord les leviers de l'engagement et de la persévérance dans les apprentissages, c'est-à-dire les éléments impliquant un changement positif dans le processus d'engagement des élèves observés, et qui apparaissent tous émaner de l'enseignant. Il se propose également de mettre en lumière les facteurs qui freinent et empêchent la persévérance, c'est-à-dire les éléments impliquant un changement défavorable dans le processus d'engagement de ces élèves, et dont les origines sont multidimensionnelles. Enfin, il s'agit aussi d'aborder la professionnalité des enseignantes, dont les conditions de travail peuvent s'avérer défavorables pour l'engagement et la persévérance de leurs élèves, notamment à travers le prisme d'une professionnalité soumise à une polarisation de leurs activités.

En ayant recours à la méthodologie dite « à la Gioia », cette analyse donne lieu à une organisation thématique des résultats de cette recherche, réalisée à partir des noms des catégories émergentes. Elle consiste à se questionner sur les termes émergents qui pourraient suggérer des concepts qui aident à décrire et expliquer les phénomènes observés, que ce soient des concepts naissants ou des concepts existants.

Étant donné la quantité d'événements analysés, des exemples ont ici aussi été sélectionnés afin d'illustrer le propos. S'ils représentent un moyen d'exemplifier l'analyse, ils ne sauraient témoigner de la diversité des situations desquelles ils sont issus (cf. transcriptions).

2.1. Des leviers de l'engagement qui émanent de l'enseignant

L'observation, centrée sur l'engagement de l'élève dans les apprentissages, permet de faire émerger un ensemble de leviers, proposé ici grâce à l'analyse des interactions dans la classe et des discours issus des entretiens.

Si la plupart des recherches sur l'engagement s'attachent à définir des indicateurs et sont centrées sur l'élève (Bohlmann et al., 2019 ; Downer et al., 2010 ; Fredricks et al., 2004 ; McWilliam et Casey, 2008), la relation enseignant-enfant impacte également les processus d'interactions qui conduisent aux apprentissages (Duval, 2015 ; Hamre et Pianta, 2006 ; Pianta, 1999). Le modèle de McWilliam et Casey (2008) repose sur l'idée que l'engagement d'un élève peut évoluer au cours de sa scolarité, en fonction de son développement et de son environnement, et met en lumière des indicateurs qui peuvent servir à l'analyse des situations de travail dans la classe. Un élève non engagé peut ainsi développer son engagement, jusqu'à un niveau sophistiqué appelé *persévérant* qui correspond à la résolution de problèmes et de défis, généralement ponctués par un échec lors de la première tentative, surmonté par l'utilisation de stratégies.

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des données a permis de faire émerger des leviers de l'engagement et de la persévérance, qui conditionnent l'activité de l'élève et son engagement dans les situations d'apprentissage. L'ensemble de ces leviers émanent des enseignantes, quel que soit leur profil.

Le codage fait apparaître 89 situations d'engagement, dont 32 situations d'effort et 36 situations de réussite. Les proportions sont donc calculées à partir de ces nombres. Il a ainsi été possible de déterminer ce qui, de façon plus ou moins constante, amène un élève à s'engager dans une tâche²², à fournir des efforts, et à réussir malgré les obstacles qu'il rencontre dans les apprentissages. Si les observations de situations de classe portaient sur l'engagement des élèves, elles ont fait apparaître des facteurs déterminants sur lesquels les enseignants ont un levier : les interactions verbales, la corporéité, l'aide individualisée et les encouragements.

Pour obtenir ces résultats, après avoir relevé les sous-catégories connexes et rattachées à la sous-catégorie *engagement*, celles connexes à la notion d'*effort fourni* ont été relevées, ainsi que celles connexes à la sous-catégorie *réussite*. L'ensemble des codes relevés (nombres et intitulé de l'item) a été croisé pour créer des nœuds et déterminer la proportion de situations amenant à un engagement de la part de l'élève, la proportion de celles pour lesquelles l'élève a fourni un effort, et la proportion de situations où l'élève s'est retrouvé à réussir la tâche

²² Dans cette analyse de second ordre, la notion d'engagement dans la tâche utilise le terme tâche au sens de Doyle (1986) et correspond désormais à l'association de la tâche et de l'activité telles qu'elles sont définies par Clot (cf. partie 1, 2.3.5). Le moment durant lequel l'élève entre et s'engage dans la tâche – prescrite par l'enseignante – le fait basculer dans l'activité réalisée, c'est-à-dire ce qu'il fait ou ne fait pas réellement par rapport à la prescription. C'est ce que nous appellerons donc engagement dans la tâche, dont le processus couvre à la fois la prescription de la tâche, le réel de l'activité et l'activité réalisée.

d'apprentissage ou d'organisation prescrite, atteignant ainsi l'objectif fixé par l'enseignante (cf. annexes).

2.1.1. Les interactions verbales

« Et donc des élèves comme ça, où tu mets beaucoup d'énergie, et on a peut-être 100 fois plus d'interactions avec eux qu'avec d'autres dans la classe... On met vachement d'énergie pour essayer qu'ils lâchent pas. » (Enseignante Alice, entretien n°5, 3 mai 2022).

Les interactions verbales regroupent ici tous les discours échangés entre l'enseignante et les élèves de manière réciproque ou non, et se distinguent des interactions non verbales (Marc et Picard, 2006). Les résultats confirment le fait que l'interaction entre l'enseignant et l'élève est une condition essentielle de l'apprentissage (Vygotski, 1978), notamment lorsqu'elle se situe au moment de l'entrée dans la tâche et qu'elle est adressée à propos de la méthode, mais également que l'engagement des élèves dans les apprentissages est directement lié à la qualité des interactions de l'enseignant avec l'élève (Hamre et Pianta, 2005 ; Pianta et al., 2008). Ces résultats montrent par ailleurs l'importance de s'attacher à l'étude des interactions dans une perspective de lutte contre le décrochage (Bergamaschi, 2016).

En effet, durant les observations de classe, les interactions verbales avec l'élève, qu'elles soient à propos de la tâche ou de l'activité, de la méthode, ou du comportement, apparaissent indispensables à l'engagement de l'ensemble des élèves observés. En effet, elles précèdent 100% des situations d'engagement concernant les sept élèves observés. Lorsque les enseignantes n'interagissent pas directement avec chacun des élèves et à propos de la tâche, ils ne sont pas impliqués ou se désengagent rapidement (moins d'une minute).

La comparaison des résultats avec le modèle de Pianta et al. (2008) permet néanmoins de faire émerger que la voix peut avoir une importance significative dans la qualité des interactions, contredisant la distinction faite par ces chercheurs entre manières et qualités des interactions. En effet, il apparaît notamment que le volume de la voix semble avoir une importance quant au réengagement des élèves, ouvrant la voie vers une analyse des interactions en rapport avec le corps.

2.1.1.1. À propos de l'entrée dans la tâche

Les interactions verbales à propos de l'entrée dans la tâche d'apprentissage ou d'organisation – notamment les consignes et les questions posées – semblent être un facteur important dans le processus d'engagement dans la tâche des élèves observés. Ces propos sont adressés par l'enseignante en direction de chacun des élèves, individuellement. Ils permettent à l'élève de s'engager et de fournir des efforts, malgré les obstacles ou le manque d'implication de départ. En effet, plus de la moitié des situations d'engagement (50,6%, soit 45 fois) sont précédées d'une interaction avec l'élève consistant en une consigne adressée à l'élève, une question qui lui est posée ou un rappel de la consigne qui lui est fait. L'élève fournit ensuite un effort une fois sur quatre (25% de ces situations) et réussit près d'une fois sur cinq la tâche demandée.

La plupart du temps, dans les deux classes, les consignes sont répétées à l'élève, juste après qu'elles aient été adressées collectivement, en ajoutant simplement le prénom de l'élève.

Observation n°5, enseignante Alice, élève Kevin (24 février 2022) :

« Écris l'opération, Kevin, $30 + 9$. »

Cet exemple est issu d'un temps ritualisé en mathématiques qui consiste à proposer aux élèves plusieurs opérations les unes à la suite des autres. Chaque élève peut utiliser l'outil qu'il a l'habitude d'utiliser et doit écrire le résultat sur son ardoise. Ici, la consigne est répétée par l'enseignante à l'identique, mais adressée à l'élève directement, avec son prénom. Cela permet à l'élève d'écrire l'opération, puis de tenter de la résoudre en utilisant une frise des nombres.

L'enseignante peut aussi adresser la consigne directement à l'élève à l'oral, notamment lors des exercices oraux, durant lesquels les élèves sont interrogés un par un. Dans ces cas-là, dans les deux classes, les sept élèves observés sont ceux qui sont les plus sollicités, quasiment systématiquement. Il s'agit généralement de consignes liées à l'entrée dans la tâche, afin de mobiliser l'élève pour qu'il s'y engage.

Observation n°1, enseignante Agathe, élève Francis (23 novembre 2021) :

« On t'écoute Francis. »

Observation n°7, enseignante Alice, élève Marina (21 mars 2022) :

« Marina, tu commences. »

Dans chacune des deux classes, deux élèves sont particulièrement interrogés : Eliott (classe 1) et Kevin (classe 2). Face à ce type d'interactions, et quel que soit le contexte de l'activité, les élèves tentent systématiquement de proposer une réponse, qu'elle soit erronée ou non, ou bien s'engagent dans la tâche.

Il peut également s'agir d'un rappel simple de la consigne, plus ou moins bref, pour que l'élève réalise la tâche demandée lorsqu'il ne semble pas s'y être encore engagé.

Observation n°5, enseignante Alice, élève Arthur (24 février 2022) :

« Allez, les deux derniers mots, Arthur. »

Ici, l'enseignante interpelle l'élève qui mettait du temps à s'engager dans l'exercice demandé. Il s'agit d'un temps de lecture de mots en demi-groupe. S'il était difficile pour l'élève de s'impliquer dans l'activité, le rappel fait par l'enseignante à propos des mots qu'il doit lire lui permet de se remobiliser, de fournir un effort de concentration et de lire les deux derniers mots, tel que demandé, pour ensuite les écrire sur son ardoise.

L'enseignante peut également compléter la consigne directement auprès de l'élève, en le sollicitant pour qu'il mobilise ses connaissances et/ou compétences malgré les obstacles qu'il peut rencontrer dans la réalisation de la tâche.

Observation n°3, enseignante Agathe, élève Lina (18 janvier 2022) :

Enseignante Agathe à la classe : « On écrit... 'Il est là'. 'IL', mot-outil, 'est', mot-outil, 'là', mot facile. 'Il est là'. »

Puis à Lina : « Allez Lina, 'il' mot-outil. Tu sais pas écrire 'il' ? Si, tu sais. Réfléchis... Ça, c'est [li] c'est pas [il]. [iiiiilllll]. Lina, regarde-moi : [iiiiilllll]. Qu'est-ce tu écris quand tu vois 'il' ? »

Lina : « Je mets le 'i'. »

Agathe : « Tu mets le 'i' ! Bravo, toi aussi tu mets le 'i'. »

L'enseignante interpelle l'élève pour qu'elle se mobilise dans la tâche d'écriture lors d'une dictée de mots. La consigne donnée à la classe n'ayant pas permis à l'élève de réussir, l'enseignante corrige l'erreur de l'élève et lui redit ensuite la consigne en insistant sur le son à écrire, afin de lui permettre d'identifier ce à quoi elle doit faire attention pour réussir la tâche demandée, ce qui sera le cas et amènera l'enseignante à la féliciter.

Toutes ces interactions verbales se situent à l'entrée dans la tâche d'apprentissage ou d'organisation. Elles sont une condition nécessaire pour permettre aux élèves de s'engager, contrairement aux autres élèves, qui n'ont généralement besoin que de la consigne adressée

collectivement. Si ces interactions apparaissent plus tard dans l'activité, elles permettent plutôt à l'élève de se réengager s'il s'est désengagé ou de fournir un effort s'il rencontre un obstacle qui lui demande de s'investir davantage.

2.1.1.2. À propos de la méthode

Une interaction à propos de la méthode est également un levier d'engagement de l'élève. Ces interactions précèdent 32,6% (soit 29 fois) des situations d'engagement. Elles amènent l'élève à fournir ensuite un effort plus d'une fois sur cinq. Lorsque l'interaction à propos de la méthode a lieu avant que l'élève ne s'engage dans la tâche, il réussit près d'une fois sur trois.

Par ailleurs, certains facteurs amènent l'élève à réussir dans 100% des situations dans lesquelles il est engagé. En effet, si l'élève rencontre un obstacle dans la réalisation de la tâche, c'est-à-dire dans l'activité qu'il réalise, et que l'enseignante interagit avec lui au sujet de la méthode, il réussit systématiquement.

Les interactions à propos de la méthode peuvent être un rappel d'une méthode utilisée dans un travail précédent.

Observation n°5, enseignante Alice, élève Kevin (24 février 2022) :

« Tu te rappelles, tu fais des paquets de 10, tu te rappelles ? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et on entoure. »

Observation n°5, enseignante Lucie, élève Kevin (24 février 2022) :

« Lucie va vite dessiner les nombres en monnaie sur l'ardoise de K pour lui permettre de faire l'addition avec la même méthode que les exercices précédents.

Il essaie et y arrive. »

Ces situations, avec deux enseignantes différentes, permettent à Kevin de se mettre à réaliser la tâche prescrite, ce qu'il ne faisait pas précédemment, manifestant des signes d'effort et/ou de fatigue (yeux plissés, main sur la tête, visage tendu). L'interaction est accompagnée d'un geste de l'enseignante qui montre la feuille, ou qui dessine sur l'ardoise. Kevin réussit la réalisation de la tâche dans les deux cas.

Il peut également s'agir d'une interaction verbale permettant à l'élève d'utiliser un outil méthodologique qu'il connaît et qu'il a déjà utilisé.

Observation n°5, enseignante Lucie, élève Marina (24 février 2022) :

« Marina, mets-toi sur 14 ... Mets-toi sur 14. On a dit qu'on s'aidait du sous-main. Donc 14 ... et maintenant tu dois sauter jusqu'à 17, fais case par case, comme la grenouille, voilà. Combien t'as fait de sauts ? »

Observation n°5, enseignante Alice, élève Kevin (24 février 2022) :

« PEA avec K et montre sur la frise. »

Alice montre à Kevin une frise des nombres en lui expliquant qu'il peut l'utiliser.

Ces deux exemples se situent en mathématiques, tout comme la plupart des situations mettant en œuvre des interactions à propos d'outils. Il s'agit pour les élèves de compter pour ensuite faire des additions et en comprendre le principe opératoire. Les élèves se saisissent de la méthode et des outils connus pour réaliser le travail demandé, ce qui leur permet non seulement de s'engager, mais également généralement d'être en réussite. Néanmoins, si ces interactions permettent à l'élève de s'engager dans une tâche prescrite par l'enseignant, elles ne l'aident pas toujours à surmonter les obstacles de façon autonome et durable, ni donc à persévérer.

2.1.1.3. Le cas particulier de Marina

Dans le cas de l'élève Marina, les interactions verbales à propos du comportement sont particulièrement efficaces pour qu'elle s'engage dans les apprentissages. Il s'agit généralement de commentaires ou d'ordre donnés au sujet de son comportement, qui ne correspondent pas aux attentes de la vie de classe. En effet, Marina manifeste des signes d'agitation régulièrement, se déplace, crie sans raison et sans rapport avec les apprentissages, voire insulte parfois ses camarades. 21 ordres sont donnés par les deux enseignantes à propos de son comportement. La majorité de ces interactions lui permettent de s'engager dans la tâche, qu'elles soient en rapport ou non avec la tâche.

Il peut s'agir d'ordre donnés adressés directement à l'élève.

Observation n°5, enseignante Lucie, élève Marina (24 février 2022) :

« Tu t'assoies s'il te plaît. Oui, bah tu vas mettre tes lunettes, là c'est un serre-tête. Marina, la priorité c'est les lunettes, c'est pas le serre-tête. »

Ces ordres amènent Marina à s'asseoir et à mettre ses lunettes. Elle s'engage ensuite immédiatement dans le travail demandé et de façon durable, quelle que soit l'activité en cours.

Les rappels du cadre de travail permettent également à Marina d'arrêter de manifester de l'agitation et de s'engager dans la tâche.

Observation n°7, enseignante Alice, élève Marina (21 mars 2022) :

« Marina, non non non, Marina, on est en train de faire des maths sur l'ardoise, là. »

Dans cet exemple, il s'agit de lire des nombres écrits en lettres et de les écrire en chiffres. Marina se lève, écrit sur des supports qui ne sont pas les siens, sans rapport avec la tâche d'apprentissage. Ce rappel du travail en cours lui permet de se recentrer dans cette activité de mathématiques et de s'y engager durablement en utilisant le matériel adéquat.

Les interactions empreintes de chantage ou d'une tonalité sarcastique sont également des leviers d'engagement pour Marina. Alice et Lucie expliqueront en aparté que le chantage est un des moyens qu'elles ont trouvés pour permettre à Marina de travailler, mais qu'elles se sentent enfermées dans cette modalité d'échange qu'elles considèrent comme un moyen négatif et qui ne correspond pas à leurs valeurs. La fatigue professionnelle (cf. 2.3.4.2) impacte d'ailleurs également défavorablement leurs modalités de communication.

Observation n°7, enseignante Alice, élève Marina 21 mars 2022).

« Ça suffit Marina. Tu lui donneras les consignes quand tu seras devenue maîtresse. Non, non, non Marina, là c'est stop, je t'ai expliqué pourquoi j'étais pas là vendredi. Est-ce que tu veux que je sois absente demain ? Non ? Donc tu te tais ! Tu as un problème, tu lèves la main, tu n'es pas dispensée, tu n'es pas différente des autres. Est-ce que tu m'as comprise ? Voilà tu as un problème, tu lèves la main. »

Dans cet extrait, Marina manifeste beaucoup d'agitation depuis le début de la journée et, ici, explique les consignes à une autre élève. Alice utilise alors les deux moyens précédemment cités : d'abord une tonalité sarcastique, en disant qu'elle ne pourra donner des consignes que lorsqu'elle sera adulte et enseignante, puis en faisant du chantage sur sa présence ou non en classe à cause d'elle et de son comportement. Elle termine ensuite avec un rappel à l'ordre des règles de la classe, notamment celle de lever la main. Ces interactions, malgré leur teneur, permettent systématiquement à Marina de s'engager dans la tâche, qu'elle réussira généralement – comme dans cet exemple dans lequel elle participera et donnera toutes les réponses justes.

À plus long terme, les deux enseignantes partagent les progrès de Marina concernant son implication dans les tâches d'apprentissage et d'organisation sans problèmes de comportement :

Entretien n°5, enseignante Alice (3 mai 2022) :

« [Marina a fait son travail] sans qu'on la rappelle, sans qu'elle se lève, sans qu'elle parte faire autre chose... Enfin si, son ardoise, elle était venue me la montrer deux fois. Mais bon, on s'en fout. On peut pas non plus avoir le même degré d'exigence avec une Marina qu'avec des élèves hyper sages. Donc elle se lève deux fois pour montrer son ardoise alors qu'ils ont pas trop le droit de se lever. C'est pas grave, elle avait fait et elle venait me montrer qu'elle avait fait. »

Les enseignantes perçoivent l'effet des interactions avec l'élève sur son implication dans les apprentissages et sur les progrès qu'elle réalise à propos de son comportement, qui lui permettent de s'engager durablement dans les tâches prescrites.

2.1.1.4. Volume de la voix et signalement vocal

Le *volume de la voix*, ainsi que ce qui a été codé le *signalement vocal* – c'est-à-dire quand l'enseignante interpelle l'élève en disant uniquement son prénom – sont plus un levier d'attention et de réengagement que d'engagement ou de persévérance. En effet, cela n'intervient que lorsque les élèves sont désengagés et que l'enseignante souhaite les remobiliser, ou lorsqu'elle souhaite obtenir leur attention.

L'enseignante peut baisser le ton de la voix, jusqu'à parfois chuchoter. Cette méthode permet à l'ensemble des élèves de se reconcentrer sur ses propos, généralement des consignes ou des méthodes de travail à utiliser. Les nouvelles consignes données en chuchotant, ou lorsque l'enseignante baisse le volume de sa voix en disant « tout le monde pose son stylo », sont des situations qui provoquent une baisse du volume sonore général, et amènent les élèves à être attentifs. Les mêmes effets sont constatés lorsque Lucie lance « Position yoyo ! », un rituel où les élèves rangent le bureau, croisent les bras, s'asseyent et se rendent disponibles à l'écoute.

Observations n°4, enseignante Lucie (22 février 2022) :

« On se met en position yoyo, on regarde vers le tableau, on a un bureau rangé, prêt à travailler. »

Observations n° 6, enseignante Lucie (15 mars 2022) :

« Allez, on y va, on va écrire "un livre". "Un" je sais l'écrire. On n'écrit rien, on pose son stylo et on se met en position yoyo. »

Le regard de tous les élèves, y compris ceux observés, est alors dirigé vers l'enseignante qui recentre ensuite l'attention sur la tâche, sur les fiches de travail ou de méthodologie. Il s'agit pour l'enseignante de stratégies lui permettant de recueillir l'attention de tous les élèves, grâce à des rituels d'organisation leur permettant d'identifier les moments importants d'une séance, notamment ceux durant lesquels ils doivent être attentifs et concentrés.

Si un des élèves se désengage et n'est plus attentif, l'enseignante l'interpelle parfois en disant uniquement son prénom, ce qui lui permet de se reconcentrer : « Lina, c'est ici, Eliott, c'est ici » (Agathe, Observation n°1). Agathe, quant à elle, lance « eh oh ! » ce qui remobilise Eliott (Observation n°2). Lorsque les élèves sont totalement désengagés, passifs, semblant dans leurs pensées ou en train de faire autre chose, ce signalement vocal, que ce soit le prénom de l'élève ou une interjection qu'il identifie, amène les élèves à se reconcentrer et à se réinvestir dans la tâche demandée.

2.1.2. La corporéité

L'enseignant peut être envisagé comme un être de parole dont la voix est l'outil de travail principal. Or, tous les enseignants ont un corps et en font usage lorsqu'ils exercent leur métier²³ (Tellier, 2021). Dans le milieu enseignant, il est par ailleurs fréquent d'entendre parler de corps enseignant, de corps d'inspection, de corps professionnel, de corps de savoirs. Pour autant, le corps, au sens physiologique et anatomique, n'a que peu de place, tout comme les recherches consacrées au corps de l'enseignant (au sens large : gestuelle, regard, expressions faciales, postures) questionnent relativement peu sa place dans la formation des enseignants (Tellier, 2021).

Les différents modèles d'observation et d'analyse des interactions utilisés (Hamre et Pianta, 2005 ; Pianta et al., 2008) mettent en avant la distinction entre les manières, en lien avec le corps (proximité, gestes, posture, ton) et la qualité des interactions, en lien avec le discours et la réflexion (organisation de la classe, soutien émotionnel, soutien à l'apprentissage).

Si ces chercheurs avancent que la qualité des interactions est la composante majeure de la qualité pédagogique, favorisant l'engagement des élèves, les résultats de cette recherche viennent nuancer cette affirmation, dans le sens où les manières d'interagir semblent également avoir un effet favorable sur l'engagement des élèves. L'analyse du corps fait basculer les manières d'interagir du côté de la qualité pédagogique. En effet, le rapport au corps, à travers la proximité de l'enseignante, ses gestes, son regard et les contacts physiques sont d'autant de facteurs déterminants de l'implication des élèves dans les apprentissages et de sa persévérance.

Le terme *corporéité* est ici utilisé au sens de ce qui a rapport au corps d'une personne, de la relation qu'elle entretient avec lui, avec celui d'autres personnes et son environnement. Ainsi, l'analyse porte sur des indicateurs en lien avec le corps, notamment la présence de l'enseignant aux yeux de l'élève, que ce soit par sa proximité physique dans la classe, ses gestes adressés ou son regard dirigé vers l'élève. Cette présence physique précède presque la moitié des situations d'engagement (49,4%, soit 44 fois). De la même manière, elle précède plus de la moitié (53%) des situations avant lesquelles l'élève fournit un effort. Enfin, sur 44 fois où l'élève s'engage à la suite de la présence physique de l'enseignant, l'élève est attentif et concentré à chaque fois et réussit 15 fois soit plus d'une fois sur trois.

Dans toutes ces situations, la présence de l'enseignante se fait auprès de l'élève pour une raison intentionnelle (pas nécessairement conscientisée), dans le sens où elle n'arrive pas à proximité de lui et son regard et ses gestes ne sont pas dirigés vers lui de façon totalement fortuite. Si la présence de l'enseignante s'étend sur toute la durée de l'activité, alors l'élève reste engagé tout autant.

Il s'agit d'une catégorie émergente de cette recherche, qui reposait initialement davantage sur les interactions verbales et sur les rétroactions de l'enseignante vers l'élève. Les résultats montrent que la seule corporéité de l'enseignante pourrait avoir un effet favorable sur l'engagement des élèves dans les apprentissages, alors même qu'elle n'est pas nécessairement accompagnée d'interactions avec l'élève. Si la corporéité soutient les interactions,

²³ « Tout enseignant est un gesticulateur, mesuré ou non. En tant qu'il est perçu par les élèves, c'est-à-dire saisi par eux de l'extérieur (et c'est leur manière massive de nous percevoir, même si la quasi-totalité des enseignants le sait à peine), il est un ensemble de gestes volontaires et non volontaires, et toujours fonctionnels (par définition) » (Porcher, 1989).

l'engagement des élèves est alors d'autant plus important et l'élève s'implique durablement et persévère dans l'activité.

Par ses déplacements, sa proxémie, ses gestes et regards, qui soutiennent ou non les interactions, l'enseignante organise les échanges et produit du sens pédagogique au service des apprentissages et de la persévérance des élèves à travers l'utilisation de son corps, qui se révèle pourtant comme une ressource pédagogique et didactique impensée (Azaoui, 2020 ; Terrien, 2022a).

2.1.2.1. Présence physique de l'enseignante

La présence physique de l'enseignant regroupe tous les moments durant lesquels l'enseignante est à proximité de l'élève, physiquement et spatialement dans la classe, sans autre forme d'interaction. L'engagement de l'élève est accompagné de la présence physique de l'enseignant à proximité de lui pour 42,7% des situations (soit 38 fois). Sur ces 38 situations, l'élève fournit un effort 14 fois et réussit 14 fois. Ces résultats confirment l'importance de la proxémie de l'enseignante dans ses placements et déplacements au sein de la classe, que la recherche a mis en avant grâce à l'analyse géospatiale des interactions (Forest, 2008 ; Hall, 1978).

Ces déplacements de l'enseignante vers l'élève se déroulent généralement au cours de l'activité, alors qu'elle a déjà donné la consigne à l'ensemble de la classe. Elle se rapproche alors physiquement d'un ou plusieurs des élèves observés, les quatre élèves de la classe 1 étant regroupés en îlot et les trois de la classe 2 étant dispersés à trois endroits spatialement distincts de la classe.

Il peut s'agir d'un simple déplacement de l'enseignante auprès des élèves, qui vient se placer plus à proximité des élèves, sans pour autant qu'elle n'intervienne dans l'activité.

Observation n°3, enseignante Agathe (18 janvier 2022) :

« Agathe vient s'asseoir à la table des élèves (Eliott, Francis et Lina), à côté d'Eliott.

La tâche demandée est de faire des paquets avec des jetons pour les dénombrer). »

Alors que les trois élèves observés présents étaient en difficulté et ne s'impliquaient pas dans l'activité, le déplacement de l'enseignante à côté de lui permet à Eliott de se recentrer et de se reconcentrer, puis à Francis d'écouter progressivement, ainsi que Lina, qui se lève et se déplace à côté de l'enseignante pour travailler. Le déplacement de l'enseignante dans la classe pour se trouver plus à proximité des élèves leur permet de s'engager, et le fait qu'elle reste près d'eux les amène à s'y investir durablement pour réaliser la tâche prescrite et persévérer.

La présence physique de l'enseignante peut également s'avérer être une condition *sine qua non* de l'engagement des élèves. En effet, certaines situations montrent l'effet positif de la proximité de l'enseignante, qui s'arrête au moment où elle s'éloigne de l'élève.

Observation n°7, enseignante Lucie, élève Kevin (21 mars 2022) :

« Lucie est avec Kevin qui doit s'organiser (cahier etc.).

Dès que PEL part, il range ses affaires et arrête de travailler. »

Observation n°6, enseignante Alice, élève Arthur (15 mars 2022) :

« Arthur s'investit dans la tâche avec Alice à proximité de lui, dans son champ de vision. »

Observations n°2 et n°3, enseignante Agathe, élèves Eliott et Francis (6 décembre 2021 et 18 janvier 2022) :

« Eliott et Francis se sont engagés dans la tâche d'apprentissage de lecture lorsque l'enseignante se trouve devant leur îlot. Ils s'arrêtent systématiquement au moment où elle se dirige vers un autre groupe. »

Dans chacun de ces exemples, la seule présence de l'enseignante, sans interaction, permet aux élèves d'être engagés, ce qui ne dure pas si l'enseignante doit se déplacer dans la classe pour se rapprocher du tableau ou se diriger vers un autre élève. Qu'il s'agisse d'une tâche d'organisation (Kevin doit présenter une page de cahier) ou d'apprentissage (Eliott et Francis doivent lire des mots), ces situations exemplifient le fait que les élèves peuvent parfois n'être engagés durablement dans une tâche que si l'enseignante se trouve à proximité d'eux du début à la fin de l'activité. Plus l'enseignante est proche, plus l'élève semble concentrer son attention, et s'impliquer dans l'activité. Si la recherche a mis en évidence que la proximité a pour effet de capter l'attention de l'élève et de le motiver à réaliser les tâches (Visioli et Petiot, 2018), il apparaît ici que cela soutient également son processus de persévérance.

2.1.2.2. Gestes, contact physique et regard

De manière tacite, le corps de l'enseignant est utilisé comme instrument de la pratique professionnelle pour encourager l'élève dans l'activité. Les gestes et le regard de l'enseignante peuvent soutenir la proximité physique plus ou moins distante de l'enseignante et amener les élèves à être engagés dans la tâche. Il s'agit généralement des situations d'engagement durant lesquelles les élèves fournissent un effort, et continuent de tenter de réaliser la tâche prescrite jusqu'à réussir, notamment les tâches d'apprentissage et surtout en lecture.

Les gestes peuvent tout d'abord être en lien avec la tâche prescrite ou plus généralement avec l'activité.

Observation n°2, enseignante Agathe, élèves Eliott, Lina et Francis (6 décembre 2021) :
« Eliott, Francis et Lina lisent en individuel avec P-E.
PE qui place une main sur la table et l'autre sur le dos de F, ce qui permet à F de se concentrer (contrairement à avant).
L regarde patiemment les autres lire à voix haute, en les regardant et en suivant.
PE fait la même chose avec ses mains avec E.
PE doit placer le doigt sur les lettres lues, E ne suit pas avec son propre doigt.
Elle fait les gestes des lettres pour accompagner la lecture. »

L'enseignante fait des gestes avec ses mains devant l'îlot d'élèves observés pour leur rappeler les phonèmes étudiés. Elle suit également la lecture sur la feuille avec son propre doigt, pour aider Eliott à lire, ou bien tient le doigt de Lina pour qu'elle suive la lecture. Lorsqu'ils sont en lien avec la tâche, les gestes permettent de soutenir l'activité et d'aider les élèves dans la réalisation de la tâche demandée par l'enseignante. Pour ces élèves, en grande difficulté en lecture et en mathématiques, les gestes permettent de réduire les obstacles qu'ils rencontrent, et de leur offrir un soutien dans les apprentissages. Ils peuvent alors renforcer l'efficacité du discours didactique (Moulin, 2004).

Les gestes peuvent aussi être sans rapport avec la tâche d'apprentissage et consistent en un contact physique. Ces contacts amènent souvent les élèves à manifester moins d'agitation, à être plus calmes et à être engagés dans la tâche d'apprentissage. Le visage des élèves est alors moins tendu, comme si cela leur permettait d'être plus apaisés également.

Pour Francis, Agathe place généralement une main sur son bureau et une main sur son dos, ce qui lui permet d'être engagé dans la tâche d'apprentissage jusqu'à la fin. Lucie et Alice se positionnent juste à côté de Kévin et placent leur main sur son bureau et sur le dos de sa chaise, en contact avec le dos de l'élève, ce qui l'amène à s'investir durablement. Concernant Marina, Lucie se trouve souvent assise sur une chaise à côté de son bureau, une main sur son bras ou son épaule et sans laquelle Marina manifeste trop d'agitation pour être engagée dans la tâche. Grâce à ce geste, elle reste concentrée et impliquée dans l'activité jusqu'à réussir.

Si le contact physique pourrait s'avérer tabou dans la pratique des enseignantes (Gaussel, 2018), il permet pourtant aux élèves de s'engager plus durablement dans l'activité, de se réengager lorsqu'ils se déconcentrent et se désengagent, et parfois même de persévérer dans les apprentissages.

De la même manière, le regard de l'enseignante en direction des élèves permet aux élèves de restés concentrés et engagés dans la tâche durablement : tout au long des observations, Agathe regarde régulièrement Eliott, tout comme Alice regarde régulièrement Arthur et Kevin.

Qu'il s'agisse des regards ou des contacts physiques, l'ensemble de ces manières d'interagir amènent les élèves à s'engager durablement notamment dans les tâches d'apprentissage de lecture.

Dans un entretien, Agathe partage sa difficulté à trouver un équilibre entre le fait d'être présente auprès de l'élève, tout en évitant d'être trop expressive, ce qui peut impacter la réussite de l'élève et la vision de ce qu'il a réalisé.

Entretien n°6, enseignante Agathe (2 juin 2022) :

« C'est parce que Francis... Si je suis en face chaque fois qu'il fait un truc, il regarde ma figure pour voir mon avis. Et du coup je peux pas... je peux pas... mais je fais en sorte qu'il voit plus mon avis. Et donc que voilà..... c'est ça je pense, que je me cachais derrière pour qu'il arrête de regarder sur mon nez c'est que j'en pensais. [...] j'arrive pas à être impassible, moi tout d'suite, moi tu vois de suite si c'est raté. Et puis au bout d'un moment, je veux pas qu'il fasse les choses pour me faire plaisir. Enfin c'est pas ta lecture. Ah oui ça m'a fait plaisir ou ça m'a pas fait plaisir. C'est... c'est juste ou c'est pas juste. Ça fait sens ou ça fait pas sens, mais c'est toi qui dois le trouver le sens. C'est toi qui dois avoir ton avis là-dessus et donc du coup... vu que je connais mon... la difficulté à être neutre dans mon attitude, forcément je pense que c'est ma solution pour me soustraire à son...à sa demande de jugement permanent en fait. »

Cette réflexion illustre le fait qu'elle soit généralement derrière Francis lorsqu'elle accompagne le groupe ou qu'elle l'aide individuellement. Si elle ne se place pas devant lui – de manière à ce qu'il la voit, elle place régulièrement une main sur son dos et une main sur son bureau, ce qui fait qu'il peut savoir qu'elle est présente tout de même. Cette pratique est utilisée par l'enseignante pour éviter que l'élève ne perçoive sa réaction comme une évaluation de sa réussite dans l'activité ou non.

Dans toutes ces situations il apparaît que, lorsqu'elle est associée à une aide individuelle de l'élève, la proximité de l'enseignante amène systématiquement l'élève à s'engager dans la réalisation de la tâche, à fournir des efforts s'il rencontre des obstacles, et à atteindre l'objectif attendu : Lucie va par exemple voir Arthur en lui posant des questions sur les réponses qu'il n'a pas pu trouver, ce qui lui permet de réussir, tandis qu'Alice se déplace vers Kevin en lui posant des questions qui le guident dans les étapes de son travail (Observation n°6). Dans ces deux situations, les élèves sont engagés dans la réalisation de la tâche jusqu'à la fin de l'activité, tout en réussissant.

Si les enseignantes ont des profils différents et enseignent dans des contextes de classe différents, elles semblent proposer des réponses similaires à partir du comportement et des besoins des élèves, de manière non conscientisée. Face à un élève qui aurait besoin d'être davantage rassuré, elles se placent devant lui et utilisent des gestes liés à l'activité pour accompagner leurs interactions verbales. Pour un élève qui s'agite facilement, elles vont plutôt privilégier un contact physique qui accompagnera des interactions sur son comportement.

Enfin, dans le cas d'un élève plus passif, qui pourrait sembler rêveur ou dispersé, elles se placent à côté de lui en y associant un contact physique – main dans le dos ou sur l'épaule.

2.1.3. L'aide individualisée

L'apparition de l'aide individualisée comme catégorie de cette recherche laisse apparaître le fait que des modalités strictement collectives ne sont pas suffisantes pour que l'élève s'engage, au-delà d'une simple différenciation prévue par l'enseignant.

Le modèle portant sur la qualité des interactions met en avant l'organisation de la classe (Pianta et al., 2008) qui se réfère notamment à la manière d'aménager l'environnement sur les plans spatiotemporels, ainsi qu'à la façon de gérer les comportements des enfants, le tout afin qu'ils s'engagent dans les activités proposées par l'enseignante (Curby et al., 2009). La troisième dimension de l'organisation de la classe, les modalités d'apprentissage, renvoie à la manière dont l'enseignante va maximiser l'intérêt, l'engagement et l'habileté des élèves à apprendre (Pianta et al., 2008) et font partie d'un accompagnement actif de la part de l'enseignante favorisant la participation de tous. Ainsi, l'accompagnement individualisé n'a une importance que minime dans le modèle dans le sens où il s'agit surtout pour l'enseignant de varier les modalités de travail. Pourtant, les résultats de cette recherche montrent l'importance de l'individualisation, qu'il s'agisse des accompagnements ou de la tâche en elle-même et vont plutôt dans le sens de Diamond (2009) qui suggère de privilégier les formes d'apprentissage en petits groupes et de réduire le nombre d'activités en grands groupes pour favoriser l'engagement des élèves.

Ce qui est appelé ici *aide individualisée* comprend les accompagnements individualisés durant lesquels l'enseignante se rend disponible uniquement pour un élève ou un petit groupe (de moins de 6 élèves) pour les aider, ainsi que les temps de différenciation, notamment d'individualisation. De manière générale, l'aide individualisée précède 38,2% des situations d'engagement de l'élève, soit 34 fois. Durant ces 34 situations d'engagement précédées par une aide individualisée, l'élève fournit des efforts 13 fois et réussit 12 fois.

L'accompagnement individualisé et l'individualisation du travail sont tous les deux des moyens pour l'enseignante d'aider les élèves individuellement dans la réalisation de la tâche et présentent les mêmes résultats en termes d'engagement, d'effort et de réussite. Ils agissent comme des facteurs de protection, permettant à l'élève de ne pas se désengager.

L'aide individualisée permet d'alterner collectif et individuel à travers les différentes manières d'interagir (interactions verbales, gestes), ainsi qu'avec la variation des modalités de travail et les supports et/ou les outils utilisés. Si les relations de soutien et de différenciation participent à favoriser la réussite, l'estime de soi et l'accrochage scolaire d'élèves à risque de décrochage (Blaya et al., 2011), cette logique d'accompagnement individualisé trouve ses limites dans le fait que les enseignantes ne peuvent pas les proposer à chaque élève en difficulté pour chaque tâche et à chaque moment.

2.1.3.1. Accompagnement individualisé

L'accompagnement constitue des moments individualisés durant lesquels l'enseignante se rend disponible pour un élève ou un groupe d'élèves. Il s'agit de temps de travail plus ou moins brefs, où l'enseignante est présente physiquement et concentre son attention et ses méthodes

pédagogiques pour ces élèves spécifiquement, laissant les autres travailler en autonomie pendant ce temps. Les temps d'individualisation du travail sont guidés par l'enseignante.

Dans la classe 1, l'enseignante Agathe est très souvent présente auprès de l'îlot constitué des quatre élèves, pendant que les autres élèves sont généralement en atelier sur d'autres tâches. Cela permet à l'enseignante de travailler individuellement avec les élèves, que ce soit à tour de rôle ou ensemble. Les tâches concernées sont généralement des tâches d'apprentissage de lecture, durant lesquels l'enseignante va travailler avec les élèves sur de nouveaux phonèmes à décoder et à apprendre.

Observation n°2, enseignante Agathe, élèves Eliott, Lina et Francis (6 décembre 2021) :
« ELF lisent en individuel avec P-E. »

Observation n°3, enseignante Agathe, élèves Eliott, Lina et Francis (18 janvier 2022) :
« Accompagnement individuel de ELF pour compter. P-E qui donne de nouveaux jetons à E et se met à coté, il se met à compter : « Je te montre ma technique ? ». E se met à compter. »

De façon régulière tout au long des observations, l'enseignante apporte une attention particulière et une aide individuelle à Eliott et Lina en lecture et mathématiques, à Francis en lecture, ainsi qu'à Mounia, lorsqu'elle est présente, dans tout ce qui concerne le langage oral et écrit. Ce sont des moments durant lesquels elle va accompagner individuellement chacun des élèves de façon successive. Pendant ce temps, les autres élèves du groupe travaillent ensemble sur une autre tâche ou sont attentifs au travail réalisé avec l'élève en individuel.

Durant l'observation n°2, par exemple, les élèves lisent individuellement, à tour de rôle, avec l'enseignante. Agathe lit d'abord avec Eliott. Elle est en face de lui, suit les phonèmes et les mots avec son doigt pour l'aider à lire et fait les gestes des lettres appris ensemble pour accompagner la lecture s'il rencontre un obstacle et soutenir les interactions. Pendant ce temps, Lina le regarde lire, tout en essayant de suivre en même temps sur son support. Agathe fera ensuite lire Francis, puis Lina, de la même manière.

Dans la classe 2, les élèves ne bénéficient jamais d'une aide individuelle de la même enseignante en même temps, étant tous trois éloignés spatialement, sauf durant les temps d'ateliers durant lesquels ils peuvent être regroupés.

Kevin est accompagné individuellement par les deux enseignantes de façon alternée, en fonction de l'activité. Si l'une des enseignantes gère le déroulé de l'activité, c'est l'autre qui va l'aider. Arthur, quant à lui, est rarement accompagné individuellement. Les enseignantes peuvent être à proximité de lui physiquement, engager des interactions verbales, mais des temps d'accompagnement individuel n'ont pas été observés avec lui, sauf lorsqu'un intervenant extérieur est venu dans la classe proposer une intervention sur les risques (Observation n°5). Lucie est régulièrement présente auprès de Marina. Durant ces moments de présence physique, elle aide l'élève individuellement, voire individualise le travail demandé. Lorsqu'Alice prend la classe, Lucie est systématiquement auprès de Marina, individuellement, et n'est que très peu disponible pour des interactions avec les autres élèves. Lorsque Lucie prend la classe, Marina reste très en demande de son accompagnement individuel et n'accepte généralement pas celui d'Alice.

Les temps de travail en ateliers se déroulent de la même manière que dans la classe 1, avec une moyenne de cinq élèves environ. Les tâches concernées sont généralement des tâches d'apprentissage de lecture, durant lesquels Alice est celle qui travaille avec les élèves sur les nouveaux phonèmes à décoder et à apprendre.

2.1.3.2. Individualisation du travail

L'individualisation du travail est un moyen de différenciation utilisé par les trois enseignantes avec les élèves observés. Il peut s'agir d'une individualisation des contenus d'apprentissage, du travail demandé, mais également une individualisation des consignes, des méthodes utilisées, ainsi que de l'organisation de l'espace de travail. Ces temps n'impliquent pas nécessairement la présence physique de l'enseignante.

L'individualisation porte souvent sur les outils et les supports utilisés par les élèves.

Observation n°2 :

« Eliott s'arrête de travailler, regarde les autres élèves, s'écrit sur le masque les yeux dans le vague. P-E lui donne une application sur le téléphone pour tracer les lettres. Il devient très appliqué – trace avec le doigt (pas avec le feutre) et il est beaucoup plus rapide. Il a les yeux vifs, plus dans le vague. »

Lorsque la classe travaille sur l'écriture de phrases, Agathe propose à Eliott d'utiliser une application sur son téléphone pour s'entraîner à la graphie en traçant des lettres car il rencontre des difficultés graphiques et est en retard par rapport à la classe. Le travail est individualisé, tout en restant en cohérence avec les attendus du reste de la classe qui travaille en écriture également. Il peut également s'agir d'un outil supplémentaire que l'élève peut utiliser pour s'aider et réussir la tâche. Agathe surligne par exemple la ligne sur laquelle il faut écrire pour permettre à Francis et Eliott d'écrire dessus sans se tromper de ligne (Observation n°2). De la même manière, les enseignantes proposent généralement des outils à Kevin, comme la frise numérique (Observation n°5).

Observation n°7, enseignantes Alice et Lucie, élève Kevin (21 mars 2022) :

« Kevin écrit au crayon à papier alors que tous les autres au stylo. »

Kevin écrit systématiquement au crayon à papier tandis que les autres élèves doivent écrire au stylo. Dans cette classe, tous les élèves passent un « petit diplôme d'écriture » dans l'année, attestant qu'ils peuvent écrire sans gommer et passer ainsi à un lignage plus petit. Kevin n'ayant pas passé cette étape, il peut écrire au crayon à papier autant qu'il veut, ce qui lui permet de gommer. Cette logique de différenciation par l'outil et le support utilisé permet à l'élève d'accéder aux mêmes tâches que ses pairs, avec des supports adaptés à ses besoins, notamment lorsqu'il s'agit de tâches en écriture.

Les tâches prescrites, et donc les consignes, sont souvent modifiées – généralement en étant simplifiées et/ou réduites – pour permettre aux élèves de réaliser un travail qui soit en adéquation avec les compétences acquises et celles restant à acquérir. La complexité des calculs demandés ou des nombres à écrire est par exemple systématiquement réduite pour Kevin, afin qu'il soit en capacité d'entrer dans la tâche (Observation n°5). Cette individualisation du travail demandé amène les élèves à s'investir dans les tâches, qu'elles soient d'apprentissage ou d'organisation. En effet, lorsque les tâches sont trop difficiles, les élèves restent passifs, regardent les autres élèves, ou commencent à discuter et manifester de l'agitation. La réduction de la difficulté, elle, amène les élèves à entrer plus facilement dans la tâche et à y rester engagés, en fournissant des efforts si nécessaire.

Marina est l'élève qui bénéficie le plus d'individualisation, avec ou sans accompagnement individuel. En effet, elle n'a pas le même emploi du temps que le reste de la classe (cf. annexes). Dans cet emploi du temps apparaissent des créneaux durant lesquels elle doit participer aux mêmes activités que les autres, ainsi que des créneaux identifiés comme lui permettant de bénéficier d'aide individuelle ou des temps pour faire ce qui lui plaît :

Entretien sur les profils d'élèves, enseignante Alice (18 novembre 2021) :

« Donc [Marina] a un emploi du temps aménagé qui est sur son bureau. C'est-à-dire qu'il y a des moments où elle est obligée de travailler en classe avec nous et d'autres moments où elle n'est pas obligée de faire les tâches de classe et elle peut aller jouer, faire des puzzles, des figurines... Elle a des temps libres que les autres n'ont pas. »

Dans toutes les observations de la classe 2, Lucie travaille avec Marina individuellement sur des tâches différentes du reste de la classe, souvent de la lecture lorsque les autres font des mathématiques. Ces temps individuels sont indifféremment sur les créneaux d'aide autant que sur les autres créneaux de son emploi du temps individuel. Marina a un espace dédié dans la classe, un bureau au fond de la classe, avec la table d'ateliers juste à côté. Il s'agit d'un environnement physique créé en cours d'année, qui lui permet de bouger et de se déplacer sans déranger les autres élèves.

Les résultats montrent une logique de pédagogie différenciée mise en place auprès des élèves observés, du point de vue des modalités d'enseignement, de travail, des objets à enseigner, des outils et des supports utilisés, qui permet à l'élève d'être davantage actif, de s'impliquer dans l'activité et d'y persévérer, avec l'appui et le soutien de l'enseignante qui lui permettra de faire des efforts face aux obstacles qu'il peut rencontrer, et d'avoir les moyens de les surmonter.

2.1.4. L'encouragement et la valorisation

L'encouragement et la valorisation des élèves sont deux aspects significatifs positifs dans le processus d'engagement des élèves, que ce soit dans les situations d'enseignement-apprentissage observées en classe, tant que dans le discours des enseignantes et des élèves.

Ces résultats semblent en adéquation avec le modèle portant sur la qualité des interactions (Pianta et al., 2008) qui met en avant le soutien émotionnel comme composante majeure et qu'ils complètent. Ce modèle se rapporte à la sensibilité et la réceptivité de l'adulte à l'égard des élèves, à la présence d'affects positifs en classe, et en la valorisation de l'autonomie des enfants – c'est-à-dire aux comportements significatifs de l'enseignante qui aide l'enfant à développer des relations harmonieuses avec les pairs, à développer un intérêt envers l'apprentissage, et à se sentir à l'aise dans l'environnement scolaire. Le soutien émotionnel comporte quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignante et la prise en considération du point de vue de l'enfant. Ces dimensions mettent toutes en avant le lien entre la qualité du soutien émotionnel proposée par l'enseignante, l'engagement des élèves, la réussite éducative de l'enfant et les gains positifs sur les plans socioaffectif, langagier, et cognitifs de l'enfant (Duval, 2015).

L'encouragement et la valorisation des élèves semblent ainsi une composante majeure du soutien proposé par l'enseignante à travers la qualité des interactions, influençant directement l'engagement des élèves dans la réalisation d'une tâche d'organisation ou d'apprentissage et l'aidant dans son processus de persévérance.

2.1.4.1. Dans les situations d'enseignement-apprentissage

Dans les situations d'enseignement-apprentissage observées, si l'encouragement ou la valorisation se situent au début de l'activité, ces actions positives conduisent systématiquement à un engagement de l'élève. Elles précèdent 28,1% des situations d'engagement (soit 25 fois). Sur ces 25 situations, l'élève réussira 7 fois, soit près d'une fois sur trois et il restera engagé jusqu'à la fin de l'activité presque à chaque fois.

Les discours de valorisation sont une mise en avant des réussites des élèves, de leurs progrès, ou de leurs efforts par l'enseignante. Les encouragements sont des discours positifs de l'enseignante pour donner du courage et de l'assurance aux élèves, leur permettre de se sentir capables.

Les enseignantes utilisent souvent le mot « bien » pour ponctuer leurs phrases et mettre en avant les réussites des élèves en les félicitant.

Observation n°1, enseignante Agathe, élève Lina (23 novembre 2021) :

« C'est bien ma grande, quel progrès ! »

Observation n°3, enseignante Agathe, élève Eliott (18 janvier 2022) :

« Bravo Eliott. Très bien... Très bien...C'est bien ! »

Observation n°5, enseignante Alice, élève Kevin (24 février 2022) :

« C'est bien Kevin ! »

Les enseignantes valorisent des apprentissages et des résultats qui pourraient sembler simples pour le reste de la classe en les pointant auprès des élèves observés. Ces interactions positives, accompagnées d'un grand sourire de l'enseignante, aident les élèves à persévérer dans l'activité, au sens où cela les aide à poursuivre dans les activités qui suivront – notamment les tâches d'apprentissage – à fournir des efforts, pour tenter de réussir. Lina écrit par exemple les nombres de 1 à 10 sur son ardoise. Kevin, quant à lui, réussit à écrire 14 et continue de travailler durant tous les exercices suivants de mathématiques, alors même que cela peut être difficile pour lui. Les encouragements poussent également les élèves à continuer de fournir des efforts, malgré des obstacles qu'ils peuvent rencontrer.

Observations 4, 5 et 6, enseignante Alice et Lucie :

« Continue ! » ; « Vas-y, tu connais ! » ; « Tu vas voir, tu es super forte. » ; « Tu peux le faire ! »

Les enseignantes tentent de donner du courage et de l'assurance aux élèves afin qu'ils s'engagent et persévèrent dans l'activité, en les encourageant et les valorisant, ce qui peut contribuer à favoriser un sentiment de compétence et d'estime de soi.

La valorisation des élèves ne s'accompagne pas nécessairement de réussite, mais elle permet aux élèves de s'engager durablement. Lorsqu'Agathe valorise Eliott, alors même qu'il ne lève pas l'ardoise et qu'il regarde sur les autres pour recopier (Observation n°3), cela l'amène à être tellement fier (« J'ai réussi, t'as vu ? ! ») qu'il va s'impliquer dans l'exercice entier. Sa stratégie reste la même (regarder les autres ardoises et recopier) et lui permet de s'investir dans l'écriture des nombres, lui qui rencontre des difficultés dans ce type de tâches. Il écrira par exemple 29 avec tous les nombres à l'envers, mais tentera tout de même pour chaque nombre dicté, alors qu'il s'engage rarement dans les tâches d'écriture des nombres.

S'il n'est pas possible d'observer l'état émotionnel d'un élève à partir d'un seul indicateur, notamment si l'élève ne partage pas lui-même son ressenti, certains observables donnent à voir une partie (même si minime) de l'état affectif de l'élève, à partir des manifestations physiques, physiologiques et corporelles. Les encouragements et la valorisation des élèves les amènent à être dans un état qui peut sembler plus positif. En effet, à la suite de ces interactions, les élèves sourient, semblent fiers de leur réussite, manifestent des signes de contentement. Lorsqu'Agathe dit « Tout seul ? Bravo ! » à Francis, il se met à sourire et à montrer son travail à un élève d'un autre îlot que le sien (Observation n°1). Lorsqu'Alice félicite Kevin d'avoir répondu à une question à laquelle il ne sait pas répondre d'habitude – à propos de la cantine, Kevin dit « Ouiiii » avec son point contre lui et un grand sourire, comme en signe de victoire

(Observation n°5). Ces exemples de félicitations des enseignantes mettent en avant la satisfaction des élèves qui donne lieu à un engagement durable dans les activités par la suite.

En revanche, ces encouragements et félicitations sont plus difficiles à vivre pour Marina lorsqu'ils sont adressés à d'autres élèves qu'elle. Dans ces moments, Marina se met à faire beaucoup de bruit (cris, chants, voire insultes). Elle peut aussi même se mettre à dénigrer les élèves, en réponse à la valorisation formulée par l'enseignante. Par exemple, lorsqu'Alice dit à Arthur « Tu peux le faire ! », Marina dit alors « Pas du tout, tu peux pas le faire ! » (Observation n°6).

2.1.4.2. La vision des enseignantes

Les enseignantes considèrent toutes trois qu'encourager et valoriser sont des pratiques importantes face à des élèves qui sont régulièrement en difficulté et qui rencontrent des obstacles dans les apprentissages. Lors d'un des entretiens post-observation, Agathe met en avant l'importance du fait que les élèves doivent se sentir capables de réussir.

Entretien n°2, enseignante Agathe (6 décembre 2021) :

« Il faut qu'ils pensent que c'est possible. Il faut que tu leur aies montré que quoi qu'il arrive, c'est possible. Et que tu es exigeant mais que quoi qu'ils essaient de faire, tu vas le valoriser. Voilà, il faut qu'ils essaient. Qu'ils essaient. »

« Parce que je pense que c'est un processus qui le surcharge, tout ce qui est les apprentissages de l'école. Il y a beaucoup de choses qui sont pénibles pour son cerveau et j'en suis consciente. [...] Ça doit être particulièrement pénible. C'est vraiment un effort terrible à chaque fois. [...] Tu vois si tu dépasses ce stade là où chaque truc le surcharge...[...] tu passes ce petit cap et d'un coup ils se rendent compte qu'ils sont capables de réussir, d'être sur la route et où ils vont... et d'un coup ça va devenir tellement plus facile, tellement plus agréable. C'est ce qui se passe avec la lecture en général. »

Dans ces extraits, la réflexion de l'enseignante à propos des élèves et son envie de bien faire sont facilement perceptibles. Elle met en avant l'idée que les élèves doivent essayer jusqu'à y arriver, malgré les obstacles et les efforts à fournir. Selon elle, c'est justement ce qui rend la réussite possible et ce à quoi elle s'attache dans la pédagogie mise en œuvre avec les élèves (cf. 2.3.1.1).

De manière plus individuelle, Agathe met en avant l'importance de valoriser Eliott pour qu'il ait un comportement positif et qu'il se sente capable de s'engager dans les apprentissages.

Entretien n°2, enseignante Agathe, à propos d'Eliott (6 décembre 2022) :

« Je ne veux pas le... je ne veux pas le braquer directement. Je ne veux pas qu'il se sente nul. »

Cette manière d'interagir est en effet un des leviers les plus importants pour les élèves qui, lorsqu'ils sont valorisés, sont engagés plus durablement dans les apprentissages, malgré un temps de concentration généralement plus réduit que les autres élèves.

2.1.4.3. La vision des élèves

Lors des entretiens avec les élèves, plusieurs d'entre eux laissent entendre que certaines pratiques – en lien avec un comportement positif ou avec leurs réussites dans les apprentissages – leur plaisent.

Dans la classe 1, il s'agit des étoiles attribuées lorsqu'une réussite est significative ou qu'un comportement est positif. Dans la classe 2, il s'agit des points verts correspondant au niveau de

réussite en termes de comportement et d'apprentissages. Les élèves semblent vivre ces points et ces étoiles comme des récompenses qu'ils apprécient.

Entretiens avec les élèves (2 juin 2022) :

Francis : « Quand on travaille bien on a des étoiles, quand on a 8 on a un cadeau. J'ai eu des étoiles, 2. J'avais eu pour la lecture, j'ai tout fini. »

Mounia : « Et moi j'ai eu un étoile, j'ai gagné faire la lecture. Je fais vite lecture. Il me plaît. »

Kevin « Si on est méchant on est rouge, et moi j'ai tout en point vert, j'ai même pas de points jaune, j'ai que point vert ! Si j'ai plein de verts elle va nous donner des images la maîtresse et après elle va nous faire un cadeau. Et la dernière fois j'ai donné elle m'a fait un gros truc comme ça [fait de grands gestes]. »

S'il s'agit plus de récompenses que d'encouragements ou de félicitations, cela valorise tout de même les progrès, les efforts et les réussites des élèves.

La valorisation des élèves par les enseignantes concourt donc à des expériences scolaires plus agréables et positives, tout ayant un effet favorable sur l'engagement et le processus de persévérance des élèves. Cela interroge notamment sur la perception des compétences et le sentiment d'efficacité personnelle largement étudié dans la recherche en psychologie depuis plusieurs décennies (Atkinson, 1964 ; Bandura, 1977). Les interactions verbales, sous forme d'encouragements et de valorisation, peuvent agir comme une persuasion verbale qui permettra aux élèves d'être amené vers la croyance qu'ils ont le potentiel pour réussir.

2.1.5. Carte conceptuelle

Il apparaît que les interactions verbales à propos de la tâche, de l'activité ou de la méthode, la présence de l'enseignante et ses gestes, l'aide individualisée, ainsi que les encouragements et la valorisation sont des leviers significatifs de l'engagement et de la persévérance qui portent notamment sur la qualité des rétroactions. En effet, il s'agit d'éléments précédant les situations d'engagement de l'élève dans la tâche et qui peuvent l'aider à fournir des efforts et à réussir. Ces résultats mettent en avant des leviers émanant des enseignantes qui peuvent être présentés sous la forme d'un diagramme rayon de soleil (figure ci-après).

Au-delà de ces leviers distincts, les résultats montrent également la possibilité que des élèves s'engagent et réussissent dans certaines situations de manière significative. En effet, quel que soit son profil, si l'enseignante est présente physiquement près de l'élève, qu'elle l'aide individuellement et qu'elle interagit avec lui à propos de la méthode, il apparaît que l'élève s'engage dans la réalisation de la tâche, fournit des efforts s'il rencontre des obstacles, et atteint l'objectif attendu dans 100% des situations observées. Si l'enseignante encourage et valorise l'élève, la proportion de situations d'engagement durable augmente significativement et les élèves semblent par ailleurs dans un état émotionnel plus positif (sourires, visage détendu, etc.). Même si cela suppose une individualisation et une personnalisation du travail proposé et demandé, ce résultat laisse à penser qu'une différenciation peut être efficace si elle est accompagnée d'interactions positives et encourageantes en direction de l'élève et de proximité de la part de l'enseignante.

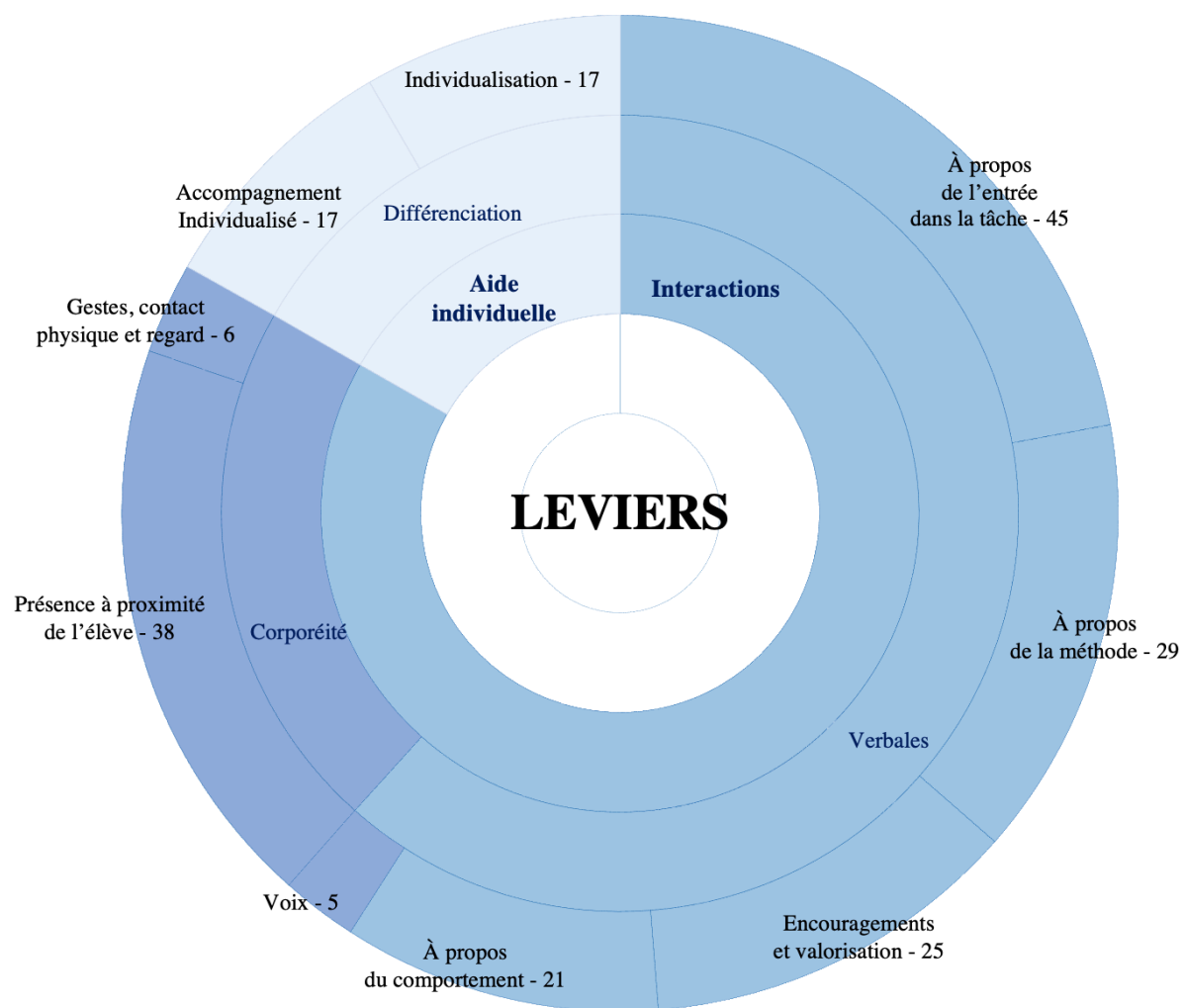


Figure 15 : Déterminants favorables de l'engagement dans les apprentissages dans le cadre de cette recherche

2.2. Les origines multidirectionnelles d'un engagement empêché

Le processus de décrochage est un processus long et multifactoriel qui trouve ses origines dans une succession de ruptures vécues par l'élève (Bernard, 2011). Parmi les facteurs de risque déterminants, les difficultés scolaires et le désengagement de l'élève vis-à-vis des apprentissages occupent une place majeure dans le processus de désinvestissement (Blaya, 2010 ; Bloch et Gerde, 2009 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron, 2015 ; Hammond et al., 2007 ; Janosz et al., 2000 ; Massé et al., 2006 ; Potvin et Lapointe, 2010). Les origines de ce désengagement sont également multidimensionnelles et articulent des déterminants scolaires, personnels, familiaux, et liés à l'environnement (Fortin et al., 2012).

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des données a permis de faire émerger les freins à l'engagement et/ou la persévérance des élèves observés – c'est-à-dire qui conditionnent défavorablement l'activité de l'élève et son engagement dans les situations d'apprentissage. Si les facteurs qui semblent soutenir l'engagement et/ou la persévérance des élèves sont centrés sur l'enseignant, ceux qui freinent ou empêchent visiblement l'engagement des élèves dans les apprentissages ont des origines multidimensionnelles. Un certain nombre d'indicateurs sont présents de façon récurrente dans les données recueillies grâce à l'analyse des interactions dans la classe et des discours issus des entretiens. Il en résulte que sur le plan scolaire, des facteurs multiples peuvent induire un manque d'engagement ou un désengagement des élèves.

Le codage fait apparaître 66 situations pour lesquelles l'élève n'est pas engagé dans la tâche, et 45 durant lesquelles il se désengage. Les proportions sont donc calculées à partir de ces nombres.

Afin de déterminer les freins à l'engagement et à la persévérance, certaines sous-catégories ont été relevées, notamment connexes aux codes : *pas dans la tâche*, *pas d'implication* et *désengagement*. Les sous-catégories *manque de concentration*, *agitation* ou *déplacement* ainsi que *jeu avec les affaires* ont également été croisées afin de recueillir des éléments de compréhension sur les manifestations d'agitation ou de manque de concentration des élèves durant l'activité. L'ensemble des codes relevés (nombres et intitulé de l'item) a ensuite été croisé pour créer des nœuds et déterminer la proportion de situations amenant à un désengagement de la part de l'élève ainsi que la proportion de celles pour lesquelles l'élève ne s'engage pas du tout dans la tâche, qu'elle soit d'apprentissage ou d'organisation (cf. annexes).

Il apparaît que de nombreux facteurs peuvent amener un élève à ne pas s'engager ou à se désengager, mais il a été possible de déterminer des facteurs constants : l'absentéisme, les obstacles rencontrés dans la réalisation de la tâche, le manque d'interactions, les interactions négatives et le bruit ambiant.

2.2.1. L'absentéisme

L'absentéisme est considéré comme l'issue d'un processus de décrochage avancé (Bernard, 2011). Les absences répétées, quelles qu'en soient les causes, ont un impact important sur la réussite des élèves. Dans le cadre de cette recherche, il s'avère que l'absentéisme est à la fois la cause d'un désengagement des élèves et un frein à leur engagement, avant même qu'il puisse être considéré comme un indicateur de décrochage scolaire.

De façon commune, la complexité des échanges dialogués scolaires implique une difficulté à faire progresser les élèves tout en suivant la progression pédagogique. Au-delà des difficultés qu'il rencontre déjà, un élève régulièrement absent est confronté à d'autant plus d'obstacles dans les apprentissages puisque la cohérence d'une séquence pédagogique est rompue (Auger et Dufour, 2017). La compréhension de l'élève est également fortement diminuée, notamment d'un point de vue dialogique, lorsque l'enseignant fait référence à des événements, des notions ou des propos qui ont eu lieu durant son absence, créant parfois même des malentendus (Delarue-Breton, 2014).

Ce phénomène dialogique montre l'importance d'un accompagnement individuel de l'élève absent, lors de son retour en classe, pour lui permettre de se réengager dans les apprentissages. Si les enseignantes expriment leur volonté de contextualiser leurs propos en fonction des discours antérieurs et auxquels les élèves n'ont pas assisté, il n'est pas toujours possible pour elles de permettre à l'élève de compenser son absence.

Entretien n°5, enseignante Alice (3 mai 2022) :

« Depuis le 17 mars, on n'avait pas vu Arthur. Donc il a raté quinze jours avant les vacances et en avril il a raté deux jours. Mais c'est les quinze jours avant les vacances, donc il a passé un mois sans venir à l'école. Je ne sais plus ce qu'il avait. Il y avait une bonne raison parce que les parents venaient quand même chercher les devoirs, j'sais pas quoi. Mais ça a fait très, très mal. Là il est... Ce matin, 8+5 il ne savait plus faire quoi. Et puis là, il est revenu dans son statut hyper passif. Ce que tu nous avais dit que tu as observé justement. Qu'au contraire il était... et que nous aussi on avait observé, qu'il se donnait du mal, qu'il essayait, qu'il se mettait au boulot. Là, il se met plus du tout au boulot. La semaine, il attend et puis il a régressé en lecture, en calcul. Vraiment. Et c'est ce qu'on dit, c'est que c'est terrible [...] Et donc des élèves comme ça où tu mets beaucoup d'énergie, et on a peut-être 100 fois plus d'interactions avec eux qu'avec d'autres dans la classe... On met vachement d'énergie pour essayer qu'ils lâchent pas, parce qu'on en fera jamais des élèves hyper forts, hyper doués. Enfin pas cette année quoi. Notre objectif à court terme n'est pas ça, mais qu'ils ne lâchent pas et qu'ils rentrent quand même dans certains trucs. Et d'un coup juste à cause des absences, on a l'impression de repartir à zéro et qu'on les a perdus. »

Dans cet extrait d'entretien, les enseignantes constatent une régression du niveau des élèves lorsqu'ils reviennent d'une absence prolongée, impactant leur implication dans les apprentissages, comme Arthur qui redevient passif et qui semble ne plus réussir à s'engager dans certaines tâches qu'il réussissait auparavant. Face à cette situation, les enseignantes se retrouvent généralement démunies, tentant d'y mettre toute leur énergie et de multiplier les interactions pour que les élèves se réengagent dans les apprentissages, malgré l'impression qu'elles peuvent avoir que tout ce qui a été fait précédemment a été oublié.

L'absentéisme ou l'arythmie scolaire deviennent alors des facteurs du désengagement de l'élève et/ou de son non-engagement dans les apprentissages, accroissant les difficultés qu'il rencontre déjà et constituant un facteur de risque de décrochage supplémentaire.

2.2.2. Les obstacles rencontrés par l'élève

Les obstacles que rencontrent les élèves dans les apprentissages scolaires font partie du processus même de désengagement, que ce soit en tant qu'étape ou que facteur de risque (Broccolichi, 1998 ; Janosz et al. 1997). En effet, la difficulté scolaire précoce est considérée comme la première étape du processus de décrochage scolaire : l'élève rencontre des difficultés scolaires précoces à l'école primaire, point de départ des difficultés de l'élève qui contribue au fossé creusé entre les attentes des enseignants et celles de l'élève et suscite un sentiment

d'injustice grandissant (Bernard, 2011). Il s'agit d'un facteur de risque majeur qui peut s'avérer déterminant dans le parcours scolaire d'un élève (Gendron et al. 2015).

Dans le cadre de cette recherche, les difficultés rencontrées par l'élève, que nous appellerons obstacles, semblent être la première raison de son désengagement. Dans cette étude, les enseignantes parlent d'« obstacle » et de « difficulté ». Nous retiendrons donc la notion d'obstacle. Pour Bachelard (1938), l'obstacle se manifeste par des erreurs non dues au hasard, mais reproductibles et persistantes, et qui sont liées entre elles par : une manière de connaître, une conception caractéristique, une connaissance ancienne et qui a réussi dans un domaine d'actions. La difficulté, quant à elle, est définie par Brousseau (1983) comme une condition ou un caractère d'une situation qui accroît de façon significative la probabilité d'absence de réponse ou de réponse erronée et correspond plus à l'écart de probabilité de réussite avec une certaine norme. Utiliser la notion d'obstacle permet d'éviter d'associer les causes de la non-réussite uniquement aux capacités de l'élève, mais bien d'élargir à tout le système : l'élève, le savoir et l'enseignant.

Durant les observations, il semble qu'une part importante des situations de non-engagement soient précédées d'un obstacle rencontré par l'élève dans la réalisation de la tâche, au cours de l'activité. En effet, 31 situations montrent que l'élève ne s'implique plus dans la réalisation de la tâche, et donc dans l'activité, s'il rencontre une difficulté au début. Si l'enseignante n'interagit pas avec l'élève à cette étape, alors il se désengage totalement, jusqu'à parfois faire autre chose.

2.2.2.1. Niveau de difficulté

S'il s'agit d'une condition *sine qua non* à l'apprentissage, un niveau de difficulté adapté permet aux élèves de s'engager dans les apprentissages, d'apprendre, et de progresser, dès lors qu'il se situe dans sa zone proximale de développement (ZPD). Si le niveau de difficulté de la tâche est trop élevé pour les élèves, cela les empêche alors d'accéder à sa réalisation.

Durant les observations, généralement lors de séances de mathématiques, les élèves sont confrontés à des obstacles qu'ils ne peuvent pas surmonter sans aide ou sans différenciation, ce qui les amène à ne plus s'impliquer du tout dans l'activité : par exemple, le travail avec les dés pour travailler sur une nouvelle méthode de calcul ne permet qu'aux élèves ayant déjà des facilités de réussir. Eliott, Francis et Lina abandonnent rapidement, même si l'enseignante essaie de les solliciter pour travailler la méthode (Observation n°2). Lors d'une autre observation, la décomposition des nombres n'est pas accessible à Mounia, Lina, Francis et Eliott qui se désinvestissent totalement et parleront finalement entre eux de toute autre chose (Observation n°1). Ces exemples sont représentatifs des moments observés dans cette étude et durant lesquels les élèves ne maîtrisent pas les compétences pré-requises à la nouvelle tâche prescrite par l'enseignante.

Le niveau de difficulté peut également être lié à la confiance en eux des élèves et à leur timidité. Il s'agit alors d'un obstacle émotionnel ou relationnel. Par exemple, lorsqu'un atelier sur les émotions est proposé par Agathe et une autre enseignante intervenant dans la classe pour l'après-midi, l'usage des mêmes est alors très difficile pour Francis qui ne s'implique pas dans l'activité et qui apparaît très réservé, tout comme Eliott qui refuse de faire l'exercice. Lina, qui a beaucoup plus de facilités relationnelles, s'implique plus aisément dans le jeu (Observation n°3).

2.2.2.2. Rythme de travail

Le rythme de travail peut induire un obstacle majeur dans les apprentissages. Si les élèves sont engagés, un rythme trop soutenu, trop rapide, ne leur permettra pas de maintenir leurs efforts sur la durée.

Lors d'une séance sur le genre (Observation n°6), Lucie demande aux élèves d'écrire F ou M sur leur ardoise en fonction du genre des mots : "robe", "fleur", etc. Marina ne fait pas l'exercice et dessine, pendant que Kevin et Arthur, qui sont impliqués au départ de l'activité, semblent rapidement dépassés par la rapidité de l'exercice : ils répondent au hasard sans regarder leur ardoise, en la levant le plus rapidement possible pour répondre les premiers et leurs réponses sont presque toujours erronées. Lorsqu'il s'agit de dessiner des smileys contents ou non pour dire si les mots sont des noms ou pas ("courir", "assiette", "sauter"), Lucie parle de plus en plus vite, fort et aigu, augmentant le rythme à mesure que les autres élèves suivent et répondent. Kevin et Arthur, eux, ne lèvent plus du tout l'ardoise. Kevin fixe le sol, tandis que Arthur regarde autour de lui. Ils semblent tous deux fatigués et ne sont plus concentrés. Lucie ne sollicite plus du tout Kevin, Arthur et Marina.

Dans cet exemple, on perçoit alors que les élèves ne peuvent plus suivre le rythme proposé par l'enseignante et sont contraints d'abandonner.

Dans un entretien, Agathe expose son point de vue concernant les élèves qui ne suivent pas le rythme des apprentissages, qu'elle appelle « le train ». Selon elle, la raison est que certains ne se sentent pas assez compétents pour s'engager et c'est alors à elle de les motiver, notamment lorsqu'il s'agit de participer à l'oral.

Entretien n°2, enseignante Agathe (6 décembre 2021) :

« Alors Lina, elle est très très en difficulté et je pense qu'elle se dit de toute façon que ce n'est pas pour eux. Voilà. Donc j'essaie d'aller la chercher, j'essaie. Et Francis, c'est vrai qu'il... c'est celui qui s'en sort vraiment le mieux des quatre là. Lui. Il est à peu près dans le train. Il y arrive, mais c'est vrai qu'il ne va pas se permettre de prendre la parole, et tout ça... Alors qu'à d'autres moments, oui. »

Cet exemple montre la relation que les enseignantes peuvent avoir vis-à-vis du rythme des élèves : leur responsabilité quant à l'implication des élèves tient à la motivation qu'elles peuvent leur insuffler pour leur permettre de participer et d'être dans « le train ».

2.2.2.3. Quantité d'informations

Si un rythme soutenu augmente le risque de désengagement, il en est de même pour la quantité d'informations données aux élèves, notamment quand il s'agit de nouvelles notions. Durant les observations de situations d'enseignement-apprentissage, il semble que les élèves observés soient plus rapidement surchargés lorsqu'il s'agit de travailler sur de nouvelles notions, notamment en mathématiques, enseignement dans lequel ils rencontrent tous des obstacles importants.

Lors d'un travail sur la comparaison de taille, travaillée avec des grandes pailles au tableau, devant les autres élèves, Kevin et Marina sont impliqués dans la manipulation (Observation n°7). Une fois retournés à leur place, l'enseignante, Alice, parle beaucoup, va vite dans les notions. Aucun des deux élèves n'est plus dans l'activité : Marina dessine et Kevin semble complètement décroché, il regarde ses pieds, regarde le tableau, alors même que l'enseignante n'est pas devant. Leur implication de début d'activité n'a pas pu se poursuivre au moment de l'institutionnalisation.

2.2.2.4. Autonomie

Réaliser une tâche en autonomie peut être difficile pour un élève s'il n'a pas acquis les compétences lui permettant de s'y engager. Lorsqu'aucun étayage ne leur est apporté, leur engagement peut être fortement impacté. Durant les observations, il apparaît que les temps en autonomie ne sont pas aisés pour les élèves, qui ont du mal à se concentrer et font rapidement autre chose. Dans certaines situations, l'enseignante ne perçoit pas toujours la difficulté pour l'élève de travailler seul.

Observation n°5, enseignante Alice, élève Kevin (25 février 2022) :

« Alice : Pourquoi tu attends Kevin ? Mais Kevin, je peux pas être tout le temps à côté de toi pour que tu fasses ton travail ! Il faut essayer de travailler un petit peu seul aussi, regarde Y.

Kevin : Oui mais j'arrive pas à lire.

Alice : Bah oui. Enfin non, tu essaies pas là en fait. Tu es retourné, tu as la tête en l'air. Regarde, tout le monde essaie. Je veux bien venir t'aider mais je peux pas être tout le temps à côté de toi. Il faut que tu essaies aussi tout seul. »

Dans cet exemple, Alice circule dans la classe pour accompagner les élèves en individuel sur l'exercice. Kevin, qui rencontre de nombreux obstacles en lecture, attend l'arrivée de l'enseignante pour qu'elle l'aide, tout comme elle aide les autres élèves. Alice perçoit ce manque d'implication comme une absence d'effort face à la lecture en autonomie.

2.2.3. Le manque d'interactions

Dans le cadre théorique proposé, l'interaction entre l'enseignant et l'élève est une condition essentielle de l'apprentissage (Vygotski, 1978) et l'engagement des élèves est directement lié à la qualité des interactions (Hamre et Pianta, 2005 ; Pianta et al., 2008). Dans la littérature, le manque d'interactions ne constitue pas un facteur de risque majeur dans le processus de désengagement de l'élève, tout comme les interactions ne sont pas être considérées comme un facteur de protection (Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Janosz et al., 2000 ; Potvin et Lapointe, 2010). Néanmoins, les interactions peuvent être considérées comme la composante majeure de la qualité pédagogique, favorisant la réussite de l'élève (Duval, 2015). Selon Pianta et al. (2008), le dialogue entre l'adulte et l'enfant augmente l'engagement et la persévérance de l'élève envers les activités proposées dans le milieu éducatif. De la même manière, pour Merri et Numa-Bocage (2019), la place de la parole de l'élève apparaît fondamentale dans le processus de persévérance scolaire et dans un objectif de lutte contre le décrochage scolaire.

Cependant, le travail enseignant est basé sur un collectif humain, plus que sur une relation un à un, ce qui pose de nombreux dilemmes, comme la question de l'équité dans le cadre de la gestion de classe (Martineau et Gauthier, 1999). En effet, la répartition du temps dédié à chaque élève est une préoccupation constante qui augmente dès lors qu'il s'agit d'élèves en difficulté. Les enseignantes ont d'ailleurs exposé le nombre d'interactions important avec ces élèves (cf. 2.1.1). Pour autant, il n'est pas toujours possible pour les enseignantes d'être disponible constamment pour eux, qui doivent également accompagner les autres élèves dans les apprentissages.

Dans cette recherche, si les interactions semblent favoriser l'engagement et la persévérance des élèves, leur absence a une importance tout aussi significative. En effet, 50 situations de non-engagement ou de désengagement sont précédées d'une absence d'interaction ou de rétroaction de la part de l'enseignante, que ce soit par son absence de réponse à l'élève ou par le fait qu'elle n'est pas présente physiquement auprès des élèves.

2.2.3.1. Absence d'interaction

L'absence de réponse à l'élève est un facteur considérable de désengagement. Si l'on considère les 29 situations où l'enseignante ne répond pas à l'élève alors qu'il lui pose une question, il apparaît que toutes, sans exception, sont suivies d'un désengagement de sa part.

Lors d'un atelier de mathématiques par exemple, Agathe distribue des Legos pour apprendre aux élèves à calculer $4+5$ en réalisant « des petits tas pour compter » (Observation n°2). Pour commencer, elle réalise les tas à la place des élèves, en leur montrant comment faire. Elle leur pose ensuite des questions pour qu'ils exposent leur manière de calculer. Lina lève alors la main pour participer, mais elle n'est pas interrogée. Elle cherche alors Agathe du regard, qui ne la voit pas, et finit par défaire tout son travail. Francis, quant à lui, appelle ensuite plusieurs fois l'enseignante également pour montrer son travail. Il lève d'abord la main, puis les deux bras. Il attend ensuite patiemment, cache son travail pour que les autres élèves ne le voient pas. Lorsqu'Agathe pose de nouveau des questions, il lève une nouvelle fois la main en l'appelant. Francis ne semble pas comprendre que les réponses orales se donnent en collectif, à la volée, et que tout le monde participe sans lever la main, tandis que lui attend d'être interrogé. Voyant que l'enseignante ne l'interroge pas individuellement, il croise finalement les bras autour de son travail et arrête de travailler en posant sa tête sur ses bras.

Cet exemple permet de voir la difficulté pour les élèves de passer d'un accompagnement individualisé à des modalités de travail plus collectives. L'enseignante, très investie et mettant son énergie au service du groupe, ne voit pas le besoin des élèves d'être sollicités individuellement et que le cadre soit explicite.

De la même manière, lors d'une séance d'anglais sur les émotions, aucune des deux enseignantes n'interagit avec les trois élèves observés (Observation n°4). Marina fait un coloriage en silence, sans intervenir. Kevin ne bouge pas, il semble écouter mais ne participe pas. Arthur est totalement passif, regarde ailleurs, ne répète pas les mots quand il faut, il est difficile de savoir s'il écoute. De même, lors d'une activité de mathématiques, qui consiste à compter 72 avec des bâtons, puis à écrire en chiffre et en lettres 72^{ème}, Kevin commence en fournissant des efforts, tandis que Marina et Arthur ne travaillent pas (Observation n°5). L'absence totale d'interactions conduit Kevin à se désengager également, qui finira par ne plus travailler non plus et jouer avec ses chaussures.

Les deux enseignantes de la classe expliqueront à un autre moment qu'elles placent toute leur énergie avec les élèves qu'elles disent en difficulté en début de matinée, notamment pour les apprentissages fondamentaux et qu'elles « relâchent la pression » en fin de matinée car ils n'arrivent plus à se concentrer, ce qui permet aux enseignantes de s'occuper des autres élèves.

2.2.3.2. Absence de l'enseignant à proximité

L'absence de l'enseignante à proximité de l'élève est également un facteur de désengagement. Ces situations peuvent s'observer aisément si l'on considère la différence d'implication entre les moments durant lesquelles l'enseignante est à proximité ou non de l'élève, que ce soit lorsqu'elle se déplace pour venir près de l'élève ou lorsqu'elle s'éloigne vers d'autres élèves.

Si la proximité de l'enseignante est un levier d'engagement des élèves (cf. 2.1), son absence auprès de lui peut impacter tout autant son implication, notamment pendant les temps de travail individuel. Il s'agit notamment des moments durant lesquels l'enseignante accompagne l'élève individuellement ou en petit groupe – lors d'un atelier par exemple, et où elle s'éloigne physiquement et n'est plus à proximité des élèves. L'enseignante, qui pense avoir donné les outils nécessaires pour que l'élève puisse continuer en autonomie, se déplace dans la classe,

généralement pour aller accompagner d'autres élèves ou pour se placer devant le tableau de la classe. Lorsqu'elle s'éloigne, l'élève observé arrête alors de travailler et de s'impliquer dans l'activité.

Eliott, dans la classe 1 par exemple, se saisit de nombreux moments durant lesquels son enseignante n'est pas attentive à lui et à ce qu'il fait pour ne pas travailler et poser des questions aux autres élèves. Il s'intéresse à leurs vêtements, leurs cheveux, leur quotidien, leur famille, etc. Dès qu'Agathe s'approche de lui ou le regarde, il se met au travail. Dès qu'elle n'est plus à proximité, il reprend ses questions et discussions (Observation n°3). Francis, quant à lui, n'écrit pas si l'enseignante n'est pas à proximité physique de lui (Observation n°1). Il peut jouer avec son stylo et attendre qu'Agathe se déplace vers lui ou le regarde.

De la même manière dans la classe 2, Arthur et Kevin semblent attendre le passage d'une de leurs enseignantes à proximité pour se mettre au travail (Observation n°6). Lorsqu'elles circulent parmi les élèves, ils ne sont pas engagés et ne travaillent pas : Kevin regarde ses doigts et Arthur les autres élèves. Le simple déplacement des enseignantes vers eux les amènera à débiter la réalisation de la tâche, de manière presque automatique.

Kevin, engagé lorsqu'il est sollicité par l'enseignante (Observations n°5, 6 et 7), fournit volontiers des efforts pour tenter de répondre aux questions ou de s'investir dans une tâche, qu'elle soit d'organisation ou d'apprentissage. Dès lors qu'aucune enseignante n'est à proximité de lui, il n'est pas engagé dans les apprentissages, et il se désengage si elle s'éloigne de lui après l'avoir accompagné.

Les élèves se mettent ou se remettent au travail lorsque l'enseignante vient à proximité de l'élève, notamment si c'est pour les aider individuellement. Durant l'observation n°6 par exemple, alors qu'aucun des deux élèves ne travaille, Lucie va voir Arthur pour lui poser des questions sur les réponses qu'il a pu trouver – sans donner de méthode, et Alice se déplace pour se positionner à côté de Kevin pour l'accompagner. Ils se mettent alors tous deux à s'impliquer dans la tâche dès que l'enseignante s'approche, avant même qu'elle ne commence à interagir oralement avec eux.

2.2.4. Les interactions négatives

Dans la littérature, les interactions négatives entre l'enseignant et l'élève sont déterminantes dans la qualité des interactions et sont nommées *conflict* (Desrosiers et al., 2012 ; Pianta, 2001). Le soutien émotionnel constitue une des dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2005) sur la qualité des interactions en contexte scolaire et se réfère notamment à une absence de climat négatif – c'est-à-dire lorsque l'adulte ou les élèves peuvent paraître en colère ou irritables – qui est défavorable pour les apprentissages des élèves (Pianta et al., 2008). Les chercheurs mettent en avant le lien entre la qualité du soutien émotionnel proposée par l'enseignante, l'engagement des élèves, la réussite éducative de l'enfant et les gains positifs sur les plans socioaffectif, langagier, et cognitifs de l'enfant (Duval, 2015).

Dans le cadre de cette recherche, si le manque d'interactions semble conduire à un manque d'engagement des élèves ou à leur désengagement, il peut en être de même avec certains types d'interactions. Ici, les interactions négatives sont toutes les interactions désagréables, sarcastiques, agacées ou conflictuelles, qu'elles viennent de l'enseignante ou d'un élève. Conformément au cadre théorique, il apparaît que la qualité des interactions, lorsqu'elle s'avère qualifiée de négative, impacte l'engagement des élèves et sa persévérance dans les apprentissages de manière défavorable, les amenant à se désengager.

2.2.4.1. De la part de l'enseignante

Les interactions négatives de l'enseignante ont un effet important sur l'engagement des élèves. 41 situations ont été identifiées comme décrivant une interaction désagréable, sarcastique ou agacée de la part de l'enseignante. Toutes sont liées au non-engagement de l'élève, qu'il s'agisse d'une cause possible de son désengagement, ou d'un commentaire lié au fait que l'enseignante considère qu'il n'est pas assez impliqué.

Dans la classe 1, durant un atelier de mathématiques, les élèves travaillent avec des jetons et un sablier (Observation n°2). Ils doivent faire tourner les responsabilités avec le sablier. Francis, Lina et Eliott sont impliqués, et se relaient parfois plus rapidement que l'échéance donnée par le sablier pour que cela aille plus vite. Agathe se déplace et s'approche de l'îlot en interpellant Eliott, la tête posée sur sa main : « Eliott, tu fais quoi, tu dors ? ». Il dit alors non de la tête – il travaillait avec les autres, et s'arrête immédiatement de travailler jusqu'à la fin de l'activité.

Durant une autre activité de mathématiques, Francis répond systématiquement à l'oral, alors qu'il faut écrire (Observation n°3). Alors qu'il a compris comment trouver les résultats attendus, il en lance un à voix haute : « 6 ! ». Agathe lui répond alors : « J'ai dit écrire, c'est avec la langue écrire ? ». Francis ne travaille plus jusqu'à la fin de l'activité.

Dans la classe 2, Alice manifeste de l'énervement vis-à-vis de Kevin, car elle aimerait qu'il essaie seul de réaliser la tâche prescrite en lecture : elle hausse le ton, parle plus vite, soupire, et son intonation est vers le bas. Il est facilement perceptible que la situation l'agace car elle sait que Kevin peut lire : « Kevin, je veux que tu lises les mots, pas que tu les inventes. » Kevin s'arrête alors de lire, et Alice passe la parole à un autre élève (Observation n°5).

Alors que les enseignantes circulent dans la classe pour aider les élèves dans une activité, Marina se lève et vient proche d'elle pour donner des réponses à un élève que l'enseignante tente d'aider (Observation n°6). Lucie l'arrête alors en s'énervant : « Eh eh eh ! Tu rigoles là ? Tu rigoles ? Tu es en train de le déranger là. Tu lui expliqueras le jour où tu sauras le faire toute seule. Là je ne suis pas d'accord, va à ta place ! Je vais te donner une feuille. ». Marina ne dit rien, va au fond de la classe, prend une chaise et se met face au mur toute seule, front collé contre le mur, durant 3 minutes 45 environ. Après s'être levée, elle retourne finalement à sa place lorsque Lucie lui propose de travailler avec elle. Elle sourit et s'assoit mais Lucie prend d'abord le temps d'aider un autre élève. Marina se lève alors et retourne sur sa chaise face au mur pendant plus de 3 minutes.

Toutes ces interactions conduisent les élèves à se désengager de l'activité jusqu'à sa fin. Pour leur permettre de se réengager, les enseignantes doivent systématiquement accompagner les élèves individuellement – avec bienveillance – pour qu'ils se concentrent et s'impliquent dans une nouvelle activité. Sans cela, ils continuent d'être désengagés et manifestent généralement de plus en plus d'agitation ou de passivité en fonction des élèves.

Ces interactions négatives peuvent par ailleurs être expliquées par les conditions de travail des enseignantes (cf. 2.3).

2.2.4.2. Les malentendus

Les malentendus peuvent également être une source de désengagement des élèves. S'il ne s'agit pas des situations les plus récurrentes, ils conduisent toutefois systématiquement à un désengagement de l'élève et apparaissent donc être significatifs dans la compréhension du processus de persévérance.

Certains malentendus entre l'enseignante et les élèves peuvent empêcher les élèves de réussir et les placer dans une situation d'incompréhension probablement décourageante et qui les amène à se désengager plus ou moins progressivement d'une activité.

Observation n°6, enseignante Lucie, élève Kevin (15 mars 2022) :

Enseignante Lucie : « Les enfants, regardez, vous écrivez M de masculin et F de féminin. D'accord ? Soit M, soit F. »

Kevin : « Maitresse, sous domino, on écrit F domino ou M domino ? »

Enseignante Lucie : « On dit un domino ou une domino ? »

Kevin : « On dit un domino. »

Enseignante Lucie : « Voilà, donc tu peux écrire M. »

K écrit "un".

Enseignante Lucie : « Non, écris plutôt M, je veux pas que tu écrives "un". »

Elle écrit pour lui et passe à un autre élève. Il ne fait pas la suite et regarde son crayon.

Kevin a un accent du sud de la France assez prononcé. Lorsque Lucie entend "M", on peut aussi entendre "un". Si c'est ce que Kevin dirait, alors, il est probable qu'il confonde lorsque l'enseignante dit "M" et "un" et qui expliquerait qu'il ait écrit "un" sur sa feuille. Cela n'est pas compréhensible pour Kevin, qui se retrouve confronté à une erreur alors qu'il avait demandé des explications lui permettant de réussir la tâche prescrite, et qui s'arrête alors de travailler. Plus tard dans la journée Lucie et Alice constateront d'ailleurs que Kevin confond également les lettres F et M, ce qui pourrait également être lié à ce même malentendu.

De la même manière, certaines questions posées par les enseignantes peuvent induire des malentendus, si elles ne sont pas explicites.

Observation n°3, enseignante Agathe, élève Lina (18 janvier 2022) :

Enseignante : L, on a dit par cœur $5+5$ ça fait... donc L... 5 plus 5 ça fait 10. Tous les doigts des 2 mains, une main, ça fait combien de doigts ?

Lina : 5...

Enseignante : D'accord et cette main ça fait combien de doigts ?

Lina : 5

Enseignante : Et alors, les 2 mains, ça fait ?

Lina : 2.

Enseignante : Eh non. Ça fait 10, on le sait par cœur.

Dans cet exemple, Lina comprend probablement que l'enseignante lui demande le nombre associé aux deux mains, et non pas le nombre associé aux doigts des deux mains. Elle s'arrête à la question posée, que l'enseignante n'a pas remis dans le contexte de l'addition pour trouver le nombre 10. Lorsqu'Agathe interroge un autre élève, Lina, dans l'incompréhension, se désengage de l'activité. Ici, Agathe n'a pas perçu que la réponse de Lina au nombre associé aux deux mains pouvait être juste d'une certaine manière, et n'a donc pas pu lui permettre de comprendre la méthode pour trouver le nombre demandé, à savoir 10.

Certaines interactions peuvent être négatives en devenant des malentendus liés au dialogisme intralocutif – c'est-à-dire lié à ce qui a dit précédemment, mais qui n'a pas forcément été entendu. En effet, il n'est pas possible pour l'enseignante de suivre le discours de chacun des élèves de façon distincte lorsqu'ils travaillent individuellement.

Lors d'une activité consistant à écrire des nombres en chiffres sur l'ardoise, Eliott, habituellement en difficulté en mathématiques, met du temps avant de s'engager – il attend le deuxième nombre. Il réussit ensuite à écrire les nombres dictés. Lorsqu'il s'agit d'écrire 11, en aparté, il dit à Francis : « J'aime pas le 12... ». Au moment d'écrire le nombre 12, l'enseignante regarde son ardoise et dit « Eliott, fais bien le 2 » car le chiffre est tracé à l'envers. Eliott, qui

réussissait jusqu'alors et savait qu'il n'aimait pas écrire ce nombre, s'énervait : « Oh non !! ». Après cela, il finit par coucher sa tête sur ses bras sur sa table et ne pas faire ni 13 ni 14. Après coup, il décide d'écrire 14, mais la classe est déjà passée au nombre 15. Agathe lui dit « non » et il finit par jouer, faire tomber ses affaires.

Cet exemple est aisé à observer en tant que chercheur car observant l'élève même lorsque l'enseignant n'est pas avec lui. Néanmoins, un enseignant face à sa classe doit jongler entre tous ses élèves pour être disponible pour eux et permettre à chacun de progresser. Certains discours lui échappent nécessairement, comme pour Agathe, qui n'a pas entendu la crainte d'Eliott d'écrire un des nombres. Ce commentaire dit par Agathe pour aider Eliott à progresser dans la graphie du chiffre 2, vient faire écho directement et renforce l'obstacle qu'il rencontre déjà. Découragé, il ne fournit pas d'effort pour poursuivre l'activité et s'arrête de travailler pour finalement jouer avec ses affaires. Agathe, qui n'était pas à proximité quand Eliott a verbalisé sa crainte, n'a pas pu y répondre de façon adaptée pour lui permettre de la surmonter puisqu'elle n'a même pas pu l'identifier.

2.2.4.3. Entre élèves

Les interactions négatives entre élèves ne semblent pas être un frein majeur à l'engagement des élèves. En effet, la plupart des moments durant lesquels les élèves échangent de façon désagréable ne conduisent pas à un manque d'implication ou à un désengagement des élèves observés. Pour autant, lorsque les interactions négatives s'amplifient et deviennent des situations conflictuelles, les élèves se désengagent de l'activité et ne se réengagent pas jusqu'à la résolution du conflit par l'enseignante.

Durant une activité mathématique avec des dés par exemple (Observation n°3), Eliott laisse gagner Francis. Il semble fatigué, a les yeux dans le vague. Plus tard, Eliott commence à gagner et se réinvestit dans le jeu : il est concentré, ne parle pas d'autre chose, a les yeux sur les dés. Quand il commence à perdre et que Francis l'emporte, Eliott s'énervait : « Tu m'as dépassé ! Attends je vais changer de jeu ! ». Eliott se lève, essaie de jouer avec une autre table puis revient et écrit n'importe où sur la feuille de Francis, qui se met alors à pleurer. Francis va alors voir l'enseignante pour lui raconter : « J'ai dit à Eliott qu'il fait pas ça et il l'a fait. ». Agathe calme alors sa voix, douce et posée, parle plus bas pour le réconforter en disant que Eliott a compris. Francis revient et accepte alors de jouer avec Eliott. Eliott prend Francis par les épaules avec un bras pour l'encourager à jouer avec lui, de manière amicale et ils continuent alors de jouer. Francis est moins investi, Eliott beaucoup plus. Francis se retourne régulièrement et fait mine de boudier, tandis qu'Eliott est à l'écoute de Francis et de l'enseignante.

Cette situation exemplifie les répercussions d'un conflit entre élèves sur leur investissement dans une activité.

2.2.5. Le bruit ambiant

Dans le cadre théorique proposé, le bruit ne constitue pas un facteur déterminant dans le désengagement de l'élève, qu'il s'agisse des facteurs de risque (Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Janosz et al., 2000 ; Potvin et Lapointe, 2010) ou des composantes de l'engagement (Bohlmann et al., 2019 ; Downer et al., 2010 ; Fredricks et al., 2004). Les questions de contexte et de climat de classe sont abordées du point de vue des conflits qui peuvent avoir lieu dans la classe, mais ne traitent pas du niveau sonore, ponctuel ou durable. Pour autant, le bruit de la classe pourrait également être un des facteurs de non-engagement des élèves observés. En effet,

plus de 16 situations durant lesquelles les élèves ne sont pas impliqués ou se désengagent prennent place durant un temps particulièrement bruyant dans la classe.

La première observation, dans la classe 1, a permis d'observer que même si les élèves semblent très impliqués dans une activité et en réussite, le bruit les amène à se déconcentrer. Durant un atelier, Francis, Lina et Eliott doivent se corriger, tout en utilisant un sablier pour connaître le temps écoulé. Malgré leur implication visible, ils se déconcentrent au moindre bruit (élève de l'îlot voisin qui ne chuchote plus et parle plus fort, trousse qui tombe, etc.). Si Francis appelle Lina pour qu'elle s'implique de nouveau, il ne le fait pas avec Eliott qui reste désengagé jusqu'à ce que l'enseignante interagisse avec lui. Ce constat a permis de faire émerger la nécessité de prendre en notes les moments bruyants durant les observations de situations d'enseignement-apprentissage. Durant la seconde observation, cela a permis de relever que si les autres élèves de la classe restent concentrés dans l'activité lorsque quelqu'un toque à la porte, ce n'est pas le cas des élèves observés qui se désengagent immédiatement pour savoir de quoi il s'agit.

De la même manière, durant la quatrième observation, le bruit ambiant dans la classe est élevé. Il y a également beaucoup d'agitation, il devient même difficile de prendre des notes, d'observer et d'écouter en même temps. Marina se lève régulièrement pour poser des questions à d'autres élèves, leur montrer son travail, mais ne poursuit pas l'activité après. Les élèves ont du mal à rester impliqués : ils s'arrêtent, regardent ailleurs, les yeux vides sans bouger, ou bien s'agitent avec leurs affaires, discutent avec les autres élèves et jouent avec les affaires. Kevin parle avec son voisin et ne travaille pas et Arthur regarde les autres élèves en riant. Il faudra attendre le moment où le volume sonore de la classe sera plus bas pour que Kevin, Arthur et Marina se réengagent dans l'activité.

Dans tous ces exemples, le bruit ambiant est caractérisé par un grand nombre d'élèves qui parlent à voix haute plutôt qu'en chuchotant, et par de l'agitation de la part de certains élèves. Dans ce contexte, les élèves observés rencontrent des difficultés pour s'engager dans l'activité ou ne pas en sortir, que ce soit ceux de la classe 1 ou de la classe 2. Si l'enseignante vient aider un de ces élèves, il aura tout de même du mal à s'impliquer, et ne réussira pas. Il ne s'engagera alors que lorsque le volume sonore de la classe sera redevenu plus bas, quelques minutes plus tard.

Seule Marina est parfois engagée dans un contexte de classe bruyant, généralement lorsque l'agitation et le bruit viennent d'elle. À de nombreuses reprises, il est difficile d'observer si elle est engagée ou non : elle chante souvent, parle beaucoup à voix haute, se déplace beaucoup dans la classe, mais elle pose également beaucoup de questions, répond à des questions posées par les enseignantes à d'autres élèves à voix basses, alors même que le bruit ambiant ne permet pas de les distinguer aisément.

2.3. Une professionnalité enseignante soumise à une polarisation des activités

Ce troisième sous-chapitre présente des manifestations de la professionnalité enseignante à travers deux dimensions : l'une praxéologique et l'autre de pratiques non conscientisées. Si les enseignantes étaient volontaires pour mettre en réflexion leur agir, leurs pratiques professionnelles ne sont pas toutes conscientisées, et certaines d'entre elles sont directement impactées par leurs conditions de travail, influant de ce fait leur professionnalité.

La professionnalité de l'enseignant permet de questionner le développement des pratiques professionnelles que l'enseignant met œuvre en contexte scolaire et en situation d'enseignement, avec l'élève et en fonction de son environnement, notamment pour soutenir son engagement lorsqu'il est en difficulté scolaire précoce. La professionnalité enseignante repose à la fois sur un système de normes et de valeurs en acte (Aballéa, 1992 ; Wittorski, 2008), mais aussi sur un nécessaire questionnement sur les méthodes d'enseignement et les rapports entre individus (Terrien, 2014 ; Terrien et al., 2018), ainsi que sur une place et des pratiques professionnelles constamment renégociées (Gadille et Impedovo, 2020) à partir des processus de développement professionnel des acteurs dans leur contexte (Engeström et al., 1995 ; Fuller, 2006 ; Lave et Wengers, 1991). Pour Tardif et Lessard (1999), l'exercice du métier est source d'apprentissages, et donc de savoirs. Le travail au quotidien « apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation antérieure et l'ajustent aux conditions du métier et cela, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport à la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre » (Tardif et Lessard, 1999, p. 371). Les savoirs « extérieurs » à l'enseignant sont donc retraduits, transformés, soumis à la « jurisprudence privée » construite peu à peu par l'enseignant « au fil des ans et au gré des essais et des erreurs » (Gauthier et al., 1997, p. 136).

A l'instar des recherches mettant en avant la difficulté de l'exercice du métier, l'objectif de ce sous-chapitre est de montrer que la polarisation des activités de l'enseignant impacte leur pratique, mais aussi directement ou indirectement le processus de persévérance des élèves observés. Il s'agit plus d'une démarche phénoménologique que d'une analyse statistique des données.

Les évolutions des contextes professionnels sont profondes. Trois processus rendent aujourd'hui l'exercice du métier d'enseignant difficile plus que par le passé : l'intensification, la diversification et la complexification du travail (Maroy, 2006). Pour Peyronie, la transformation des conditions de travail des enseignants en école primaire, les nouvelles tâches qu'ils ont à accomplir et l'évolution des modes de fonctionnement de l'école primaire marquent la fin de « l'univers primaire » (Peyronie, 1998, p. 18). Selon Lang (1999), la « professionnalité globale » permettait de faire face aux exigences professionnelles liées au métier d'instituteur, mais aujourd'hui, avec le temps des professeurs des écoles, il pose la question des savoirs, des savoir-faire et attitudes nécessaires à l'exercice d'un métier qui évolue rapidement dans des contextes professionnels incertains et sous tension.

Dans le contexte étudié, il apparaît qu'un don d'ubiquité infini serait nécessaire aux enseignantes pour leur permettre de répondre à tous les besoins des élèves, ainsi qu'aux exigences du métier et du développement de leur professionnalité.

2.3.1. La praxéologie des enseignantes

Les expériences vécues par les enseignantes sont sources du travail de leur professionnalité et reposent sur un nécessaire questionnement sur les méthodes d'enseignement et les rapports entre individus (Terrien, 2014 ; Terrien et al., 2018). Une fois stabilisées et non modifiées depuis un certain temps, elles constituent donc un cadre structurant et rassurant (Verquin Savarieau et Daguet, 2020). De cette manière, la question de la persévérance interroge à la fois explicitement et implicitement la professionnalité enseignante.

2.3.1.1. Illustration de la praxéologie sur la persévérance

Les enseignantes structurent implicitement la relation qui s'établit entre elles et leurs élèves, grâce à une forme de cadre d'analyse qu'elles utilisent pour enseigner et évaluer leur action et à travers une réflexion spontanée sur l'agir, sur la connaissance de leurs actions (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Dans le cadre de l'observation des interactions, des études – notamment sur l'épistémologie pratique des enseignants (Amade-Escot et Venturini, 2009 ; Brousseau, 1998 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Terrien, 2015, 2021) – montrent l'importance de tenir compte dans la recherche des pratiques déclarées par les enseignants, car cela participe à l'explicitation des faits pouvant être observés au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Dans cette recherche, elles illustrent leur praxéologie sur la persévérance, leur modèle d'analyse de la persévérance et de l'engagement des élèves, à travers leurs expériences personnelles et professionnelles.

Entretien n°6, enseignante Agathe (2 juin 2022) :

« Et puis t'sais j'étais musicienne classique avant d'être maîtresse, et donc je sais, j'ai, j'ai, j'ai une expérience particulière de tous ces trucs d'apprentissage, parce que je sais que tu peux travailler énormément, et que tu n'es jamais...ça n'est jamais linéaire en fait, tu travailles un truc, entre le moment où tu l'as compris intellectuellement et le moment que tu as dans les doigts...moi j'étais violoniste, tu vois, donc entre le moment où t'as compris là où tu t'es trompé, et le moment où t'as enlevé cette erreur, le mécanisme de ton cerveau, et où tu arrives à le passer...quelques fois c'est très long et quelques fois c'est pas du tout linéaire, donc tu vas passer du temps, t'as l'impression que t'as rien fait, tu te poses un peu, tu te reposes, tu fais autre chose, et autant le lendemain il est rentré parce que tu travailles en arrière-plan. Et ça c'est quelque chose de la vie totalement...euh ça c'est, c'est, c'est, comment dire... c'est un mécanisme très précis que moi j'ai expérimenté pendant des années, et donc je comprends le...j'ai compris mais j'arrive pas à le faire, je comprends, j'arrive pas à le faire aujourd'hui, j'arrive pas à le faire aujourd'hui, et puis par magie j'y arrive demain. Enfin voilà, et puis mon mari a fait un AVC aussi, et donc j'ai, j'ai, j'ai vu, j'ai vu la rééducation neuro, et je me suis dit...ah bah en fait c'est ça le truc hein...comment cet effort terrible pour aller remettre une commande, tu sais sur la télécommande, là où t'as plus le bouton là, tu vois, donc là tu fais un effort terrible, mais une fois qu'il y est le bouton, par contre, tu vas pouvoir à chaque fois activer la commande quoi, ça va marcher à tous les coups. Une fois que t'as retrouvé un choix et donc ça c'est quand même c'est très intéressant, et c'est pour ça aussi qu'on voit que ça les fait grandir, que ça les aide à être mieux dans ce travail de lecture, de concentration. »

Dans cet extrait, l'enseignante partage sa connaissance de ce qu'elle appelle « trucs d'apprentissage » et qui constitue en réalité les fondements même de sa vision de l'apprentissage et de la persévérance. En effet, à travers son histoire et son expérience en tant que musicienne classique mises en relation avec sa situation personnelle, elle aborde l'implication, les essais erreurs, la confrontation à l'échec, les efforts à fournir, et le temps nécessaire à l'apprentissage. Sa professionnalité se trouve reconfigurée car retravaillée par son expérience personnelle et professionnelle.

Les enseignantes considèrent toutes trois qu'encourager et valoriser sont des pratiques importantes pour permettre à des élèves qui sont régulièrement en difficulté de persévérer dans les apprentissages.

Entretien n°2, enseignante Agathe (6 décembre 2022) :

« Parce que je pense que c'est un processus qui le surcharge, tout ce qui est les apprentissages de l'école. Il y a beaucoup de choses qui sont pénibles pour son cerveau et j'en suis consciente. [...] Ça doit être particulièrement pénible. C'est vraiment un effort terrible à chaque fois. [...] Tu vois si tu dépasses ce stade là où chaque truc le surcharge...[.] tu passes ce petit cap et d'un coup ils se rendent compte qu'ils sont capables de réussir, d'être sur la route et où ils vont... et d'un coup ça va devenir tellement plus facile, tellement plus agréable. C'est ce qui se passe avec la lecture en général. »

Dans ces extraits, l'enseignante met en avant l'idée que les élèves doivent essayer jusqu'à y arriver, malgré les obstacles et les efforts à fournir : il s'agit d'une illustration de l'enseignante de la persévérance que peuvent développer les élèves si elle les aide à dépasser les obstacles qu'ils rencontrent. Dans le cadre de l'étude de la persévérance scolaire, les pratiques professionnelles enseignantes et la professionnalité questionnent ce qui amène un élève à développer sa capacité à persévérer. Tout en prenant en considération l'écart ou les divergences qui peuvent exister entre les différentes pratiques, la manière de les décrire par l'enseignant lui-même reflète généralement les pratiques effectives de l'enseignant (LaParo et al., 2009) qu'il peut ainsi réajuster.

2.3.1.2. Réajustements de la pratique

La capacité des enseignantes à réfléchir sur leur pratiques, leur volonté de progresser et de s'autoréguler peuvent transformer leur professionnalité en accroissant leur degré de conscience à tous les niveaux d'implication. En classe, les enseignants sont généralement perçus comme des personnes d'action, souvent en état d'alerte, en situation d'affronter les situations. Leurs pratiques sont basées sur des routines, une répétition d'actes parfois non réfléchis et définis par certains chercheurs comme difficiles à modifier (Lhotellier et St-Arnaud, 1994).

Néanmoins, le caractère émergent de la professionnalité (Jorro, 2013) apporte une nuance et permet de ne pas occulter les processus interactifs de l'apprentissage et du développement professionnel des acteurs dans leurs contextes professionnels (Engeström et al., 1995 ; Fuller, 2006 ; Lave et Wengers, 1991). Ces recherches soulignent les dimensions anthropologiques des processus de changement à travers les communautés de pratiques et la participation à des situations professionnelles.

C'est le cas des enseignantes de cette recherche, qui procèdent continuellement à une évaluation et une remise en question de leur action, notamment après chaque entretien post-observation de classe. Elles se réajustent à partir des échanges, consciemment ou inconsciemment et leurs observations sont retravaillées à partir de nouvelles préoccupations ou d'actions désormais conscientisées.

Entretien n°5, enseignante Alice (3 mai 2022) :

« Et comme maintenant on pense aussi à ce que tu avais dit, le fait que peut être le petit groupe lui ferait du bien, une petite classe, et tout. Peut-être qu'on est plus sensible, du coup, à voir ces moments, à percevoir que c'est parce que là, elle est en petit groupe, qu'elle a pas accès à tous les élèves que ça fonctionne mieux. »

Les enseignantes abordent dans cet extrait le fait que certains échanges ayant eu lieu dans le cadre de cette recherche leur permettent désormais d'identifier les moments durant lesquels les modalités de travail individuelles ou collectives impactent positivement le travail de l'élève. Dans cet exemple, elles analysent l'engagement de Marina dans les séances de lecture.

Entretien n°5, enseignante Alice (3 mai 2022) :

« Ce matin, c'est ce que ce que je t'ai dit là sur la lecture, c'est qu'elle a très bien commencé. Au bout d'un moment, elle décroche et elle est rentrée sans problème dedans. Alors après, quand on a changé, quand on est passé à l'encodage, elle très bien encodé, mais elle avait décroché pendant les cinq dernières minutes de la lecture. Et elle est revenue dedans. Là elle a pas fait d'histoire, non du tout pour travailler. [...] elle était rentrée dedans et il me semble pas qu'on l'ai reprise dans son attitude. »

Pour les enseignantes, les ajustements mis en place et leur récente capacité à identifier les besoins de l'élève quant aux modalités de travail sont à la base de ses progrès et du développement de son engagement dans les situations d'enseignement proposées.

2.3.2. Réponse aux besoins

Afin de transformer les savoirs disciplinaires et les rendre « enseignables » l'enseignant doit passer d'une compréhension personnelle²⁴ à une préparation du contenu pour la compréhension de ses élèves, en tenant compte de leur diversité. Néanmoins, au-delà de transformer la prescription institutionnelle en produisant une mise en forme discursive de la connaissance²⁵, il s'agit également pour les enseignants de faciliter l'acte d'apprendre, acte complexe à la croisée de la psychologie cognitive, des neurosciences éducatives et des sciences de l'éducation (Connac, 2018). En effet, dans certaines conditions, il est difficile d'apprendre, voire impossible dans d'autres. Trois conditions sous-jacentes à l'acte d'apprendre sont proposées par la recherche : se percevoir dans un espace sûr, être disponible physiologiquement et cognitivement et être investi.

Dans le cadre de cette recherche, il apparaît que ces conditions sous-jacentes pourraient être modérées, dans le sens où l'investissement ne peut lui-même intervenir qu'à la condition des deux prérequis précédents. Ainsi, les élèves, qui ne sont pas disponibles cognitivement, ne peuvent pas s'impliquer dans l'acte d'apprendre.

2.3.2.1. Compensation de l'absence de prise en charge

Au-delà des obstacles dans les apprentissages que les élèves rencontrent, il est possible qu'ils rencontrent également des troubles des apprentissages ou d'autres difficultés majeures, suspectées notamment par les enseignantes (cf. partie 2, 4.2.2). Si un diagnostic a parfois été effectué par un professionnel de santé, ce n'est pas toujours le cas. Parmi les élèves observés, les enseignantes avancent la possibilité que les élèves rencontrent une dyslexie, une dyspraxie, des difficultés de latéralité, d'attention, ou graphisme, des problèmes de vision ou une dépression. Les enseignantes doivent faire face à la difficulté des parents d'accompagner leur enfant chez les professionnels étant à même de faire un diagnostic. Certains élèves relèvent également d'autres dispositifs – comme Marina qui a besoin d'une prise en charge en institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) – mais n'ont pas de place à cause du manque de prise en charge médicosociale sur le département. S'il s'agit uniquement des élèves observés, il en est de même pour d'autres élèves de la classe, présentant également des difficultés, des

²⁴ « He moves from personal comprehension to preparing for the comprehension of others, are the essence of the act of pedagogical reasoning » (Shulman, 1987, p. 102).

²⁵ « Les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires ; au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction de contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que de diverses autres conditions, telles que leur compréhension de la matière, leur interprétation des besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe, leurs préférences et leurs valeurs, etc. » (Tardif et Lessard, 1999, p. 252).

troubles ou étant en situation de handicap – un élève présentant des troubles du spectre autistique est par exemple présent dans la classe 2.

Ainsi, les enseignantes ont à la fois la charge d'un pré-diagnostic, qui permettraient aux familles d'être orientées vers des professionnels médicosociaux spécialisés – orthophoniste, orthoptiste, psychologue, psychomotricien, etc. – mais ont également la charge de la réponse aux besoins des élèves qui rencontrent des difficultés majeures non compensées et pour lesquelles un diagnostic n'a pas toujours été effectué. Agathe, par exemple, prend en charge une dyslexie suspectée de certains élèves, notamment Eliott, qui trace les lettres et les chiffres à l'envers (cf. le nombre 29 dans la figure 16 ci-dessous), et qui a des problèmes de latéralité et de comportement.

Observation n°3, élève Eliott (18 janvier 2022) :



Figure 16 : Lettres tracées par Eliott

Entretien n°3, enseignante Agathe (18 janvier 2022) :

« Je fais de façon un peu...pour les dyslexiques tu vois, un peu la première quand il y a deux syllabes je mets des couleurs et...et voilà... et... je les enlève progressivement tu vois pour Eliott...Et là ça marchait plutôt pas mal l'ensemble donc après je sais si ça va... »

Au moment de l'entretien, aucun diagnostic n'a été effectué, c'est l'enseignante elle-même qui pose ce pré-diagnostic à partir de ses observations et de ses connaissances. Il s'avèrera plus tard, lorsque la mère d'Eliott l'accompagnera chez l'orthophoniste, qu'il rencontre en effet une dyslexie, ainsi qu'une dyspraxie et des problèmes de vue, comme l'enseignante l'avait évoqué. Dans un autre entretien, elle avancera également la nécessité d'une prise en charge plus adaptée aux problématiques qu'il rencontre.

Agathe : « Ce qu'il faudra, c'est une prise en charge ITEP assez rapidement aussi, parce qu'il est perdu, il est perdu dans l'espace, mais il est perdu dans les comportements, il est perdu. Et dès qu'il a un petit coup de mou, dès que j'ai pas pu faire la lecture avec lui... moi je suis seule dans ma classe, j'ai pas toujours dégager assez de temps pour vraiment m'occuper de lui là. » (Entretien n°6).

L'enseignante aborde ici le fait de ne pas avoir le temps de s'occuper de la motivation de l'élève, de son comportement, de l'individualisation nécessaire pour qu'il puisse bénéficier d'une prise en charge adaptée à ses besoins.

Se pose également la question de la formation des enseignantes, qui n'ont pas nécessairement été formées à identifier les difficultés et les troubles des apprentissages des élèves, et qui ne connaissent pas toujours les réponses adéquates pour répondre à ces difficultés. Une absence de diagnostic implique une absence de recommandations médicosociales de la part des professionnels et donc la difficulté pour les enseignantes de savoir comment répondre aux besoins des élèves de manière adaptée en fonction de leur trouble ou de leur difficulté. Elles observent donc d'autant plus leurs élèves pour trouver des solutions aux obstacles qu'ils rencontrent.

2.3.2.2. Gestion de la disponibilité émotionnelle et cognitive

La nécessité de prise en charge médicosociale des élèves et les difficultés personnelles qu'ils rencontrent ont un impact direct sur le champ scolaire, les amenant à ne pas toujours être

disponibles émotionnellement et cognitivement pour les apprentissages – c’est-à-dire que les élèves ne sont pas en capacité d’accéder à l’apprentissage qui leur est proposé et de s’adapter aux événements qui surviennent tout au long de la journée. Pour l’enseignante, c’est une charge supplémentaire de s’occuper de comprendre les préoccupations des élèves et d’y répondre rapidement et efficacement pour leur permettre de s’engager dans les apprentissages. Il n’est pas toujours aisé pour les enseignantes d’avoir le temps et de trouver des solutions adaptées.

Dans un des entretiens, Agathe aborde ses difficultés à comprendre les préoccupations d’Eliott vis-à-vis de sa présence à la cantine ou non. Plus tard, elle parle des problématiques liées aux rendez-vous chez l’orthophoniste qui déstabilisent l’élève dans son organisation temporelle lorsqu’il est absent quelques jours.

Entretien n°2, enseignante Agathe (6 décembre 2022) :

« Eliott, jusqu'à onze heures et demi, il tourne dans sa tête. Le truc en plus moi je l'ai compris à l'envers, c'est comme dans mon histoire du loup. [...] Je croyais qu'il avait peur de manger à la cantine, qu'il avait peur que sa mère ne sache pas qu'il mangeait pas à la cantine et en fait il voulait manger à la cantine. On peut jamais savoir. Je commence à bien le connaître. J'ai tellement observé Eliott parce que j'y comprenais rien, que j'ai vu qu'il y a mis toute la matinée à se rassurer et je l'ai vu partir avec le sourire. Mais il ne va pas venir encore cet après-midi et ça va recommencer demain. [...] J'ai tellement vu les gamins pleurer toute la matinée pour des histoires de cantine. J'appelle tout le temps, mais lui, il mange jamais à la cantine le lundi. Parce qu'il a en général rendez vous avec l'orthophoniste, ce qui fait que la maman, elle, donne le coupon à la cantine en barrant les lundis. Donc je sais qu'il mange pas à la cantine le lundi. Mais il était pas très sûr parce que, parce que justement, c'était pas comme d'habitude, parce qu'il n'était pas venu. »

Un élève préoccupé par son organisation spatio-temporelle ou dans l’incertitude quant au déroulé de sa journée ne peut pas s’engager efficacement dans les apprentissages, notamment dans une activité mentale, indispensable à l’assimilation et à l’exploitation des connaissances et des compétences travaillées durant les situations d’enseignement-apprentissage. Dans l’extrait proposé, comme durant les observations de manière générale, il n’est pas aisé pour les enseignantes de comprendre les préoccupations et les incertitudes des élèves qui n’ont pas toujours les habitudes et le vocabulaire lié au partage des émotions pour exprimer ce qu’ils ressentent ou les questions qu’ils se posent.

Par ailleurs, les enseignantes n’ont pas toujours le temps de prendre en charge les préoccupations des élèves autant qu’elles le voudraient. Le matin, l’arrivée des élèves est rythmée par les différents appels, d’abord de présence, permettant de vérifier les élèves absents, puis de la cantine, souvent rapidement interrompu par une personne chargée de récupérer la liste de la cantine et qui attend généralement que l’enseignante termine le plus rapidement possible l’appel. Elles essaient donc de rassurer l’élève tout aussi rapidement, avec leurs certitudes, sans prendre trop de temps pour ne pas mettre en retard les autres professionnels et le programme de la journée.

Les enseignantes connaissent beaucoup de caractéristiques de la vie de leurs élèves, qu’il s’agisse du contexte dans lequel ils vivent, autant que des relations avec les différents membres de leur famille (cf. partie 2, 4.2.2). Leur implication auprès des élèves est importante, mais la gestion du collectif d’élèves ne leur laisse pas toujours la possibilité d’échanger longuement avec chacun des élèves sur leurs préoccupations. Cela supposerait d’avoir le temps de le faire en dehors du temps d’enseignement, or cela n’est pas possible sans être ubiquitaire. Dans les entretiens, le temps dédié permet aux élèves de partager leurs préoccupations au sujet de leur vie en dehors de l’école. Francis raconte les conflits avec sa fratrie, Kevin aborde les échanges

qu'il a eus avec sa mère, ainsi que de son nouveau lit, Mounia parle d'un endroit à côté de chez elle (cf. annexes). Dans certaines situations, les élèves peuvent aussi partager des situations préoccupantes, qui s'avèrent ainsi majeures et nécessitent du temps supplémentaire à consacrer aux élèves, des informations à transmettre, ainsi que toute la charge émotionnelle liée au partage des difficultés que les élèves rencontrent, comme c'est le cas de Marina. Toutes ces préoccupations et questionnements nécessitent un accompagnement individuel de chaque élève, qui n'est pas toujours compatible avec la gestion d'un collectif.

Parce qu'ils évoluent dans un contexte difficile personnellement et scolairement, les élèves sont généralement moins disponibles cognitivement et émotionnellement. Ils ont besoin d'autant plus de sens et de soutien émotionnel (Hamre et Pianta, 2005) pour s'engager durablement dans les apprentissages et en faisant face aux obstacles qu'ils rencontrent.

2.3.2.3. Gestion des préoccupations et du besoin de sens

Si les enseignantes tentent de résoudre le plus rapidement possible les préoccupations majeures des élèves lorsqu'elles sont personnelles ou familiales, il est parfois moins aisé pour elles de percevoir leurs questionnements liés aux apprentissages.

Observation n°7, enseignante Alice, élèves Marina et Kevin (21 mars 2022) :

« Alice : Allez on passe aux maths.

Marina : Les maths c'est quoi ?

Alice : Les maths c'est quoi ? Qui peut répondre à M, les maths c'est quoi ? Bah tout le monde pourrait répondre ! C'est quoi les maths K ?

Kevin : En fait c'est écrit, y'a des lettres, on doit l'écrire avec les chiffres.

Alice : Oui ça fait partie des maths. Quand on fait des problèmes de maths tout ça, c'est des maths Marina, tout ce qu'on fait avec des nombres et des chiffres... Alors ici c'est effectivement des mots écrits en lettres qu'il faut écrire sur votre ardoise en chiffres. Allez-y... Allez, on est beaucoup dans la famille du soixante et du soixante-dix [...] »

Dans cet extrait, les enseignantes ne relèvent pas l'importance de cette question, qui peut s'avérer pourtant fondamentale pour l'élève afin de lui permettre de s'investir dans l'enseignement en question, les mathématiques, en répondant à leur besoin de sens. Si Alice tente d'amener les élèves à répondre brièvement, sa réponse montre que la question ne lui apparaît pas comme majeure, voire qu'il lui semble que tous les élèves devraient connaître la réponse. Elle pourrait répondre, ou dire à Marina qu'elle lui répondra mieux plus tard, lui permettant de préparer une séance sur l'histoire des mathématiques afin que les élèves puissent situer le travail réalisé en mathématiques. Le fonctionnement professionnel dans lequel l'enseignante a évolué ne lui permet probablement pas de s'autoriser à prendre ce temps pour donner du sens, en effectuant un travail de contextualisation de l'activité, afin que les élèves identifient les situations de référence et qu'ils soient orientés dans l'activité. Sa professionnalité répond ici à une exigence d'ajustements à des standards, notamment celui lié aux programmes scolaires (Verhoeven, 2018).

Les enseignantes montrent une volonté de privilégier le progrès des élèves. Néanmoins, l'ambition des enseignants pour leurs élèves ne correspond pas toujours à leurs besoins. C'est le cas de la suppression de l'emploi du temps individuel de Marina, par exemple, mis en place pour lui permettre de demander de l'aide individuel et de faire ce qu'elle veut comme activité avait vocation à ne pas durer, afin de lui permettre de gagner en autonomie et de s'intégrer davantage au groupe classe. Durant l'entretien avec elle, Marina, qui n'a plus cet emploi du temps, partage explicitement que l'outil lui manque et lui permettait de se sentir plus « libre » tout en étant accompagnée par les enseignantes.

Entretien avec l'élève Marina (2 juin 2022) :

« C'était quand [...] ma maitresse elle m'avait fait le plan... le truc qui était sur un truc... elle m'a fait un plan du temps. Et après j'ai respecté mon emploi du temps et après la lecture je pouvais faire ce que je veux, des jeux, des puzzles et des jeux. [...] Avant ma maitresse elle m'avait fait un emploi du temps mais plus maintenant. Je préférais parce que je pouvais faire ce que je veux et c'est plus comme avant. Parce que je me sentais libre. Des fois les maitresses me font travailler trop. Ça me gêne quand ils me font travailler parce que j'aime pas travailler je préfère quand on joue que quand on travaille. Parce que moi j'aime pas du tout travailler et j'aime pas l'école non plus, parce que des fois les maitresses elles sont méchantes par rapport à avant. [...] avant j'avais un emploi du temps et maintenant je l'ai plus et je suis déçue parce que j'aime bien l'emploi du temps. [...] J'aime pas travailler sans les maitresses. »

Dans cet extrait, Marina apparaît comme déstabilisée par le changement autour de l'emploi du temps qui lui permettait de travailler avec les enseignantes, tout ayant des temps libres. La volonté des enseignantes d'aider Marina à progresser et à gagner en autonomie ne leur a peut-être pas permis d'identifier que l'outil lui permettait de s'engager davantage dans les apprentissages et de s'y sentir mieux, malgré le fait qu'elle n'en a peut-être pas réellement besoin pour réussir dans les activités proposées.

2.3.3. Responsabilité de l'élève

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation²⁶ met en avant une compétence essentielle à l'exercice du métier intitulée « coopérer avec les parents d'élèves ». Cette compétence met en avant trois points pour permettre de coopérer efficacement avec les parents :

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents ;
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel ;
- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

Si les enseignants tentent de s'y atteler, la relation coéducative n'est pas toujours évidente et va parfois au-delà de ces trois attendus de la part de l'enseignant. Des écarts et des décalages peuvent être mis en évidence entre conviction en la collaboration et capacités à dépasser ses présupposés envers l'autre, écoute bienveillante, prise en considération et investissement du rôle de coéducateur (Lasne, 2017). Chez les enseignants s'ajoute également « le sentiment d'un transfert de responsabilité de la part des familles, accru par la multiplication d'injonctions éducatives, comme si l'école devait prendre en charge une grande part des problèmes politiques et sociaux » (Lang, 2001, p. 57). Ces transformations s'inscrivent dans une réflexion générale sur l'évolution des conditions de l'exercice professionnel des enseignants (Philippot, 2008).

Dans cette recherche, il apparaît que les responsabilités initiales des enseignantes sont largement diversifiées, polarisant leur activité du point de vue de la relation avec les familles, et leur attribuant des responsabilités qui ne sont initialement pas les leurs.

²⁶ Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>

2.3.3.1. La vision familiale de la scolarité de l'élève

Les enseignants ont la charge de faire découvrir aux élèves ce qu'est l'école. Il s'agit alors d'articuler leur discours pour permettre aux élèves de se sentir bien dans ce cadre et d'avoir la motivation nécessaire pour s'engager dans les apprentissages, y faire des efforts pour progresser et réussir, tout en donnant du sens. Pour s'appuyer sur tous les adultes qui entourent l'enfant et lui permettre de grandir dans les meilleures conditions, le rôle d'un enseignant est de s'investir dans une mission de coéducation. Néanmoins, dans cette recherche comme dans de nombreuses situations scolaires, il s'agit pour les enseignants de compenser un rejet ou un manque de confiance des familles vis-à-vis de l'école ou une forme d'incompréhension sur le sens de l'école.

Entretien n°6, enseignante Agathe (2 juin 2022) :

« Non mais c'est pénible parce que du coup, tu vois, dans la classe t'as l'impression que t'as pas fait le boulot, mais en même temps, y a aucun boulot qui peut être fait avec...euh une mère qui est pas en confiance avec l'école. »

Les enseignantes, en plus de s'investir auprès des élèves, doivent également convaincre les familles du bien-fondé de leurs actions, de l'école, et tenter de réconcilier les familles avec le système éducatif, tout en défendant leurs pratiques professionnelles.

Lorsqu'il est demandé aux élèves si leurs parents aiment l'école, ils ne savent généralement pas répondre, ce qui montre à nouveau le manque d'échange dans les familles concernant la scolarité des élèves.

Entretiens avec les élèves (2 juin 2022) :

Francis : « Je sais pas si mes parents ils aiment bien l'école. Mais ils aiment quand je vais à l'école, ils me l'ont dit. »

Kevin : « Elle aime bien quand je suis à l'école, elle me regarde par la fenêtre et elle fait comme ça [fait un geste avec sa main] »

Mounia : « Un petit peu. »

Marina : M : « J'en sais rien du tout. Je sais pas. Je pense que oui, parce que je sais qu'ils veulent me mettre à l'école et qu'il faut je travaille parce que je sais pas. Je sais pas trop trop. Je sais qu'une chose, que les parents ils veulent mettre les enfants à l'école pour qu'ils travaillent les deux. »

Face à cette vision lacunaire de la scolarité, il incombe aux enseignantes d'apporter du sens, de tenter de développer la motivation des élèves, alors même que leurs familles manquent de confiance envers l'école.

Lorsque les élèves sont interrogés sur le sens de l'école, leurs réponses reviennent toujours au fait que l'école sert à « travailler ». Si l'âge des élèves impacte probablement leur niveau de compréhension et d'expression, il est perceptible qu'il existe un manque de connaissance vis-à-vis du sens de l'école.

Entretiens avec les élèves (2 juin 2022) :

Francis : « A travailler...et à jouer. Et à faire le sport. Et après c'est l'heure des parents. »

Kevin : « A travailler, parce que si on travaille pas quand on serait grand on va rien comprendre. »

Mounia : « Parce que c'est trop trop bien. »

Marina : « Ça sert à travailler. Mais ça sert à rien [rires]. Ça sert à être forte, je pense que je peux être forte en travaillant à l'école mais j'aime bien quand les maitresses ils m'aident. »

Il est alors difficile pour les enseignantes de percevoir l'envie de réussir et la curiosité des élèves, masquées par le contexte familial, le manque de confiance des familles vis-à-vis de

l'école et le sens que revêt l'école pour les élèves. Il s'agit là probablement également d'une illustration de la confusion entre le rapport à l'apprendre et le rapport au savoir, liée à une construction institutionnelle et sociale de la scolarité (Charlot, 2017). Si les élèves aiment l'école, c'est pour ce que cela représente socialement : ils veulent la réussite, parce qu'ils veulent le savoir, sachant l'importance que cela revêt pour leur avenir. Or, pour accéder aux savoirs, il faut passer par l'apprendre, par l'échec parfois, constitutif de l'apprentissage.

Dans cette recherche, les enseignantes pensent que les élèves n'aiment pas l'école, alors qu'ils ne le manifestent pas. Lorsqu'il s'agit de présenter qu'une question va être posée aux élèves sur comment ils se sentent, une des enseignantes énonce « Elle va te dire "C'est nul" » (Entretien n°5), alors même que les élèves ne sont pas si catégoriques et que certains disent même aimer travailler.

Entretiens avec les élèves (2 juin 2022) :

« Bien. Parce qu'on a bien travaillé. »

« Il me plaît travailler. Il me plaît les nombres. Il me plaît les maths c'est pour écrire au crayon. [...] Et moi j'ai eu un étoile, j'ai gagné faire la lecture. Je fais vite lecture. Il me plaît. »

« Bien. Parce que d'habitude je me sens mal et bien. [...] Et j'aime bien travailler parce que l'école c'est bien et travailler c'est cool. »

« Pas trop bien parce que des fois les maitresses elles sont méchantes. [...] Parce qu'ils me font trop travailler. »

La dernière réponse, la plus négative, met en avant le fait que l'élève a le sentiment de trop travailler, ce qui la fatigue et lui donne envie d'être chez elle. Plus tard dans l'entretien, elle dira qu'elle n'aime pas travailler lorsqu'elle est seule et avoir besoin des enseignantes pour s'engager dans les apprentissages.

Entretien avec l'élève Marina (2 juin 2022) :

« J'aime pas travailler, c'est vrai. En fait les maitresses... moi je me connais je sais ce que j'fais, parce que quand les maitresses elles veulent pas m'aider j'arrête tout et quand elles veulent m'aider je fais ce qu'il faut, ce qu'il dit. Parce que c'est mon sentiment que je voulais faire. J'aime pas travailler sans les maitresses. »

Finalement, il s'avère que le sentiment négatif vis-à-vis des apprentissages semble venir plus d'un manque de réponse aux besoins des élèves qu'un rejet de l'école. Il revient alors aux enseignantes d'ajuster les messages, les exigences et les situations pédagogiques et didactiques pour mettre en place un enseignement adapté, luttant contre la fatalité de l'échec (Perrenoud, 1996).

2.3.3.2. Au-delà d'un rôle de coéducation

Les enseignantes, au-delà du rôle de coéducation qui leur incombe, se retrouvent parfois dans une position de référente auprès de l'élève si importante pour lui qu'il en fait des confusions. Durant les observations et les entretiens, Kevin et Marina ont utilisé « maman » pour parler de leur enseignante (Observation n°2 ; Entretien avec les élèves). Ces confusions sont toutes deux liées à des questions concernant l'organisation de l'élève.

Observation n°2, élève Eliott à enseignante Agathe (6 décembre 2022) :

« Mama... Maîtresse j'ai pas orthophoniste ? »

Entretien avec l'élève Marina (2 juin 2022) :

« C'était quand ma maman, non ma maitresse elle m'avait fait le plan... le truc qui était sur un truc... elle m'a fait un plan du temps. »

Eliott se questionne sur le fait qu'il doive aller ou non chez l'orthophoniste, ce qui impacte sa journée, sa présence à la cantine et en classe l'après-midi. Marina parle de l'emploi du temps

créé par les enseignantes, qui lui permettait d'avoir une organisation individualisée avec des moments libres et des moments où les enseignantes pouvaient l'accompagner individuellement. La relation des deux élèves à leur mère est questionnée par les enseignantes : Kevin est très protégé, il dort toujours avec elle ; Marina, à l'inverse, semble mise de côté par sa mère qui ne s'occupe pas d'elle et qui entretient une relation conflictuelle. S'il peut s'agir de problématiques liées au contexte familial, à une relation difficile avec leur mère, à une dépendance affective ou un manque affectif au contraire, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une responsabilité latente supplémentaire pour les enseignantes que d'endosser un rôle qui n'est pas le leur aux yeux des élèves.

2.3.3.3. Une responsabilité administrative

Les enseignantes endossent également une responsabilité administrative du devenir des élèves en accompagnant les familles dans la constitution des dossier administratifs. La complexité des dossiers à remplir pour demander une prise en charge et une compensation des difficultés que rencontre un élève sont telles que les familles n'ont pas toujours la capacité et la possibilité de s'en occuper, comme c'est le cas pour la mère d'Eliott. Après avoir mis le temps nécessaire à l'acceptation de la situation de son fils, elle a commencé à effectuer les démarches nécessaires, mais a dû demander de l'aide à l'enseignante pour remplir le dossier.

Entretien n°6, enseignante Agathe (2 juin 2022) :

« Et voilà, mais déjà c'était une grosse étape, puis ça a été du boulot c't'histoire de GevaSco. Quand elle est allée déposer le dossier, ils lui ont filé une autre liasse à remplir donc elle est revenue à l'école en disant "ils m'ont dit il faut remplir le nouveau dossier" et nous on a cru qu'on avait rempli un vieux dossier pas adapté, mais en fait non, on a bien fait le truc, mais ils donnent en plus un... une grosse brochure comme ça là, avec 30 pages à remplir pour faire la synthèse. C'est chiant, ils ont que ça à faire, déjà que c'est long et que c'est compliqué de trouver les pro..pro..professionnels de santé, ça rajoute des obstacles. Quand elle est venue avec ça, je me suis dit : "mais comment c'est possible, nous on est passé à côté, on n'a pas donné le bon document ?" Et en fait non non, elle a donné le bon document, et quand tu déposes, on te rajoute le dossier à faire. Sympa. Donc ben c'est pareil, moi j'ai fait, j'ai pris du temps, j'ai essayé de l'aider à remplir ce que je savais remplir, mais après tout le reste je sais pas... faire la demande d'allocations pour un adulte qui a arrêté son travail pour s'occuper de son gamin j'sais pas faire moi. Jamais fait ça, j'sais pas faire et donc du coup, ben il faut... le retour à l'envoyeur, faut qu'elle aille chercher de l'aide et au final j'lui dis "bah allez-y, vous y allez à la MDPH, et puis ils vous aideront". Elle me dit...ah oui elle a dit qu'on pouvait faire. "Beh faites ça, parce que eux ils savent mieux que moi hein." »

Dans cet extrait, il est facilement perceptible que cette charge supplémentaire met en difficulté l'enseignante, qui ne connaît pas toutes les démarches à effectuer pour faire des demandes adaptées. La mère d'Eliott souhaite par exemple faire une demande d'allocations pour compenser sa perte de revenu car elle a dû arrêter de travailler pour avoir le temps de s'occuper de toutes les prises en charge d'Eliott – l'accompagner chez les professionnels de santé qui s'occupent de lui par exemple.

Si les enseignantes ont un rôle de pré-diagnostic, la charge administrative qui leur incombe est tout aussi importante. Il leur faut également convaincre les familles du bien-fondé de la demande de compensation, alors même qu'il s'agit généralement de familles qui n'ont pas une vision positive de l'école ou qui n'ont pas confiance (cf. 2.3.3.1).

2.3.4. Conditions objectives de travail

L'environnement socio-éducatif, s'il est négatif, constitue un facteur de risque de décrochage pour l'élève (Gendron et al., 2015). Si les conditions d'apprentissage des élèves ont été envisagées dans cette recherche, les conditions de travail des enseignantes correspondent à une catégorie tout à fait émergente dans le cadre l'analyse de l'engagement des élèves. La question des conditions de travail et de leurs liens avec le bien-être ou la souffrance au travail a donné lieu à un grand nombre de travaux quantitatifs et qualitatifs depuis les années 1970, dans diverses disciplines (Richard, 2012). Le travail, norme centrale dans notre société, contribue à la santé lorsqu'il a du sens et procure un sentiment d'utilité et d'identité (Gendron, 2007). Néanmoins, l'inverse peut également se vérifier, lorsque les conditions objectives de travail sont défavorables. Dans ce cadre, l'analyse de l'activité en train de se faire, au-delà de la réalisation des tâches prescrites, envisage les dimensions singulières et collectives, sociales et subjectives du travail, l'histoire et les conditions présentes de l'activité (Clot et al., 2000).

L'analyse des conditions de travail interroge plusieurs facteurs, quelles que soient les méthodes utilisées : la sécurité, l'environnement physique, la charge et la fatigue physique, la charge et la fatigue mentale, les aspects psychosociologiques, le temps et les espaces de travail (De Keyser et al., 1982).

2.3.4.1. Espace physique de travail

L'espace professionnel dans lequel évoluent les enseignantes est ancré physiquement et spatialement. Cet environnement physique détermine une partie de leurs conditions objectives de travail, qui peuvent être analysées en tenant compte de l'ambiance lumineuse, sonore et thermique, ainsi que de la pollution et des vibrations (De Keyser et al., 1982). Dans le cadre de cette recherche, l'environnement physique de travail questionne et soulève plusieurs problématiques.

Le manque de locaux dans l'école face à un nombre croissant d'élèves a contraint le réaménagement de la configuration de l'école. Les deux classes sont donc dans d'anciens locaux dont l'usage de destination n'était pas d'être des salles de classe. Les enseignantes de la classe 2 ont dû regrouper les effectifs de leurs deux classes dans une même salle pour cette même raison.

Les deux classes sont situées au niveau N-1 de l'école et par rapport aux autres classes et à la cour de récréation. Pour y accéder, il faut descendre des escaliers, comme pour se rendre en sous-sol, longer un couloir pour finalement accéder, au bout du couloir, aux classes. Il faut passer par la classe 1 pour accéder à la classe 2, qui sont les deux seules classes à ce niveau de l'école. Elles sont attenantes la salle informatique.



Figure 17 : Photographies de la descente d'escalier et du couloir menant aux classes.

Le plafond de la descente d'escalier et du couloir sont particulièrement bas²⁷, presque à hauteur de porte, soit un peu plus de deux mètres. Le plafond des salles de classe est plus haut de quelques centimètres. Les classes ont des fenêtres donnant sur la rue, toutes doublées par des barreaux. Il y a une sortie de secours au bout de la classe 2, utilisée par les deux classes le midi et le soir pour favoriser la sortie des élèves qui retrouvent leurs familles. La luminosité dans les salles est faible, qu'il s'agisse de la lumière du jour ou des lumières artificielles.

²⁷ Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports ouvre en 2022 une plateforme de ressources dédiées aux enjeux du bâti scolaire et publie un guide de conception et d'aménagement des bâtiments scolaires, qui s'appuie sur la réglementation officielle. Dans ce document, la hauteur minimale sous plafond pour une salle de classe est de 2,80 mètres. La superficie recommandée, quant à elle, est de 60 à 75 m² pour une classe et de 65 à 80 m² pour une classe comprenant un coin atelier (MENSJ, 2022).



Figure 18 : Photographie de la classe 1 qui donne accès à la classe 2.

Cette configuration engendre des conditions physiques de travail particulières et peu favorables à un sentiment de bien-être : accès en sous-sol, plafonds bas, barreaux aux fenêtres et manque de luminosité.



Figure 19 : Comparaison des couloirs menant aux classes.

Si l'on compare le couloir menant aux classes 1 et 2 avec celui menant aux autres classes de l'école, la différence apparaît aisément : luminosité, hauteur sous plafond, espace de passage, couleurs, fenêtres. Il semblerait que le choix de placer les deux classes dans ces salles résulte du fait qu'il s'agisse d'élèves de CP, donc plus petits que les élèves des autres niveaux, et donc hypothétiquement moins impactés par la hauteur sous plafond. Au-delà du fait que cela n'a pas

été vérifié auprès des élèves concernés, les enseignantes, quant à elles, sont plutôt grandes, et peuvent être directement impactées par la hauteur et l'espace de la salle.

Ces déterminants de l'environnement professionnel dans lequel évoluent les enseignantes influent sur leurs conditions de travail de manière plutôt défavorable et mettent en avant une architecture inadaptée dans le cadre des apprentissages et de l'enseignement.

2.3.4.2. Fatigue personnelle et professionnelle

Si l'on peut partir du postulat que le travail occasionne inévitablement de la fatigue car il demande des efforts et qu'il peut être un lieu de conflits avec les collègues ou la hiérarchie, il n'en reste pas moins que la fatigue – physique, cognitive, émotionnelle – reste un indicateur majeur de souffrance au travail (Richard, 2012).

Dans le cadre de cette recherche, il s'avère que les enseignantes étaient fatiguées, voire épuisées, tant à cause de leur situation professionnelle que personnelle. Au-delà des conditions de travail, de la charge et de la responsabilité des enseignantes, il a été régulièrement question de leur fatigue, de leur manque d'énergie et de toutes leurs préoccupations liées à leur vie personnelle. Durant la totalité du temps de recherche dans l'école, répartis sur 10 jours différents, il a été question 12 fois de leur fatigue et de leurs préoccupations, à la fois durant les entretiens et durant les observations et de manière régulière entre le mois de novembre et de juin de l'année scolaire.

Les enseignantes ont toutes partagé des difficultés personnelles qu'elles traversaient, que ce soit durant les entretiens ou durant les temps plus informels. Elles étaient régulièrement en alerte, attendant un appel sur leur téléphone portable personnel et pouvaient sembler préoccupées même durant les temps de classe (Observations n°1, n°3, n°4 et n°7). Elles ont également parfois été malades, engendrant des absences et de la fatigue (Observation n°7, Entretien n°4). Malgré ce qu'elles traversaient, elles ont toutes essayé d'être à la fois honnêtes auprès des élèves concernant leur état émotionnel, tout en gérant la classe et chacun des élèves.

Entretien n°6, enseignante Agathe (2 juin 2022) :

« Parce que en même temps, là tu vois ils m'ont vu pleurer aussi une ou deux fois. Donc après ben je fais comme je fais avec mes enfants je leur dis c'est pas de votre faute, je suis très fatiguée je suis très triste, et puis là ce matin, comme vous ça vous arrive. »

Observation n°7, enseignante Alice à élève Marina (21 mars 2022) :

« Non, non, non M là c'est stop, je t'ai expliqué pourquoi j'étais pas là vendredi. »

Dans ce contexte de difficultés professionnelles, la gestion d'un collectif peut être parfois épuisante. Il semble difficile de s'écouter et de donner la juste énergie pour les trois enseignantes, qui utilisent des stratégies parfois inconscientes pour tenter de s'économiser. Lorsqu'elles sont fatiguées, par exemple, elles descendent le volume de leur voix en disant qu'elles ont besoin de calme. Les élèves sont alors moins agités, plus à l'écoute (Observation n°3).

Au-delà des difficultés personnelles, les enseignantes font face à une fatigue professionnelle perceptible. Elles sont soumises à un rythme de travail important : plusieurs entretiens ont dû être annulés parce qu'elles avaient une réunion avec l'équipe de l'école, qu'il s'agisse de réunion d'école ou pour un élève ; elles devaient parfois s'absenter pour échanger au sujet d'un élève. Certaines observations de classe ont également dû être annulées à cause de l'organisation imposée : évaluations de CP, formations de réseau, etc. Si tous ces impératifs sont essentiels pour échanger au sujet des élèves et développer la professionnalité des enseignants, le rythme

qui en découle est soutenu, laissant peu de temps pour mettre à distance leur quotidien professionnel, et ainsi réfléchir et échanger sur les pratiques de classe.

2.3.4.3. Proportion d'élèves en difficulté

Au sein des deux classes, les préoccupations liées à l'investissement des enseignantes auprès des élèves en difficulté apparaissent de façon récurrente, notamment lorsqu'il s'agit de la difficulté à leur permettre de progresser autant qu'elles le voudraient et de leur inquiétude quant à leur avenir scolaire.

Selon elles, un trop grand nombre d'élèves rencontrant des difficultés sont présents dans leur classe. Il semble qu'accompagner ces élèves de façon adaptée demande beaucoup d'énergie, d'interactions et elles ne sont pas toujours en capacité de le faire pour chacun d'entre eux, tous les jours et à chaque instant, notamment à cause du nombre d'élèves.

Entretien n°6, enseignante Agathe (2 juin 2022) :

« Et puis j'ai l'impression de l'avoir tout le temps attendu quoi ce truc-là de pouvoir dire... euh... OK je vais m'occuper des élèves en difficulté, mais je vais pas culpabiliser parce que peut-être j'aurais pas suffisamment étayé les autres. C'est une culpabilité tout le temps, sauf que dans cette classe j'en ai que quatre... j'en ai quatre qui travaillent du feu de dieu et pour qui je m'inquiète pas du tout et tout va bien. »

Dans cet extrait, l'enseignante explique pourquoi elle pourrait avoir envie d'arrêter de prendre en charge une classe de CP. Elle partage la culpabilité qu'elle éprouve ne de pas pouvoir s'occuper de tous les élèves, ainsi que de s'inquiéter pour eux et pour leur avenir scolaire. Sur l'ensemble de sa classe, soit 15 élèves, elle estime que seuls quatre d'entre eux sont en réussite et que tous les autres rencontrent des difficultés inquiétantes.

Entretien n°5, enseignante Alice (3 mai 2022) :

« Et donc des élèves comme ça où tu mets beaucoup d'énergie, et on a peut-être 100 fois plus d'interactions avec eux qu'avec d'autres dans la classe... On met vachement d'énergie pour essayer qu'ils lâchent pas, parce qu'on en fera jamais des élèves hyper forts, hyper doués. Enfin pas cette année quoi. »

Ici, une autre enseignante évoque l'énergie nécessaire pour avoir plus d'interactions avec des élèves en difficulté, absents, afin de faire en sorte qu'ils soient toujours engagés, qu'ils puissent progresser. Le sentiment qu'il n'est pas possible de les amener à réussir pour le moment est perceptible dans cet extrait, mais l'enseignante partage tout de même son espoir que les efforts engagés cette année portent leurs fruits durant les années suivantes.

2.3.4.4. Répartition du travail

L'organisation des enseignantes de la classe 2 leur permet de gérer les difficultés des élèves plus rapidement. En étant deux, elles peuvent alterner des moments de co-intervention, des moments durant lesquels l'une des deux va pouvoir prendre en charge les élèves qu'elles identifient comme en difficulté, et des moments durant lesquelles l'une d'elle va pouvoir s'occuper de l'administratif et de la préparation de classe – préparation de séance et correction de travaux d'élèves.

Entretien sur les profils d'élèves avec les enseignantes Alice et Lucie (18 novembre 2021) :

« Alice : Ça a quand même des avantages, y'a des moments off, alors qu'avec ta classe, seule, y'a aucun moment off. Sauf si tu les mets sur des exos tous seuls et que tu fais autre chose.

Lucie : Les moments off, on corrige, c'est correction de copies, préparation de copies, d'écriture. C'est ce qu'on appelle off.

Alice : En fait ça dépend des moments. Genre...flash maths par exemple. Si on prend dans l'ordre de la journée. Les maths qu'on fait le matin, je le fais seule. Après leçon, on sépare les classes en deux. La découverte, elle la fait seule mais après on sépare en deux. Donc après on se sépare.

Lucie : En maths par exemple toi tu animes et moi je tourne.

Alice : Oui quand moi j'anime, Lucie elle est plus avec les élèves en difficulté. [...]

Lucie : C'est là où tu peux gérer Marina, où tu peux préparer les cahiers pour le lendemain.

Alice : Ou faire autre chose. Le temps off quoi. Effectivement on a toujours Marina ou [un autre élève] sur lesquels on intervient un peu. Production d'écrit je suis présente, c'est elle qui dirige la séance et moi je sers de...d'assistante pédagogique. »

Si cette organisation et cette répartition sont possibles, c'est uniquement parce que le manque de locaux dans l'école les a contraintes à regrouper leurs deux classes dans une même salle. Néanmoins, il s'avère que cette organisation permet de compenser en partie la surcharge administrative et attentionnelle que nécessite le nombre d'élèves en difficulté dans la classe.

3. Discussion des résultats

Ce chapitre discute les résultats de cette recherche à la lumière du cadre de référence théorique et en les confrontant ensuite au modèle d'analyse initial. A partir des propositions de recherche formulées, il a pour objectif de répondre à la question de recherche portée par ce projet : Comment des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce développent-ils leur persévérance dans les apprentissages avec le soutien professionnel d'enseignants ?

La première sous-partie de ce chapitre reviendra sur chacune des propositions de pistes de recherche formulées pour répondre à la question principale de la thèse.

- P1 bis (proposition P1 modifiée après l'analyse de premier ordre) : L'engagement dans les apprentissages de l'élève est influencé par la capacité de l'enseignant à soutenir les méthodes de travail de l'élève grâce aux interactions.
- P2 : Les interactions globales entre l'élève et l'enseignant sont une dimension importante de l'engagement, d'autant plus lorsque cet engagement atteint un niveau sophistiqué, déterminant la persévérance dans les apprentissages.
- P3 : La capacité de l'enseignant à soutenir l'engagement de l'élève et à agir sur les facteurs de risque de décrochage est déterminée par une professionnalité construite hors du système de qualification et de formation de l'enseignant, à l'intersection de différents environnements liés à l'élève, sa famille, la classe, l'école et son organisation.

Ces pistes sont confrontées aux résultats dans l'objectif de proposer un éclairage sur le processus de persévérance dans les apprentissages pour un élève en difficulté scolaire précoce à l'école élémentaire.

La seconde sous-partie met en lien l'ensemble de ces résultats avec le modèle initial de recherche afin de l'éprouver et de le mettre à jour à partir des différentes étapes d'analyse. Elle présente également un modèle des freins et leviers influant sur le processus de persévérance dans les apprentissages, et propose une nouvelle version du tableau des principaux facteurs de risque et facteurs de protection du décrochage de Gendron et al. (2015). Elle expose ensuite les implications professionnelles, formatives, publiques mais également personnelles des résultats de cette recherche et prend appui sur ses limites théoriques et méthodologiques pour présenter les perspectives de recherches envisagées.

3.1. Retour sur les propositions

3.1.1. Les interactions à propos de la méthode, une condition de l'apprentissage

Cette sous-partie permet de répondre à la première proposition de recherche :

- P1 bis : L'engagement dans les apprentissages de l'élève est influencé par la capacité de l'enseignant à soutenir les méthodes de travail de l'élève grâce aux interactions.

Les processus d'interactions peuvent reposer, au sein des apprentissages, sur des interactions à propos des méthodes de travail de l'élève. D'un côté, les compétences liées aux méthodes de travail – c'est-à-dire la démarche nécessaire pour sélectionner, acquérir, organiser ou intégrer une nouvelle connaissance et donc utiliser des stratégies – sont nécessaires aux élèves les plus en difficulté et doivent être enseignées comme le serait un élément de contenu (Saint-Pierre, 1991). De l'autre côté, les interactions et rétroactions de l'enseignant peuvent amener l'élève à s'engager plus ou moins dans une situation d'apprentissage (Pianta et al., 2008). Les interactions à propos des méthodes de travail peuvent donc être un moyen efficace de soutenir la capacité à s'engager et à persévérer d'un élève en difficulté scolaire précoce.

Dans le cadre de cette étude, si les interactions verbales centrées sur la tâche ou sur la méthode aident des élèves d'école élémentaire en difficulté à s'engager dans la réalisation de cette tâche, les résultats montrent qu'elles ne suffisent pas pour qu'ils s'engagent à un niveau sophistiqué (McWilliam et Casey, 2008), durable, leur permettant de faire face aux difficultés, et donc de persévérer dans les apprentissages. Le modèle de McWilliam et Casey (2008) repose sur l'idée que l'engagement d'un élève peut évoluer au cours de sa scolarité, en fonction de son développement et de son environnement, et met en lumière des indicateurs qui peuvent servir à l'analyse des situations de travail dans la classe. Un élève non engagé peut ainsi développer son engagement, jusqu'à un niveau sophistiqué appelé *persévérant* qui correspond à la résolution de problèmes et de défis, généralement ponctués par un échec lors de la première tentative, et surmonté par l'utilisation de stratégies. Ici, il apparaît que les interactions verbales centrées sur la méthode aident les élèves à avoir une attention de base, un engagement initial indifférencié, voire une attention ciblée, mais elles ne lui permettent pas pour autant d'acquérir un niveau d'engagement différencié ou sophistiqué qui l'amènerait à surmonter les obstacles qu'il rencontre dans la réalisation de la tâche de façon durable. Les résultats de cette recherche convergent vers l'approche Vygotskienne de l'apprentissage, dans laquelle l'interaction entre l'enseignant et l'élève est une condition essentielle de l'apprentissage (Vygotski, 1978), notamment lorsqu'elle se situe au moment de l'entrée dans la tâche et qu'elle est adressée à propos de la méthode. La qualité de ces interactions s'inscrit au sein de la qualité éducative (Duval et al., 2020) et dans ce cadre, les interactions à propos de la méthode sont un levier pour l'engagement dans la tâche prescrite par l'enseignant et pour l'apprentissage en général, mais ne permettent pas nécessairement à un élève en difficulté scolaire précoce de persévérer.

Les méthodes de travail de l'élève, quant à elles, semblent davantage être une condition sous-jacente au processus d'apprentissage qu'à celui de persévérance. Si elles manquent à l'élève, elles constituent alors des obstacles aux apprentissages, première cause de désengagement de l'élève dans l'activité. Durant les observations, il apparaît qu'une part importante des situations de non-engagement sont précédées d'un obstacle rencontré par l'élève dans la réalisation de la tâche, au cours de l'activité, notamment à propos des outils et des méthodes pour apprendre.

Ainsi, pour l'élève qui ne peut pas utiliser ses propres méthodes de travail parce qu'elles sont erronées ou manquantes, l'engagement est empêché, notamment par les obstacles qu'il va rencontrer et qui engendreront des difficultés supplémentaires, participant alors au processus de désengagement de l'élève, un des facteurs de risque majeurs du décrochage (Broccolichi, 1998 ; Janosz et al. 1997).

Au-delà des interactions à propos des méthodes de travail, l'apparition de l'aide individualisée comme catégorie de cette recherche montre le fait que des modalités strictement collectives ne sont pas suffisantes pour que l'élève s'engage, au-delà d'une simple différenciation prévue par l'enseignant. Le modèle portant sur la qualité des interactions met en avant l'organisation de la classe (Duval, 2015 ; Pianta et al., 2008,) qui se réfère notamment à la manière d'aménager l'environnement sur les plans spatiotemporels, ainsi qu'à la façon de gérer les comportements des enfants, le tout afin qu'ils s'engagent dans les activités proposées par l'enseignante (Curby et al., 2009). La troisième dimension de l'organisation de la classe, les modalités d'apprentissage, renvoie à la manière dont l'enseignante va maximiser l'intérêt, l'engagement et l'habileté des élèves à apprendre (Ansari et Pianta, 2019 ; Pianta et al., 2008) et font partie d'un accompagnement actif de la part de l'enseignante favorisant la participation de tous et s'appuyant sur les méthodes de travail et les outils pour apprendre. L'accompagnement individualisé n'a une importance que minime dans ce modèle, puisqu'il s'agit surtout pour l'enseignant de varier les modalités de travail. Pour autant, les résultats de cette recherche montrent l'importance de l'individualisation, notamment à travers des interactions à propos des méthodes et outils, et vont plutôt dans le sens de Diamond (2009) qui suggère de privilégier les formes d'apprentissage en petits groupes et de réduire le nombre d'activités en grands groupes pour favoriser l'engagement des élèves.

Finalement, les interactions à propos des méthodes de travail, ou l'apprentissage des méthodes de travail elles-mêmes, ne sont déterminantes dans le processus de persévérance de l'élève que si elles prennent place au cœur d'un accompagnement individualisé de l'élève, voire totalement individuel. L'aide individualisée permet d'alterner collectif et individuel à travers les différentes manières d'interagir (interactions verbales, gestes), ainsi qu'avec la variation des modalités de travail et les supports et/ou les outils utilisés. Si les relations de soutien et de différenciation participent à favoriser la réussite, l'estime de soi et l'accrochage scolaire d'élèves à risque de décrochage (Blaya et al., 2011), cette logique d'accompagnement individualisé trouve ses limites dans le fait que les enseignantes ne peuvent pas les proposer à chaque élève en difficulté pour chaque tâche et à chaque moment de la journée de classe.

Cette proposition de recherche, déjà retravaillée après l'analyse de premier ordre, n'a donc pas amené à un résultat porteur pour répondre en profondeur à la question de recherche et renseigner sur le processus de persévérance. L'empêchement de l'élève à persévérer par manque d'engagement et/ou à cause des difficultés d'apprentissage qu'il rencontre est déjà documenté par la recherche et semble aujourd'hui une évidence. À l'inverse, si peu ou pas de recherches s'attachent à l'apport des interactions à propos des méthodes de travail sur la persévérance des élèves dans les apprentissages, cette recherche ne permet pas d'apporter de résultats significatifs sur ce champ. Pour des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce, le nombre d'obstacles et de difficultés qu'ils rencontrent n'apparaît pas pouvoir être compensé ni réduit par des interactions avec l'enseignant à propos des méthodes de travail. Ces interactions participent à créer un climat d'échange avec l'élève, au même titre que les interactions globales (cf. 3.2).

3.1.2. Une persévérance soutenue par les interactions et la corporéité de l'enseignant

Cette sous-partie permet de répondre à la deuxième proposition de recherche :

- P2 : Les interactions globales entre l'élève et l'enseignant sont une dimension importante de l'engagement, d'autant plus lorsque cet engagement atteint un niveau sophistiqué, déterminant la persévérance dans les apprentissages.

Pour des élèves en difficulté scolaire précoce, les résultats obtenus montrent de façon significative que la persévérance peut être développée grâce aux interactions et à la corporéité des enseignantes. Ils viennent compléter les domaines et dimensions issues du modèle de Downer et al. (2010 ; repris par Bohlmann et al., 2019) qui distinguent l'engagement, dans et envers les tâches, des interactions avec l'enseignant. Les résultats laissent apparaître que les interactions et rétroactions nécessitent d'être adossées à des schèmes corporels, garants d'un engagement durable de l'élève, qui persévèrera plus facilement face aux obstacles qu'il rencontrera si l'enseignant interagit avec lui, verbalement et physiquement. Ces leviers, qui émanent majoritairement de l'enseignant, sont une dimension majeure de l'engagement pour un élève d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce, déterminant sa persévérance dans les apprentissages.

Certains chercheurs avancent que la qualité des interactions – en lien avec le discours et la réflexion : organisation de la classe, soutien émotionnel, soutien à l'apprentissage – est la composante majeure de la qualité pédagogique, favorisant l'engagement des élèves, et les distinguent des manières d'interagir – en lien avec le corps : proximité, gestes, posture, ton (Hamre et Pianta, 2005 ; Pianta et al., 2008). Cependant, les résultats de cette recherche viennent nuancer cette affirmation : les manières d'interagir semblent également avoir un effet favorable sur l'engagement des élèves et l'analyse du corps fait basculer les manières d'interagir du côté de la qualité pédagogique. En effet, le rapport au corps, à travers la proximité de l'enseignante, ses gestes, son regard, sa voix, ses déplacements et les contacts physiques qu'il peut avoir avec l'élève sont d'autant de facteurs déterminants de l'implication des élèves dans une tâche prescrite par l'enseignant et de sa persévérance dans les apprentissages. Face à ce constat, il est possible de se demander si la place du corps ne joue pas un rôle de remédiation au déficit de confiance que l'élève peut avoir en l'école, avec un enseignant parfois perçu comme surplombant. Pour l'enseignant, engager le corps revient à se mettre au niveau de l'élève, en luttant contre les habitus – perceptions, façons de penser et d'agir – dont ils peuvent avoir hérité (Delay, 2011).

Lorsqu'ils sont en lien avec la tâche, les gestes permettent de soutenir l'activité et d'aider les élèves dans la réalisation de la tâche demandée par l'enseignante. Pour ces élèves, en grande difficulté notamment en lecture et en mathématiques, les gestes permettent de réduire les obstacles qu'ils rencontrent, et de leur offrir un soutien dans les apprentissages. Ils peuvent alors renforcer l'efficacité du discours didactique (Moulin, 2004). Les enseignantes ont des profils différents et enseignent dans des contextes de classe différents, mais elles proposent des réponses similaires à partir du comportement et des besoins des élèves, de manière non conscientisée. Face à un élève qui aurait besoin d'être rassuré, elles se placent devant lui et utilisent des gestes liés à l'activité pour accompagner leurs interactions verbales. Pour un élève qui s'agite facilement, elles vont plutôt privilégier un contact physique qui accompagnera des interactions sur son comportement. Enfin, dans le cas d'un élève plus passif, qui pourrait sembler rêveur ou dispersé, elles se placent à côté de lui en y associant un contact physique –

main dans le dos ou sur l'épaule. Si le contact physique pourrait s'avérer tabou dans la pratique des enseignantes (Gaussel, 2018), il permet pourtant aux élèves en difficulté de s'engager plus durablement dans l'activité, de se réengager lorsqu'ils se déconcentrent et se désengagent, mais aussi également de persévérer dans les apprentissages malgré les obstacles qu'ils rencontrent. Des études anglo-saxonnes sur les effets du toucher dans le cadre scolaire montrent d'ailleurs qu'il favorise l'adoption d'attitudes adaptées, avec moins de comportements perturbateurs, y compris en milieu difficile (Boizumault, 2015).

De la même manière, les déplacements de l'enseignant, sa seule présence ou un simple contact physique vont accompagner et soutenir l'élève dans son processus de persévérance, même sans autre forme d'interaction. Plus l'enseignante est proche, plus l'élève semble concentrer son attention, et s'impliquer dans l'activité. Si la recherche a mis en évidence que la proximité a pour effet de capter l'attention de l'élève et de le motiver à réaliser les tâches (Visioli et Petiot, 2018), il apparaît ici que cela soutient également son processus de persévérance. Les résultats montrent que la seule corporéité de l'enseignante pourrait avoir un effet favorable sur l'engagement des élèves dans les apprentissages, alors même qu'elle n'est pas nécessairement accompagnée d'interactions avec l'élève. Pour autant, si la corporéité soutient les interactions, l'engagement des élèves est alors d'autant plus important et l'élève s'implique durablement et persévère dans l'activité.

Par ses déplacements, sa proxémie, ses gestes et regards, qui soutiennent ou non les interactions, l'enseignante organise les échanges et produit du sens pédagogique au service des apprentissages et de la persévérance des élèves à travers l'utilisation de son corps, qui se révèle pourtant comme une ressource pédagogique et didactique impensée (Azaoui, 2020 ; Terrien, 2022a). Si les enseignants ne conscientisent pas toujours la place qu'ils accordent à la corporéité dans leur pratique, la place du corps dans les usages, dans la culture scolaire et dans l'institution pourrait également être questionnée.

Au-delà de la corporéité, la capacité de l'enseignant à soutenir l'activité des élèves à travers l'encouragement et la valorisation concourt à ce qu'ils se sentent plus à l'aise dans l'environnement scolaire (la classe, les apprentissages), à ce qu'ils développent un intérêt envers l'apprentissage, notamment en développant un état émotionnel plus favorable aux apprentissages et au bien-être. Même s'il n'a pas été possible d'observer l'état émotionnel d'un élève sans qu'il ne partage lui-même son ressenti, certains observables ont donné à voir une partie de l'état affectif de l'élève, à partir des manifestations physiques, physiologiques et corporelles. De la même manière, le bien-être des élèves se base essentiellement sur leurs perceptions individuelles et peut être affecté par les interactions avec les enseignants, qui jouent un rôle clé dans le ressenti des élèves (Baudouin et Galand, 2021). Si les enseignantes privilégient de les encourager et de les valoriser, alors les élèves s'engagent plus durablement dans l'activité et, avec le sentiment d'être capables de persévérer, ils réussissent plus régulièrement. Ces résultats confirment que la qualité du soutien émotionnel de l'enseignant participe à la réussite éducative des élèves (Duval, 2015, Numa-Bocage, 2022). L'encouragement et la valorisation des élèves semblent ainsi une composante majeure du soutien proposé par l'enseignante à travers la qualité des interactions, influençant directement leur engagement dans la réalisation d'une tâche et les aidant dans le processus de persévérance.

Parce qu'ils évoluent dans un contexte difficile personnellement et scolairement – situation personnelle et familiale, environnement implanté dans les quartiers nord de Marseille, au cœur d'une zone géographique fortement touchée par les inégalités socio-économiques, difficultés scolaires précoces, etc. – les élèves de cette étude sont généralement moins disponibles

cognitivement et émotionnellement. Ils ont besoin d'autant plus de sens et de soutien émotionnel pour s'engager durablement dans les apprentissages et en faisant face aux obstacles qu'ils rencontrent. Le soutien émotionnel, qui constitue une des dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2005) sur la qualité des interactions en contexte scolaire, se réfère notamment à une absence de climat négatif – c'est-à-dire lorsque l'adulte ou les élèves peuvent paraître en colère ou irritables – qui est défavorable pour les apprentissages des élèves (Pianta et al., 2008). Les chercheurs mettent en avant le lien entre la qualité du soutien émotionnel proposée par l'enseignante, l'engagement des élèves, la réussite éducative de l'enfant et les gains positifs sur les plans socioaffectif, langagier, et cognitifs de l'enfant (Duval, 2015). Dans cette recherche, si le manque d'interactions semble conduire à un manque d'engagement des élèves ou à leur désengagement, il en est de même avec les interactions négatives (désagréables, sarcastiques, agacées ou conflictuelles), qu'elles viennent de l'enseignante ou d'un autre élève. En effet, toute interaction négative conduit à un désengagement durable de l'élève, et les efforts de l'enseignantes ne suffisent alors plus pour que l'élève se réengage dans les tâches prescrites. Les résultats montrent ainsi que la qualité des interactions impacte l'engagement des élèves et sa persévérance dans les apprentissages de manière significative, les amenant à se désengager si elles sont négatives.

Lié à l'environnement personnel de l'élève, le sentiment d'insécurité cognitive et/ou émotionnelle constitue un facteur de risque supplémentaire dans son processus de désengagement, directement lié au décrochage. Dans certaines conditions, il est difficile d'apprendre, voire impossible dans d'autres, notamment pour les élèves de cette étude, qui évoluent dans un contexte difficile personnellement et scolairement. Trois conditions sous-jacentes à l'acte d'apprendre sont proposées par la recherche : se percevoir dans un espace sûr, être disponible physiologiquement et cognitivement et être investi (Connac, 2018). Dans le cadre de cette recherche, il apparaît que l'investissement ne peut lui-même intervenir qu'à la condition des deux prérequis précédents. Les élèves qui ne sont pas disponibles cognitivement ne peuvent pas s'impliquer dans l'acte d'apprendre et n'entrent donc pas dans un processus de persévérance dans les apprentissages. Il s'agit alors pour l'enseignant de créer un espace sûr permettant aux élèves qui le peuvent d'être disponibles cognitivement. Pour autant, cette responsabilité qui incombe à l'enseignant impacte résolument sa professionnalité (cf. 3.3).

Contrairement à la proposition de recherche précédente, celle-ci a permis de dégager des résultats significatifs dans le cadre de cette recherche. Les leviers émanent majoritairement de l'enseignant, notamment à travers la qualité des interactions, déterminée à la fois par les interactions elles-mêmes ainsi que la manière de les faire vivre grâce aux gestes, aux déplacements, aux regards, à la proximité par rapport à l'élève, ou encore grâce à la voix. Les interactions globales entre l'élève et l'enseignant s'avèrent donc être une dimension majeure de l'engagement, d'autant plus lorsque cet engagement atteint un niveau sophistiqué, qui détermine la persévérance dans les apprentissages. Tel que cela sera présenté plus loin, les résultats peuvent alors permettre de compléter les facteurs de protection identifiés par la recherche, puisque permettant à un élève de rester engagé durablement malgré les obstacles qu'il peut rencontrer dans le cadre des apprentissages, mais également malgré ceux auxquels il doit faire face dans son environnement personnel (cf. 3.4). En effet, les résultats montrent l'importance de s'attacher aux dynamiques interactives et relationnelles (Bergamaschi, 2017) pour ces élèves en difficulté scolaire précoce qui vivent dans les quartiers nord de Marseille, une zone géographique marquée par les inégalités sociales – qui marquent le quotidien de ces familles, majoritairement issues de l'immigration, et se répercutent sur leurs parcours scolaires.

3.1.3. La professionnalité enseignante pour soutenir le processus de persévérance de l'élève

Cette sous-partie permet de répondre à la troisième proposition de recherche :

- P3 : La capacité de l'enseignant à soutenir l'engagement de l'élève et à agir sur les facteurs de risque de décrochage est déterminée par une professionnalité construite hors du système de qualification et de formation de l'enseignant, à l'intersection de différents environnements liés à l'élève, sa famille, la classe, l'école et son organisation.

La professionnalité de l'enseignant, étudiée dans cette recherche, permet de questionner le développement des pratiques professionnelles que l'enseignant met œuvre en contexte scolaire et en situation d'enseignement, avec l'élève et en fonction de son environnement, notamment pour soutenir son engagement lorsqu'il est en difficulté scolaire précoce. La professionnalité enseignante repose à la fois sur un système de normes et de valeurs en acte (Aballéa, 1992 ; Wittorski, 2008), mais aussi sur un nécessaire questionnement sur les méthodes d'enseignement et les rapports entre individus (Terrien, 2014 ; Terrien et al., 2018), ainsi que sur une place et des pratiques professionnelles constamment renégociées (Gadille et Impedovo, 2020) à partir des processus interactifs de développement professionnel des acteurs dans leur contexte (Engeström et al., 1995 ; Fuller, 2006 ; Lave et Wengers, 1991).

Les pratiques et les gestes des enseignantes ne sont pas toujours consciencisés : ils ne reposent pas sur des savoirs académiques, et à peine sur une praxéologie, malgré une mise en réflexion constante de leur agir qui leur permet d'accroître leur degré de conscience vis-à-vis de leurs pratiques professionnelles. Comme présenté dans la sous-partie précédente (cf. 3.2), le corps de l'enseignante est utilisé, de manière tacite et parfois tabou, comme instrument de la pratique professionnelle pour encourager l'élève dans l'activité, que ce soit en étant à proximité de lui, en mouvement par rapport à lui, ou en contact avec lui : déplacements, gestes, posture, regards, voix. En faisant apparaître que des interactions de qualité reposent également sur les manières d'interagir et donc sur la corporéité, les résultats nuancent ceux proposés dans le modèle de Pianta et al. (2008) qui met l'accent sur la façon dont l'adulte intervient auprès de l'enfant plus que sur la manière d'être et d'agir²⁸, et apporte un éclairage sur le développement de la professionnalité enseignante en relation à des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce.

Si les enseignantes n'ont pas les mêmes profils et enseignent dans des contextes de classe différents, elles proposent toutefois des réponses similaires à partir des besoins des élèves, adaptant des éléments de genre pour les transformer en éléments de style. En fonction du comportement de l'élève, les enseignantes vont privilégier des gestes, un contact physique ou simplement d'être présente à proximité de lui – le tout adossé aux interactions verbales à propos de l'activité (cf. 3.2). Ces éléments de style (Clot et Soubiran, 1999) semblent des leviers efficaces de l'engagement des élèves, mais ils peuvent s'avérer toutefois difficiles à modéliser pour en faire des éléments de genre, ces déterminants n'étant pas contrôlés de manière consciente par les enseignants et étant directement adossés à un rapport au corps et à la relation à l'autre.

²⁸ Ici, les polysèmes *façon* et *manière* ayant des relations de synonymie, ils sont différenciés tels que *façon* renvoie au mode d'être de la personne, à son état et ses activités, tandis que *manière* se rattache au modus du faire de la personne, à la forme de l'accomplissement de son action (Fuchs, 2007).

Le développement de la capacité à persévérer d'un élève dépend de la professionnalité de l'enseignante. Les enseignantes doivent en permanence étayer l'activité de l'élève et prendre en charge les difficultés et les discontinuités, le processus de persévérance n'étant pas linéaire : pour les élèves, persévérer demande du temps, des efforts et un accompagnement de l'enseignant pour faire face aux obstacles rencontrés. Maintenir une forme de continuité s'avère complexe pour les enseignantes, lorsqu'il s'agit pour elles de répartir leurs réponses entre tous les élèves au sein de la classe, en fonction de leurs besoins, et de remédier à l'ensemble des ruptures qui rompent la continuité des apprentissages. Elles ne sont pas ubiquitaires et sont dans l'impossibilité d'être présentes partout à la fois et avec tous les élèves individuellement en même temps. Si cette affirmation semble une évidence, elle constitue pourtant une limite de l'accompagnement de l'élève dans son processus de persévérance. En effet, malgré des responsabilités et une charge de travail exponentielles, les enseignantes essaient de faire preuve d'ubiquité, avec pour objectif sous-jacent de répondre aux besoins des élèves. Pour permettre aux élèves de persévérer dans les apprentissages, les enseignantes engagent en permanence des moyens de compensation de leurs difficultés, tentant d'être présentes individuellement auprès de chacun d'entre eux. Pour apporter aux élèves une continuité face aux ruptures successives qu'ils rencontrent, les enseignantes individualisent constamment leurs réponses ou la prise en charge des élèves, afin de lutter contre les facteurs de risque de décrochage : les obstacles dans les apprentissages, l'absence de prise en charge médico-sociale, l'absentéisme, un contexte familial difficile. Les résultats laissent apparaître que la professionnalité enseignante est marquée par une tension entre performativité et réflexivité (Verhoeven, 2018), c'est-à-dire que les enseignantes tentent à la fois d'optimiser leurs performances pour répondre aux injonctions et contraintes institutionnelles et de réfléchir sur leur pratique dans une visée de développement professionnel et de quête de sens. En s'éloignant parfois du prescrit institutionnel, elles répondent davantage aux besoins des élèves, tout en réduisant leur fatigue professionnelle, pourtant significative dans leur quotidien de praticiennes. Ce faisant, elles tentent de remédier, au sein de la classe, à des problématiques relevant des inégalités sociales et scolaires en luttant contre des habitus (Delay, 2011), tout en prenant en considération l'élève en tant que personne, avec toutes ses caractéristiques personnelles (Numa-Bocage, 2022).

La gestion d'une classe hétérogène avec un grand nombre d'élèves identifiés en difficulté implique une charge de travail importante, mais également une charge cognitive et émotionnelle proportionnelle aux ruptures rencontrées par les élèves. Les enseignantes s'investissent dans une mission de coéducation pour permettre aux élèves de s'appuyer sur tous les adultes qui l'entourent, mais elles doivent également compenser le manque de confiance et le rejet des familles vis-à-vis de l'école, tout en remplissant les tâches administratives qui incombent aux familles mais qu'elles ne sont pas toujours en capacité de gérer. Les responsabilités qui leur incombent sont alors directement impactées par la multiplicité des attentes vis-à-vis des enseignants (Verhoeven, 2018).

À la non-ubiquité à laquelle les enseignantes font face, s'ajoutent les aspects contextuels à la professionnalité des enseignantes, qui apparaissent jouer un rôle significatif défavorable dans l'engagement des élèves. Les conditions objectives de travail au sein de la classe obéissent à des déterminants que les enseignantes ne contrôlent pas toujours et qui conditionnent l'apprentissage des élèves : l'espace professionnel physique est un déterminant institutionnel de la situation professionnelle des enseignantes, tout comme le sont les différentes responsabilités qui leur incombent et qui ne sont pas toujours de leur devoir. En effet, l'environnement physique détermine les conditions objectives de travail, surtout s'il est peu favorable à un sentiment de bien-être : manque de luminosité, plafonds bas, barreaux aux fenêtres. Or, un environnement socio-éducatif négatif constitue un facteur de risque de

décrochage pour l'élève (Gendron et al., 2015). La question des conditions de travail et de leurs liens avec le bien-être ou la souffrance au travail a suscité un développement considérable de travaux quantitatifs et qualitatifs depuis les années 1970 dans les disciplines universitaires (Richard, 2012). Le travail, en tant que norme centrale de notre société, contribue à la santé lorsqu'il a du sens et procure un sentiment d'utilité et d'identité (Gendron, 2007). Néanmoins, l'inverse peut également se vérifier, lorsque les conditions objectives de travail sont défavorables comme c'est le cas dans cette étude. Il s'avère donc qu'au-delà de constituer un facteur de risque de décrochage pour l'élève, les conditions de travail, déterminées par l'environnement socio-éducatif dans lequel les acteurs évoluent, impactent défavorablement la pratique professionnelle et le bien-être des enseignantes.

L'ensemble de ces conditions de travail et responsabilités, cumulées avec des difficultés personnelles rencontrées par les enseignantes, peut renforcer leur fatigue professionnelle et impacter défavorablement leurs interactions avec les élèves : elles peuvent être moins disponibles ou patientes, et ne pas toujours percevoir les attentes des élèves les plus en difficulté au milieu de la multiplicité des responsabilités qui leur incombent. À travers la fatigue, le corps se soustrait alors à la pratique d'enseignement dans la classe, alors qu'il s'agit d'un instrument essentiel, surtout pour les élèves les plus en difficulté. Il peut alors s'agir d'un facteur déterminant dans le processus de désengagement (cf. 3.4).

La persévérance, si elle est définie en tant qu'engagement sophistiqué (Mc William et Casey, 2008), pourrait par ailleurs être en partie considérée comme une composante de l'autonomie, puisque les élèves en difficulté scolaire précoce semblent avoir peu de motivation extrinsèque et un important besoin d'accompagnement de l'enseignant tout au long des apprentissages, voire d'individualisation (cf. 3.1). Pour autant, cet accompagnement individualisé n'est-il pas une stratégie substitutive de l'enseignant pour compenser le manque de motivation intrinsèque de l'élève ? En effet, l'individualisation est un moyen pour les enseignantes de s'autoriser à opérer une transformation du prescrit pour se rapprocher de l'activité réelle des élèves en partant de leurs compétences, négociant ainsi avec le cadre institutionnel. Cette logique intervient en soutien, après que l'élève a rencontré un obstacle dans les apprentissages, le travail prescrit au collectif étant inaccessible pour lui.

Dans la classe organisée en co-intervention, la logique de différenciation et d'individualisation des tâches auprès des élèves en difficulté intervient au début de l'activité et donc plus en amont, l'une des enseignantes pouvant travailler avec le collectif et l'autre auprès des élèves ayant des besoins spécifiques. L'activité de l'enseignante s'adapte alors pleinement à l'activité de l'élève. Il semblerait donc productif de mettre en place les mêmes dispositifs d'aide en amont des difficultés afin de prévenir le désengagement des élèves et soutenir leur persévérance, empêchée lorsqu'ils rencontrent trop de difficultés. En effet, l'organisation en co-intervention semble aider à compenser en partie la surcharge administrative et attentionnelle que nécessite le nombre d'élèves en difficulté dans la classe, y compris malgré un plus grand nombre d'élèves, et favorise par ailleurs une vision plus optimiste du métier, participant de ce fait positivement au processus d'engagement des élèves.

L'ensemble de ces déterminants dépendent d'une forme de temporalité, à travers notamment la prise en compte du processus d'apprentissage de l'élève dans le temps et qui s'appuie la prise en compte de ses difficultés et de ses besoins, et un rapport au temps diffracté. Les étapes dans le processus de persévérance ne sont pas linéaires et ne suivent pas un ordre précis : le processus dépend de l'élève, de ses différents environnements (personnel, social, scolaire) et des acteurs qui les composent, et des dynamiques interactionnelles tissées entre l'élève et son environnement. Les enseignantes structurent implicitement la relation qui s'établit entre elles et leurs élèves, grâce à une forme de cadre d'analyse qu'elles utilisent pour enseigner et évaluer

leur action, ainsi qu'à travers une réflexion spontanée sur l'agir, sur la connaissance de leurs actions (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Dans cette recherche, elles illustrent leur praxéologie sur la persévérance et leur modèle d'analyse de la persévérance (et de l'engagement des élèves) à travers leurs expériences personnelles et professionnelles.

Ces déterminants reposent également sur une forme de spatialité, déterminée par l'occupation de l'espace physique par l'enseignant. Le rapport au corps, à travers la proximité de l'enseignante, ses gestes, son regard, sa voix, ses déplacements et les contacts physiques sont autant de facteurs déterminants d'une implication durable des élèves dans les apprentissages et de leur persévérance.

Dans sa définition de la professionnalité, Weiss propose trois dimensions : « le fait de savoir programmer sa propre activité, établir les priorités, la séquence et l'échéance des actions à effectuer et contrôler – et, éventuellement, corriger – les éventuels écarts du projet initial » ; « le fait de savoir prendre des décisions opportunes au moment opportun et en accepter les risques éventuels » ; « le fait de savoir déléguer ou responsabiliser en clarifiant les objectifs et les modalités nécessaires à leur accomplissement, obtenir le consensus et faciliter la croissance professionnelle de ses propres collaborateurs » (Weiss, 1983, p. 376).

Dans le cadre de la pratique enseignante, ces dimensions de la professionnalité pourraient donc être complétées en tenant compte de la temporalité et de la spatialité. Ces deux notions, conditions *sine qua non* d'un enseignement adapté à des élèves d'élémentaire en difficulté scolaire précoce, sont sous-tendues par la tension entre performativité et réflexivité existant dans la pratique enseignante (Verhoeven, 2018), et prennent en considération dans le même temps : le nécessaire questionnement sur les méthodes d'enseignement et les rapports entre individus (Terrien, 2014 ; Terrien et al., 2018), ainsi que des pratiques professionnelles constamment renégociées (Gadille et Impedovo, 2020) en fonction du contexte dans lequel évoluent les acteurs.

L'articulation entre les schèmes d'apprentissage spécifiques de l'élève et les schèmes de l'enseignant permet de favoriser « le meilleur apprentissage dans des situations scolaire » (Numa-Bocage, 2022, p.82). En offrant un environnement sûr et stimulant, tout en analysant ses pratiques professionnelles, la prise en compte de l'élève dans sa globalité par l'enseignant accompagne l'élève dans les apprentissages, dans son processus de persévérance, mais aussi et surtout dans son parcours scolaire et personnel.

À partir de l'ensemble de ces éléments relatifs à la professionnalité enseignante, il semble que cette recherche amène des éléments de réponse quant à la proposition de recherche. En effet, la capacité de l'enseignant à soutenir l'engagement de l'élève et à agir sur les facteurs de risque de décrochage semble déterminée par sa professionnalité, construite hors de son système de qualification et de formation. Cet éclairage du processus de persévérance dans les apprentissages d'un élève en difficulté scolaire précoce est à l'intersection de différents environnements liés à l'élève lui-même, sa famille, la classe, l'école et son organisation, et peuvent être agencés à travers la mise à jour du modèle initial de recherche proposé (cf. 3.4) qui peut à son tour permettre de compléter les facteurs de risque et de protection du décrochage scolaire.

3.2. Retour sur le modèle d'analyse et enseignements

Cette sous-partie met en lien les résultats avec le modèle initial de recherche afin de l'éprouver et de le mettre à jour à partir des différentes étapes d'analyse. Elle présente également un modèle des freins et leviers influant sur le processus de persévérance dans les apprentissages, et propose une nouvelle version du tableau des principaux facteurs de risque et facteurs de protection du décrochage de Gendron et al. (2015) qui s'appuierait davantage sur l'environnement scolaire (élève, enseignant, classe et école). Elle expose les implications professionnelles, formatives, publiques mais également personnelles des résultats de cette recherche et prend appui sur ses limites théoriques et méthodologiques pour présenter les perspectives de recherches envisagées.

3.2.1. Modèle conceptuel

Lutter contre les causes du décrochage, si ce n'est contre l'effet des causes, peut permettre de participer à lutter contre le décrochage scolaire en s'appuyant sur des facteurs de protection, déterminants favorablement pour l'élève. À l'instar des processus de décrochage et de persévérance scolaires (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2012 ; Janosz et al., 2000), celui de l'engagement et de la persévérance dans les apprentissages est un processus multifactoriel et multidimensionnel. Cette recherche se propose donc d'apporter des pistes de réponses concernant les déterminants favorables ou défavorables de l'engagement et de la persévérance des élèves dans les apprentissages, adossés à la professionnalité de l'enseignante, ainsi qu'au contexte et aux conditions dans lesquels cet apprentissage se déroule.

Pour ce faire, définir la persévérance scolaire ne peut se limiter à considérer la trajectoire scolaire d'un élève en tant que situation donnée à un instant T, ni seulement les caractéristiques personnelles de l'élève, car il s'agit d'un construit social à travers l'environnement familial, scolaire, social et communautaire. Il apparaissait donc nécessaire d'apporter des éléments d'éclairage au processus du point de vue de l'élève au sein de l'environnement scolaire, c'est-à-dire la classe, de manière systémique. La prise en compte de l'environnement scolaire, qui interroge la dyade enseignant-élève à travers l'articulation des différents aspects liés aux environnements de l'élève – scolaire, personnel, familial et social (Blaya et Fortin, 2011), a permis de faire émerger différents déterminants dans le processus de persévérance, favorables ou défavorables. Ces résultats peuvent alors venir confirmer ou compléter les facteurs de risque ou de protection déjà déterminés par la recherche (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Hammond et al., 2007 ; Janosz et al., 2000 ; Massé et al., 2006 ; Potvin et Lapointe, 2010), en les situant au sein des apprentissages et de la classe, mais également en relation avec l'enseignant qui a sa propre professionnalité pour développer la persévérance des élèves (cf. tableau 22).

Les résultats et les réponses aux propositions de recherche éclairent le processus d'un point de vue écologique, c'est-à-dire en considérant le système dans lequel évoluent l'élève et l'enseignant, notamment le contexte de la classe et les relations entretenues au sein de cette dernière. Les caractéristiques des individus, les processus d'interaction et les influences externes sont liés entre eux et interagissent pour former un équilibre : un changement dans une composante implique un déséquilibre dans les autres.

Ces résultats permettent de compléter le modèle initial proposé (cf. partie 1, 3.4) à propos du processus de persévérance dans les apprentissages (cf. figure 20). Les composantes représentées par *élève* et *enseignant* comprennent respectivement leurs caractéristiques personnelles, c'est-à-dire leurs particularités individuelles propres, comme la personnalité, les compétences sociales ou la perception que l'individu a de lui-même. Ces caractéristiques trouvent leur place quel que soit le contexte, et donc en contexte scolaire, car elles peuvent avoir un effet sur la relation et sur les interactions.

Les processus par lesquels l'information est échangée entre l'élève et l'enseignant sont représentés sous la forme de flèches. Les interactions entre les individus sont représentées par une flèche à double sens qui recouvre l'interaction graphique entre les composantes *élève* et *enseignant*. Il peut s'agir des interactions globales, des échanges réciproques, mais aussi plus spécifiquement, au sein des apprentissages, d'interactions à propos des méthodes de travail de l'élève, comprises dans la composante *élève*. Les méthodes de travail d'un élève d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce influencent son engagement et sa persévérance en l'aidant à faire face aux obstacles qu'il rencontre ou l'en empêchant s'il en manque. Pour autant, son peu d'autonomie ne lui permet pas de les surmonter sans que l'enseignant n'interagisse de manière individualisée, verbalement, en encourageant et en valorisant l'élève, et en utilisant sa propre corporéité.

Les rétroactions sont représentées sous la forme de flèches arrondies qui schématisent la réponse d'un individu à une action de l'autre ou une interaction avec lui. Les interactions et rétroactions peuvent constituer des déterminants favorables de l'engagement et de la persévérance, notamment lorsqu'il est question d'interactions verbales de l'enseignant, adossées à sa corporéité : schèmes corporels, gestes, proxémie, voix. Il s'agit de leviers qui émanent des enseignants plus que des élèves et sont essentiels tout au long du processus, ce qui éclaire la caractérisation de déterminants favorables. Ces déterminants dépendent d'une forme de temporalité (à travers notamment la prise en compte du processus d'apprentissage de l'élève dans le temps et d'un rapport au temps diffracté) et de spatialité (déterminée par l'occupation de l'espace physique par l'enseignant, à travers la corporéité qu'il peut appuyer sur ses interactions).

L'engagement de l'élève dans la tâche se retrouve au sein de la composante *élève*. Il repose sur une gradation par niveaux (McWilliam et Casey, 2008), qui va du non-engagement de l'élève (il est inoccupé ou bien il fait autre chose que la tâche d'apprentissage ou d'organisation), à un niveau sophistiqué (l'élève manipule le matériel avec intention, sans agitation motrice, il met en œuvre des comportements sociaux, utilise le langage pour communiquer). L'engagement est lié à la persévérance dans les apprentissages : si un élève s'engage durablement dans les apprentissages et qu'il maintient son engagement dans la réalisation d'une tâche prescrite par l'enseignant malgré les obstacles qu'il peut rencontrer, alors il peut développer sa persévérance. Dans ce modèle, les interactions entre l'élève et l'enseignant sont une dimension importante de l'engagement, d'autant plus lorsque cet engagement atteint un niveau sophistiqué, déterminant la persévérance dans les apprentissages.

La professionnalité de l'enseignant est représentée au sein de la composante *enseignant* et se trouve en interaction avec l'élève et son environnement. La composante *environnement lié à l'élève* (c'est-à-dire son environnement personnel, sa famille, son milieu de vie, mais également la classe, l'école et son organisation) englobe la composante *élève*. Cet environnement est en interaction avec l'enseignant et sa professionnalité, et peut également subir des influences

externes à la stricte relation enseignant-élève, comme le climat scolaire et les caractéristiques sociales du quartier dans lequel vit l'élève ou dans lequel se situe l'école. Dans ce modèle, la capacité de l'enseignant à soutenir l'engagement de l'élève et à agir sur les facteurs de risque de décrochage est déterminée par une professionnalité construite hors du système de qualification et de formation de l'enseignant, à l'intersection de différents environnements liés à l'élève, sa famille, la classe, l'école et son organisation. Cette professionnalité repose sur le développement des pratiques professionnelles que l'enseignant met œuvre en contexte scolaire et en situation d'enseignement, avec et en fonction de l'élève et de son environnement.

En arrière-plan, les *conditions de travail* recourent l'ensemble de ces composantes. Les conditions objectives de travail au sein de la classe obéissent à des déterminants que les enseignantes ne contrôlent pas toujours et qui conditionnent l'apprentissage des élèves : l'espace professionnel physique est un déterminant institutionnel de la situation professionnelle des enseignantes, tout comme le sont les différentes responsabilités qui leur incombent et qui ne sont pas toujours de leur devoir. L'environnement physique, par exemple, détermine les conditions objectives de travail, surtout s'il est peu favorable à un sentiment de bien-être.

L'ensemble de ces composantes, agrégées entre elles, peut constituer des déterminants favorables ou défavorable dans le processus de persévérance dans les apprentissages, et s'avérer ainsi devenir *des facteurs de risque ou de protection du décrochage scolaire*. Si les facteurs qui semblent soutenir l'engagement et/ou la persévérance des élèves sont centrés sur l'enseignant, ceux qui freinent ou empêchent visiblement l'engagement des élèves dans les apprentissages ont des origines multidimensionnelles. De manière contextuelle et systémique, le processus de persévérance ne peut avoir lieu si les conditions de travail sont défavorables à un sentiment de bien-être et à l'engagement dans les apprentissages.

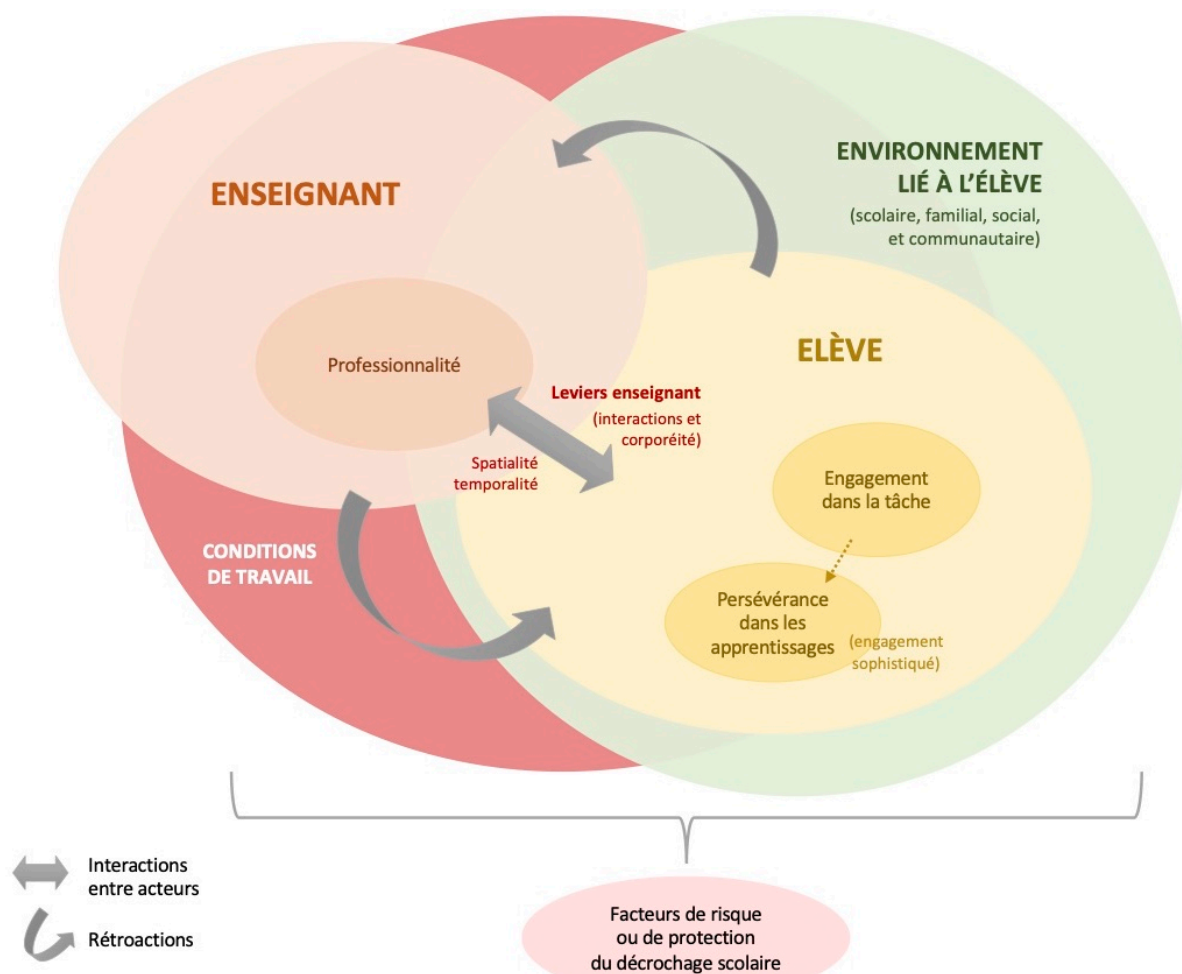


Figure 20 : Modèle conceptuel final

Pour aller plus loin dans la compréhension du processus de persévérance, les données ont été structurées et organisées en une représentation graphique du processus de persévérance. Même s'il s'agit d'une image statique, l'objectif est de montrer la dynamique relationnelle et ainsi d'éclairer la connaissance et la compréhension des déterminants qui accompagnent et soutiennent le processus de persévérance dans les apprentissages.

Les résultats peuvent être interprétés comme renvoyant à un jeu de compensation de l'effet des freins de l'engagement des élèves et des leviers le soutenant. Les déterminants favorables (émanant des enseignants), semblent venir contrebalancer ceux défavorables (liés au contexte autour de l'élève), aidant l'élève à rester engagé durablement, malgré les ruptures et les obstacles qu'il rencontre – dans la réalisation de la tâche mais également plus globalement au niveau scolaire – et lui permettant ainsi de persévérer dans les apprentissages. Cet éclairage concernant le processus peut être modélisé sous la forme d'un schéma (cf. figure 21) montrant l'importance du contexte et de la compensation des freins par les leviers tout au long du processus de persévérance afin de lutter contre le désengagement dans les apprentissages – ce dernier pouvant participer au décrochage scolaire des élèves en difficulté scolaire.

Le contexte et les conditions de travail sont déterminés d'une part par l'environnement de l'élève (personnel, familial, social, mais aussi scolaire), ainsi que par la professionnalité et l'environnement de l'enseignant (professionnel et personnel). L'absence ou le manque de prise en charge médico-sociale sont compensés par l'enseignant, qu'il s'agisse de son accompagnement ou de tous les moyens de compensation qu'il met en place de manière générale – réponse aux besoins de l'élève, prise en charge des responsabilités administratives, gestion des préoccupations. L'absentéisme est contrebalancé par une individualisation majeure du travail, voire par un accompagnement individuel. Les obstacles dans les apprentissages, quant à eux, se voient surmontés par les élèves grâce à la diversité des interactions et rétroactions de l'enseignant, adossées à des schèmes corporels ponctuées d'encouragements et de moments de valorisation. Tout cela conduit à un engagement durable et sophistiqué, permettant aux élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce de développer leur capacité à persévérer dans les apprentissages, tout en contrebalançant la multitude de difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Les freins peuvent être considérés comme des événements pouvant intervenir à tout moment de la scolarité de l'élève, plus que comme des étapes, car ils ne suivent pas un processus linéaire. Un élève peut rencontrer des obstacles dans les apprentissages et être ensuite absentéiste, ou l'inverse. Face à l'absentéisme, les enseignants mettent en place une individualisation afin de répondre aux besoins des élèves lorsqu'ils sont présents. Comme cette individualisation n'est pas complète, les obstacles dans les apprentissages subsistent et ils ne peuvent être réduits que grâce aux interactions et à la corporéité de l'enseignant, qui amènent l'élève à être moins absentéiste. Ce modèle repose ainsi sur une prise en compte des difficultés de l'élève et présente les leviers correspondant aux ruptures qu'il peut rencontrer au cours de sa scolarité élémentaire.

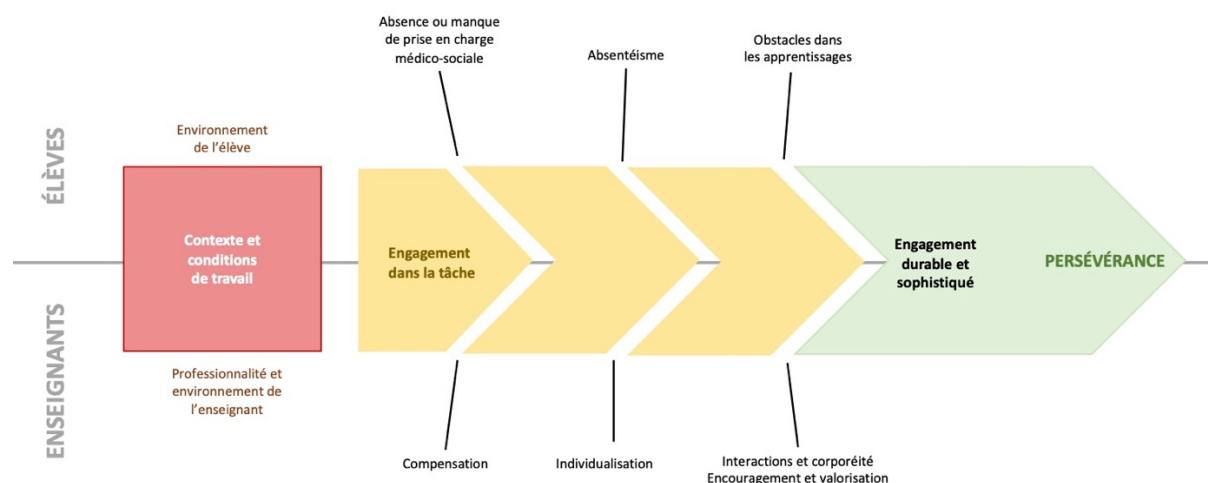


Figure 21 : Freins et leviers influant sur le processus de persévérance dans les apprentissages

L'ensemble des déterminants favorables et défavorables dans le processus de persévérance des élèves peuvent constituer soit des facteurs de protection du décrochage dès lors qu'ils permettent à un élève de s'engager durablement dans les apprentissages, puis de manière plus longitudinale dans sa scolarité, soit des facteurs de risque si l'engagement est empêché et ne permet pas à l'élève d'entrer dans un processus de persévérance. Tandis que certains déterminants déjà existants sont confirmés par cette étude, d'autres peuvent être intégrés au tableau présenté dans le cadre théorique (cf. partie 1, 1.5.5) de la manière qui suit.

	Facteurs de risque (Déterminants pouvant favoriser le décrochage scolaire)	Facteurs de protection (Déterminants pouvant prévenir le décrochage scolaire)
Facteurs liés à l'environnement scolaire	<u>Élève :</u> - Passage du primaire au secondaire difficile - Redoublement - Scolarisation en classes spécialisées - Difficultés scolaires en lecture-écriture et maths / Obstacles dans les apprentissages - Absentéisme et suspension - Pas d'engagement vs activités scolaires et parascolaires. <u>Enseignant / classe :</u> - Mauvaise relation maître-élève (interactions négatives) - Manque de support des enseignants (manque d'interactions) - Pratiques pédagogiques déficientes - Conditions de travail de l'enseignant défavorables (objectives et subjectives) <u>École :</u> - Conditions de travail défavorables - Mauvais environnement socioéducatif / climat de classe et d'école difficiles (bruit, environnement physique de travail)	<u>Élève :</u> - Réussite sur le plan scolaire - Bonnes relations avec les enseignants - Participation à des activités parascolaires <u>Enseignant :</u> - Stratégies de gestion de classe efficaces (accompagnement individualisé) - Interactions et corporéité de l'enseignant - Climat de classe harmonieux - Accent mis sur l'apprentissage - Système de reconnaissance basé sur le renforcement (encouragement et valorisation) - Prise en compte de la temporalité du processus de persévérance - Soutien de l'enseignant - Organisation en co-intervention <u>École :</u> - École qui permet de se développer sur le plan personnel, sportif, artistique, etc. - Système d'encadrement efficace de l'école - École qui communique et soutient les parents
Facteurs individuels ou personnels	- Sexe masculin - Difficultés d'apprentissage - Échec / faible réussite scolaire - Troubles du comportement ou TDAH - Stratégies d'adaptation (coping) infructueuses - Vision négative de l'école / démotivation - Faibles aspirations scolaires et professionnelles - Conduites antisociales / faibles habiletés sociales - Absentéisme / flânage - Consommation de psychotropes - Habitudes alimentaires et physiques non saines - Sentiment d'insécurité émotionnelle et/ou cognitive	- Bonnes habiletés sociales - Utilisation de stratégies d'adaptation efficaces - Maîtrise de soi, forte estime et foi dans ses compétences et ses forces - Saines habitudes de vie

Facteurs reliés à l'environnement familial	- Pauvreté (socio-économique) - Parents peu scolarisés - Structure familiale non intacte - Climat familial difficile / relations conflictuelles - Manque d'organisation / stabilité familiale - Style parental permissif / peu d'encadrement - Problème de communication parent / enfant - Peu de soutien affectif / d'engagement parental - Faible valorisation de l'école / de l'éducation - Difficultés administratives	- Soutien émotif des parents lors des périodes de stress - Relation de qualité avec un adulte significatif - Supervision parentale, règles structurées et cohésion familiale - Style parental démocratique - Maintien d'un dialogue ouvert - Modèle de parent-lecteur
Facteurs reliés à l'environnement social et à la communauté	- Isolement social - Affiliation à des pairs déviants - Accès à des emplois exigeant peu de qualifications - Accès difficile aux services de santé et services sociaux ainsi qu'aux services communautaires - Services communautaires peu concertés - Milieu rural - Peu de valorisation de l'école par la communauté - Peu accès aux ressources culturelles / loisirs	- Présence d'amis sur qui compter en périodes de stress - Valorisation de l'école, de la réussite et du statut d'élève - Accès à des services professionnels et à des ressources communautaires - Participation à des loisirs organisés et supervisés

Légende :

Déterminants confirmés par cette recherche

Nouveaux déterminants relevés dans cette recherche

Tableau 22 : Principaux facteurs de risque et facteurs de protection du décrochage

La majorité des déterminants ajoutés sont relatifs à l'enseignant, à la classe et à l'école et viennent ainsi compléter les facteurs liés à l'environnement scolaire. Ils interrogent l'élève avec les autres, dans son contexte, à travers une approche plus sociologique et qui privilégie l'entrée par l'environnement scolaire. Il apparaît que certains concepts, auparavant absents, sont centraux dans cette proposition : le corps (corporéité, interactions, émotions), l'espace (déplacements, proxémie, conditions de travail), et le temps (temporalité, prise en compte du processus d'apprentissage et de persévérance). Les différents déterminants ainsi relevés complètent ceux de la recherche – en psychoéducation, psychopédagogie et en sciences de l'éducation – et permettent de construire et adopter une nouvelle approche du processus de persévérance scolaire, plus systémique, transdisciplinaire et donc adaptée aux sciences de l'éducation.

3.2.2. Implications

L'originalité de cette thèse réside dans le fait qu'elle se propose d'étudier le processus de persévérance dans les apprentissages d'un élève en difficulté scolaire précoce à l'école élémentaire à travers l'association d'une question contemporaine des sciences de l'éducation avec une méthodologie de recherche issue de l'anthropologie pour y répondre, tout en prenant place au cœur des quartiers nord de Marseille, une zone géographique fortement marquée par les inégalités sociales et économiques. Si plusieurs recherches s'intéressent déjà à l'engagement des élèves, celle-ci apporte un éclairage systémique sur la persévérance, en tenant compte à la fois du processus dans lequel l'élève s'inscrit, mais également des aspects contextuels et des dynamiques relationnelles et interactionnelles qui s'opèrent dans ce système, notamment avec l'enseignant, et donc du point de vue des différents environnements liés à l'élève – personnel, familial, scolaire.

La majorité des recherches sur l'engagement et la persévérance ont été menées à partir d'approches quantitatives, relevant plutôt d'études statistiques à propos de la trajectoire (de l'élève décrocheur ou persévérant). Les recherches s'intéressant au processus de persévérance au sein des apprentissages, menées avec une approche interprétative et qualitative, sont moins nombreuses, voire quasi inexistantes, d'autant lorsqu'il s'agit d'une approche inductive ou abductive. Par conséquent, cette étude s'inscrit dans une démarche différente, dont la méthodologie, qui s'appuie sur la théorisation ancrée, a permis de mettre en lumière, dans le domaine des sciences de l'éducation, une meilleure compréhension : du processus de persévérance, du développement et du maintien de l'engagement des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce. Cette démarche est celle d'une construction de théorie intermédiaire, permettant de poser les fondations de recherches à venir (cf. 3.6).

Dans un premier temps, les résultats peuvent participer à soutenir la praxéologie des enseignantes, en les aidant à mettre en réflexion et à analyser leur action et leurs pratiques professionnelles à travers un prisme différent. En effet, les résultats montrent l'importance du rôle de l'enseignant et de l'effet de ses pratiques sur l'activité de l'élève et son engagement dans les apprentissages. L'éclairage à propos l'efficacité de ces pratiques peut ainsi permettre aux enseignantes de structurer et ajuster la relation qui s'établit entre elles et les élèves autour du développement de l'engagement dans les apprentissages et définir leur propre dynamisme de progrès et de changement, tout en ayant conscience du rôle significatif des aspects contextuels et individuels. Cette recherche met en avant l'efficacité des interactions et de la corporéité sur le processus de persévérance, permettant de pondérer l'usage d'une individualisation massive qui génère une importante fatigue professionnelle, tout en montrant l'importance des effets du contexte et des conditions de travail. Qu'il s'agisse des questions de corporéité ou d'individualisation, toutes mettent en avant la nécessité de donner du sens aux apprentissages et de soutenir cognitivement et émotionnellement les élèves dans le processus de persévérance, ce qui informe sur des déterminants que les enseignantes peuvent privilégier afin d'accompagner l'élève dans les apprentissages. Cette démarche de praxéologie s'intègre plus largement dans leur professionnalisation et dans le développement d'une professionnalité inscrite dans un contexte écologique dont les composantes sont en lien les unes avec les autres.

De plus, si tous les enseignants ont un corps et en font usage lorsqu'ils exercent leur métier, ils ne semblent pas conscientiser les schèmes corporels qu'ils adossent à leurs interactions. Le contact physique, par exemple, pourrait s'avérer tabou dans la pratique des enseignantes (Gaussel, 2018), mais il peut toutefois aider les élèves à s'engager plus durablement dans l'activité, à se réengager lorsqu'ils se déconcentrent et se désengagent, et parfois aussi à persévérer dans les apprentissages malgré les obstacles auxquels ils sont confrontés

régulièrement. Le lien avec le corps – qui n’a pas sa place dans les usages, la culture scolaire, ni même l’institution – interroge l’acceptation sociale des gestes dans la pratique professionnelle, comme celle du contact physique. À quelle condition sociale un geste professionnel peut-il être considéré comme valide et s’intégrer dans la pratique professionnelle, tout en étant accepté ? Les résultats de cette étude ont pourtant montré l’importance des schèmes corporels dans le processus d’engagement des élèves, notamment pour ceux en difficulté scolaire précoce. Les recherches consacrées au corps de l’enseignant questionnent relativement peu sa place dans la formation des enseignants (Tellier, 2021). Accompagner les enseignants, notamment dans le développement de pratiques professionnelles liées à la corporéité des interactions, leur permettrait d’accroître leur degré de conscience et ainsi d’élargir leur répertoire de procédés constituant leurs techniques d’intervention auprès des élèves. Il pourrait donc s’agir de point d’appui en termes de formation, reposant sur des gestes reconnus et acceptés professionnellement et socialement.

Par ailleurs, dans les écoles des réseaux d’éducation prioritaire, les récentes décisions politiques ont mis en place le dédoublement des classes de CP et de CE1 afin que les effectifs soient réduits. Si cette politique semble porter ses fruits en montrant que les élèves obtiennent des résultats supérieurs en classe réduite (Jellab, 2022) et que les enseignants se sentent par ailleurs plus confiants dans leur capacité à faire réussir tous les élèves, à gérer la classe et à pratiquer la différenciation pédagogique (DEPP, 2019), cette recherche propose un amendement de ces conclusions. Il est en effet possible de penser que le dédoublement des effectifs peut être d’autant plus efficace lorsque deux classes sont réunies, amenant deux enseignants de travailler en co-intervention, alors même qu’il s’agit généralement d’une contrainte liée à un manque de locaux dans les écoles. Travailler en binôme conduit à répartir la gestion du groupe classe et de la prise en compte des besoins des élèves, tout comme la charge qui en résulte. Cette organisation peut permettre de réduire la fatigue professionnelle des enseignants liée aux multiples responsabilités qui leur incombent et à la compensation constante des difficultés des élèves.

Enfin, d’un point de vue plus personnel, cette recherche a permis de développer ma propre praxéologie, en donnant du sens à des pratiques professionnelles non conscientisées et en établissant la non-nécessité d’autres pratiques. Elle participe donc à l’évaluation empirique théorisée de l’efficacité de certains procédés utilisés dans ma pratique d’enseignante. Elle redonne du sens aux motivations initiales qui m’ont poussée à engager ce travail de recherche (cf. annexe I) : comprendre ce qui permet à un élève de persévérer, malgré les obstacles qu’il rencontre et malgré un contexte familial difficile, mais également apporter des éléments de réponse concernant les pistes de d’action que l’École peut engager avant que les élèves ne soient considérés comme décrocheurs, avant que les ruptures scolaires n’engendrent un sentiment de rejet ou de mal-être latent conduisant au décrochage scolaire.

3.2.3. Perspectives de recherche

L'échantillon à l'étude est composé de 7 élèves de cours préparatoire, ce qui constitue la principale limite de cette recherche. Si les observations ont pu se dérouler sur plusieurs mois, permettant d'obtenir des résultats stabilisés, le nombre restreint d'élèves ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population d'élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce. La variabilité des leviers et des freins par rapport aux profils des élèves et des enseignantes aurait pu être étudiée avec un échantillon plus important, complétant ainsi les aspects systémiques et contextuels déterminants dans le processus de persévérance dans les apprentissages. De plus, si nous avions également pu observer des élèves qui ne sont pas identifiés comme en difficulté scolaire précoce, il est possible de penser que la caractérisation des leviers et des freins aurait pu être d'autant plus parachevée. Il semblerait donc intéressant de reproduire cette recherche de manière longitudinale auprès d'un échantillon plus important, afin de montrer la reproductibilité de la recherche et des résultats à plus grande échelle et de vérifier l'hypothèse que la capacité d'un élève à persévérer dans une activité, face à une tâche donnée, jouerait sur son risque de décrochage scolaire – qui ne peut être examinée que grâce à une étude longitudinale portant sur l'ensemble de la scolarité d'un élève. De la même manière, si le dispositif d'observation ne permettait pas d'observer les méthodes de travail de l'élève en même temps que l'engagement dans les apprentissages, les interactions et le contexte dans lequel évoluent les acteurs, ce travail peut ouvrir la voie d'une nouvelle recherche centrée sur les méthodes de travail d'un élève en difficulté scolaire précoce.

Cette limite constitue en réalité l'objectif même de la méthodologie choisie, qui s'appuie sur une démarche de construction de théorie intermédiaire, à travers un éclairage sur une meilleure compréhension du processus de persévérance permettant d'ouvrir à de nouvelles recherches avec des choix méthodologiques divers.

L'utilisation de la théorisation ancrée, et plus particulièrement de la méthodologie dite « à la Gioia » s'est appuyée sur une approche inductive à tendance abductive, comme le veut ce type de recherche, pour favoriser l'ouverture à des données émergentes, notamment en limitant le recours systématique à la théorie dans un premier temps. Si la théorisation ancrée favorise visiblement l'émergence de catégories initialement non questionnées dans le travail de thèse mais néanmoins fondamentales pour répondre à la question de recherche, ce caractère d'innovation pourrait également s'avérer être une limite à ce travail. En effet, les résultats mettent en avant des problématiques transversales, qui traversent la classe à partir de la société – avec par exemple les questions de conditions de travail des enseignants. Si ces résultats émergents sont considérables dans cette recherche, ils n'en constituaient pas les prémices des questionnements, tournés davantage vers l'activité de l'élève et les pratiques enseignantes liées. Il semblerait donc intéressant d'approfondir ce point plus particulièrement pour montrer l'effet des aspects contextuels sur l'activité des élèves et des enseignants au sein du processus complexe qu'est la persévérance scolaire. L'objectif pourrait ainsi être d'évaluer l'incidence de l'environnement éducatif, socio-émotionnel, culturel et physique (tel que le bâti scolaire) sur le bien-être et la persévérance des élèves, ainsi que sur le développement de la professionnalité des enseignants en contexte.

Du point de vue de la praxis, l'efficacité de certaines pratiques enseignantes questionne leur reproductibilité. En effet, les résultats mettent en avant des leviers de l'engagement liés à l'enseignant, notamment ses interactions et les schèmes corporels qu'il utilise. Mais ces pratiques sont-elles toutes modélisables ? Le rapport aux gestes, au corps et aux émotions repose sur des facteurs individuels. Il conviendrait donc, dans une perspective didactique de l'enseignement et de l'apprentissage, de s'interroger sur ce qui pourrait constituer des éléments

de genre (les interactions verbales, la qualité des rétroactions), et ce qui relèverait du style de l'enseignant et donc ne peut pas être contrôlé par tous ou qui s'avère parfois discutable (tonalité employée, contact physique). De plus, le lien avec le corps, qui n'a pas toujours sa place dans les usages, dans la culture scolaire, ni même dans l'institution, interroge l'acceptation sociale des gestes dans la pratique professionnelle. À quelle condition sociale un geste professionnel peut-il être considéré comme valide et s'intégrer dans la pratique professionnelle ? Il pourrait donc être intéressant de dresser de manière plus spécifique une typologie des éléments de genre et de style de l'enseignant, favorables ou défavorables à l'engagement des élèves, y associant leurs effets sur l'activité de l'élève dans un objectif de persévérance dans les apprentissages et leur acceptation sociale.

CONCLUSION

À l'instar des processus de décrochage et de persévérance scolaires (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2012 ; Janosz et al., 2000), celui de l'engagement et de la persévérance dans les apprentissages est un processus multifactoriel et multidimensionnel. De nombreuses itérations existent pour qu'un élève persévère et elles ne sont pas les mêmes pour tous les élèves dans une même classe et avec un même enseignant. La littérature montre que l'engagement dans les apprentissages, tout comme la présence scolaire, est d'autant plus ardu que l'élève est en difficulté dans les apprentissages, ce qui peut aboutir au décrochage. Cet engagement dans les apprentissages dépend également d'un système multiniveau dont les facteurs sont liés aux différents environnements de l'élève : personnel, familial, social et communautaire, lié à la classe et à l'école (Blaya, 2010 ; Bernard, 2011 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Hammond et al., 2007 ; Janosz et al., 2000 ; Massé et al., 2006 ; Potvin et Lapointe, 2010).

La question qui se pose et portée par ce projet était la suivante : Comment des élèves d'école élémentaire en difficulté scolaire précoce développent-ils leur persévérance dans les apprentissages avec le soutien professionnel d'enseignants ?

L'objectif de cette recherche doctorale était ainsi de proposer un éclairage sur le processus de persévérance dans les apprentissages pour un élève en difficulté scolaire précoce à l'école élémentaire, afin de se situer au point de départ de ses difficultés, lesquelles contribuent au fossé creusé entre les attentes des enseignants et celles de l'élève qui peut contribuer au décrochage scolaire. L'enjeu était de comprendre comment cette persévérance peut être construite dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève en difficulté, à la croisée d'environnements de différentes natures qui jouent sur les facteurs de protection du décrochage scolaire, notamment dans un contexte géographique soumis aux inégalités sociales et économiques tel que celui des quartiers nord de Marseille. Il s'agissait de décrire le processus en ne se limitant pas à des indicateurs de trajectoire scolaire mais en prenant en compte l'environnement scolaire dans sa globalité, afin de comprendre et expliciter ce qui permet à l'élève de persévérer dans la réalisation d'une tâche donnée, en rétroaction par rapport aux interactions de l'enseignant. Cette recherche se propose donc d'apporter des réponses concernant les déterminants favorables ou défavorables de l'engagement et de la persévérance des élèves dans les apprentissages, adossés à la professionnalité de l'enseignant, ainsi qu'au contexte et aux conditions dans lesquels cet apprentissage se déroule.

De façon générale, ce travail de thèse confirme l'importance de s'attacher aux facteurs déterminants dans la compréhension du processus pouvant conduire un élève à s'engager ou se désengager au sein des apprentissages et, plus globalement, de son parcours scolaire. Lutter contre les causes du décrochage, si ce n'est contre l'effet des causes, peut permettre de participer à lutter contre le décrochage scolaire en s'appuyant sur des facteurs de protection, déterminants favorablement pour l'élève (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004 ; Gendron et al., 2015 ; Hammond et al., 2007 ; Janosz et al., 2000 ; Massé et al., 2006 ; Potvin et Lapointe, 2010).

D'un point de vue théorique, cette recherche confirme que le processus de persévérance est un phénomène complexe, sous-tendu par l'interaction systémique de facteurs déterminants avec le

contexte dans lequel les individus s'inscrivent et évoluent et dont une des dimensions est l'engagement sophistiqué (Mc William et Casey, 2008). Les résultats mettent en avant un jeu de compensation constant de l'effet des freins de l'engagement des élèves et des leviers le soutenant. Les déterminants favorables, qui émanent essentiellement des enseignants, semblent venir contrebalancer ceux défavorables, plutôt liés au contexte de l'élève, aidant l'élève à rester engagé durablement, malgré les ruptures et les obstacles qu'il rencontre – dans la réalisation de la tâche mais également plus globalement au niveau scolaire – et lui permettant ainsi de persévérer dans les apprentissages.

Si les interactions verbales centrées sur la tâche ou sur la méthode aident les élèves à s'engager dans la réalisation de cette tâche, les résultats montrent qu'elles ne suffisent pas pour qu'il s'engage à un niveau sophistiqué et donc pour qu'il persévère. Les méthodes de travail de l'élève, quant à elles, sont davantage une condition sous-jacente au processus d'apprentissage qu'à celui de persévérance. Si elles manquent à l'élève, elles constituent alors des obstacles aux apprentissages, première cause de désengagement de l'élève dans l'activité.

Les résultats obtenus mettent en évidence que la persévérance des élèves peut être développée grâce à des interactions adossées à la corporéité des enseignants et viennent compléter les domaines et dimensions issues du modèle de Downer et al. (2010 ; repris par Bohlmann et al., 2019) qui distinguent l'engagement dans et envers les tâches des interactions avec l'enseignant. En faisant apparaître que des interactions de qualité reposent également sur les manières d'interagir et donc sur la corporéité, ces résultats nuancent ceux proposés dans le modèle de Pianta, et al. (2008) qui met l'accent sur la façon dont l'adulte intervient auprès de l'enfant plus que sur la manière d'être et d'agir. Qu'il s'agisse des questions de corporéité ou d'individualisation, toutes mettent en avant la nécessité de donner du sens aux apprentissages et de soutenir cognitivement et émotionnellement les élèves dans le processus de persévérance, ce qui informe sur des déterminants que les enseignantes peuvent privilégier afin d'accompagner l'élève dans les apprentissages.

Ce travail de thèse montre également que les origines du manque d'engagement ou du désengagement sont effectivement multidimensionnelles et articulent des déterminants scolaires, personnels, familiaux, et liés à l'environnement (Fortin et al., 2012) : les obstacles dans les apprentissages, l'absence de prise en charge médico-sociale, l'absentéisme, un contexte familial difficile. Pour apporter aux élèves une continuité face aux ruptures successives qu'ils rencontrent, les enseignantes engagent en permanence des moyens de compensation de leurs difficultés et individualisent leurs réponses ou la prise en charge des élèves, afin de lutter contre les facteurs de risque de décrochage. Si cette logique intervient en soutien, après que l'élève a rencontré un obstacle dans les apprentissages, il apparaît plus productif de mettre en place une aide en amont des difficultés afin de prévenir le désengagement des élèves et de soutenir leur persévérance, empêchée lorsqu'ils rencontrent trop de difficultés.

Enfin, les résultats montrent le rôle significatif et défavorable de certains aspects contextuels et lié à la professionnalité des enseignants dans le processus de persévérance des élèves. Les conditions objectives de travail au sein de la classe obéissent à des déterminants que les enseignants ne contrôlent pas et qui conditionnent l'apprentissage des élèves. L'espace professionnel physique détermine institutionnellement la situation professionnelle et donc les conditions de travail – surtout si elles sont peu favorables à un sentiment de bien-être. La gestion d'une classe hétérogène avec un grand nombre d'élèves identifiés en difficulté dans un contexte socialement difficile implique une charge de travail importante, mais également une charge cognitive et émotionnelle proportionnelle aux ruptures rencontrées par les élèves. Les

enseignantes doivent compenser les *habitus*, le manque de confiance et le rejet des familles vis-à-vis de l'école, tout en remplissant les tâches administratives qui incombent aux familles. L'ensemble de ces responsabilités se cumulent et génèrent une importante fatigue professionnelle, sous-tendue par les injonctions et les demandes institutionnelles. Pour autant, il semble que cette surcharge peut être partiellement compensée et réduite par une organisation en co-intervention, qui permet une répartition du travail plus efficace et favorise par ailleurs une vision plus positive du métier. Les résultats doivent donc interpeller, non seulement les chercheurs, mais aussi les acteurs éducatifs, sur la nécessité d'un travail sur les conditions de travail et son organisation.

Cette recherche ouvre la voie d'un travail longitudinal sur les facteurs de protection du décrochage scolaire auprès d'un échantillon plus important, afin de montrer la reproductibilité de la recherche et des résultats à plus grande échelle et de vérifier l'hypothèse que la capacité d'un élève à persévérer dans une activité, face à une tâche donnée, jouerait sur son risque de décrochage scolaire. Pour montrer l'effet des aspects contextuels sur l'activité des élèves et des enseignants au sein du processus complexe qu'est la persévérance scolaire, cette recherche engage également un travail sur l'évaluation de l'incidence de l'environnement éducatif, socio-émotionnel, culturel et physique sur le bien-être des élèves et sur le développement de la professionnalité des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie a été réalisée d'après l'adaptation des normes bibliographiques de l'APA par Marc Couture (disponible à <http://profmcouture.ca/apa/>) tirée de : American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7^e éd.).

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Alain (Émile-Auguste Chartier, dit -). (1932). *Propos sur l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottiez Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck Université.
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.407>
- Amboise, G. d' et Audet, J. (1996). *Le projet de recherche en administration. Un guide général à sa préparation*. Presses de l'Université de Laval.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série, 1(1), 5-16.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, hors-série, (5), 26-37. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Ansari, A., et Pianta, R. C. (2019). Teacher–child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294-304.
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. Dans E. J. Anthony et C. Koupernick (dir.), *The Child in his Family* (vol. 3, p. 3-10). John Wiley and Sons. [10.1016/S1054-139X\(98\)00063-9](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(98)00063-9)
- Antoine, F. et Bradmetz, J. (2008). L'intention d'action chez l'enfant de 3 à 6 ans : Attributions intra- et interpersonnelle de l'intention d'action : une étude comparative. *Enfance*, 60, 337-356. <https://doi.org/10.3917/enf.604.0337>
- Arnaud-Bestieu, A. et Terrien, P. (2021). Transactions didactiques dans une séance composition musicale chorégraphique : milieux ouverts et créativité en question. Dans M. Champagne-Vergez, P. Shneeberger, C. Bulf et Y. Lhoste (dir.), *Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique. Actes du 5e Colloque international de l'ARCD* (p. 72-84). <https://hal.science/hal-03419322/document#page=76>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Editions Van Nostrand.

- Aubry, F. (2012). Transmettre un genre professionnel, l'exemple des nouvelles recrues aides-soignantes : une comparaison France-Québec. *Formation emploi*, 119, 47-63. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3706>
- Auger, N. et Dufour, S. (2017). Dialogisme et spécificités du discours enseignant face à la scolarisation des enfants gitans. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1916>
- Azaoui, B. (2020). Le corps, une ressource pédagogique impensée. Et pourtant.... *Éducateur*, 1, 7-10. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03022517/>
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Vrin.
- Bachy, S. et Lebrun, M. (2009). Catégorisation de techniques de rétroaction pour l'enseignement universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 29-47. <https://doi.org/10.7202/1024953ar>
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. Dans R. Vasta (dir.), *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development* (vol. 6, p. 1-60). JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman. <https://10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bansal, P. et Corley, K. (2011). The coming of age for qualitative research: Embracing the diversity of qualitative methods. *Academy of Management Journal*, 54, 233-237. <https://journals.aom.org/doi/epub/10.5465/amj.2011.60262792>
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01>
- Barbier, J. (2013). Activité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 21-24). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0021>
- Baudoin, N. et Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Bautier, E., Bonnéry, S., Terrail J.-P., Branca-Rosoff, S., Bonnéry, S., Bebi, A. et Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours*. Direction de la programmation et du développement (ministère de l'Éducation nationale). <https://shs.hal.science/halshs-00808806/document>
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>

- Benoit, L. (2021). La théorie ancrée (Grounded Theory). Dans A. Bioy (dir.) *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p. 127-144). Dunod. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dunod.casti.2021.01.0127>
- Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 157-172.
- Bergamaschi, A. (2017). Editorial. Inégalités, mobilités et discriminations dans le cadre scolaire. *International Journal of School Climate and Violence Prevention*, Observatoire international de la violence à l'école, 2, 3-8.
- Berger, P. L., et Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Berthet, T. et Bourdin, S. (2019). Des processus de régionalisation des politiques éducatives aux logiques d'intervention, des approches contrastées de la persévérance scolaire en France et au Québec. *Bulletin de l'observatoire Jeunes et société*, 16(1), 13-17. <https://shs.hal.science/halshs-02304207/document>
- Betz, N. et Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectation to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- Blaya, C. (2003). *Construction sociale du refus de l'école : processus de non-scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre* (Rapport de recherche remis à la Direction de la Programmation et du Développement). Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. De Boeck.
- Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 69-80. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0069>
- Blaya, C. et Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249. <https://doi.org/10.7202/1007736ar>
- Blaya, C. et Hayden, C. (2003). Construction sociale des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre. (Rapport de recherche remis à la Direction de la Programmation et du Développement). https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/1926471/doc_num.pdf
- Bloch, M.-C. et Gerde, B. (2009). De l'inappétence au décrochage : quel processus ? Que proposer en amont et en aval ? *La république des idées*. <http://www.repid.com/De-l-inappetence-au-decrochage.html>
- Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166-176.

- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weakness of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12, 598-604.
- Boizumault, M., et Cogérino, G. (2015). Les touchers en EPS: entre usages et réticences ? *Revue française de pédagogie*, 191, 73-87.
- Bonnefond, J.-Y. (2010). Clot, Y. Travail et pouvoir d'agir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4), 531-532. <https://doi.org/10.4000/osp.2959>
- Bonnéry, S. (2003). Le Décrochage scolaire de l'intérieur : Interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 36(1), 39-58.
- Bonnéry, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 81-88.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Born, M. et Lafontaine, D. (2008). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Boudesseul, G. et Vivent, C. (2012). Décrochage scolaire : Vers une mesure partagée. *Bref du CEREQ*, 298(1).
- Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Informations Sur Les Sciences Sociales* 10(2), 45–99.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-57. <http://dx.doi.org/10.3406/arss.2003.2770>
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Boutonnier, J. (1945). *Les Défaillances de la volonté*. Presses Universitaires de France.
- Braxton, J., Milem, J. et Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 75(5), 569-590. <http://dx.doi.org/10.2307/2649260>
- Bréal, M. et Bailly, A. (1918). *Dictionnaire étymologique latin*. Hachette.
- Brito, O. (2015). Pour une Grounded Theory de l'école et de l'éducation ou la fin du monopole ethnographique. *Spécificités*, (1), 170-187.
- Broccolichi, S. (1998). Qui décroche ? Dans M.-C. Bloch et B. Gerde (dir.). *Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* (p. 39-51). Chronique Sociale.
- Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(2), 165-198.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271.
- Buchholz, J., M. Cignetti et M. Piacentini. (2022). Developing measures of engagement in PISA. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, 279. <https://doi.org/10.1787/2d9a73ca-en>

- Cabrera, A., Castaneda, M., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. <http://dx.doi.org/10.2307/1982157>
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc C. et Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*. La Pensée sauvage.
- Carr, W. (1987). What is a educational practice ? *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163-175.
- Charlot, B. (2017). Rapport au savoir et contradictions de l'apprendre à l'école. *Le sujet dans la cité*, 8, 239-250. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.008.0239>
- Cheffers, J., Brunelle, J. et Von Kelsh, R. (1980). Measuring Student Involvement. Dans G. Schilling et W. Baur (dir.), *Moyens audio-visuels dans le sport* (p. 216-229). Library of Congress.
- Cheville, J. (2006). The bias of materiality in sociocultural research: Reconceiving embodiment. *Mind, Culture, and Activity*, 13, 25–37.
- Chevrier, J. (2004). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4^e éd., p. 51-84). Presses de l'université du Québec.
- Chrétien, L. (2008). *L'engagement des élèves en classes multiâges dans des tâches en mathématiques*. (Rapport). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1, 83-94.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-43.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 1(1), 1-7. <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>
- Clot, Y. et Soubiran, M. (1999). « Prendre » la classe : une question de style ? *Société Française*, 62/63, 78-88.
- CNESCO. (2017). *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?* Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/decrochage-scolaire/>
- Connac, S. (2018). Neuroéducation et pédagogie. *Éducation et socialisation*, 49. <https://doi.org/10.4000/edso.3556>
- CSE. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Courtois-Lacoste, L. et Dufour, C. (1995). *Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail*. Synthèse documentaire. INTD-CNAM.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., et Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>
- David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. Dans *Actes de la VIIIème Conférence Internationale de l'A.I.M.S.*

- Deblaere, S. (2020). Persévérance et éducation. Dans G. Ferréol (dir.), *La persévérance scolaire : regards croisés* (p. 15-29), EME.
- De Keyser, V., Beauchesne-Florival, M.-N. et Notte, D. (1982). *Analyser les conditions de travail*. ESF.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. PUR.
- De Lescure, E. (2013). Métiers et professions. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 189-192). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0189>
- Delarue-Breton, C. (2014). Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et in-entendus au sein de la classe. *Études de Linguistique Appliquée*, 173, 87-97.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. et Rochex, J. Y. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 1 : Conceptions, mises en œuvre, débats*. INRP.
- DEPP. (2019). Dédoulement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation. MESRI-MENJS. https://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/00/9/DP-evaluation-janvier-2019_1065009.pdf
- DEPP. (2020). Résultats, diplômes, insertion. *Repères et Références Statistiques, Enseignements Formation Recherche*. MESRI-MENJS. <https://www.education.gouv.fr/media/70742/download>
- DEPP. (2022). Crise sanitaire de 2020 et ses suites : que nous apprennent les données de la DEPP ? Synthèse de la DEPP, 2022(5). <https://education.gouv.fr/media/115552/download>
- Desclaux, B. (2012). Vers une treizième mesure ? *Les cahiers pédagogiques*, 496, 66-67.
- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P. R. P. et Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. *Institut de la statistique du Québec*, 6(2), 1-32.
- Diamond, A. (2009). All or none hypothesis: A global-default mode that characterizes the brain and mind. *Developmental Psychology*, 45, 130-138.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout: An institutional and social history of school failure*. Praeger.
- Dorn, S. et Johanningmeier, E. V. (1999). Dropping Out and the Military Metaphor for Schooling. *History of Education Quarterly*, 39(2), 193-198.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. La Dispute.
- Dourish, P. (2004). *Where the Action Is: The Foundations of Embodied Interaction*. MIT Press.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C., et Williford, A. (2013). *InCLASS Observation. Individualized Classroom Assessment Scoring System*. Curry School of Education.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.-C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 392-431). Macmillan.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions Du Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Éditions Du Seuil.
- Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans*. Presses de l'Université Laval.
- Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (2020). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Edwards, J. R., et Bagozzi, R. P. (2000). On the nature and direction of relationships between constructs and measures. *Psychological Methods*, 5, 155-174.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity- theoretical approach to developmental research*. Orienta- Kosultit.
- Engeström, Y., Engeström, R. et Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing expert cognition. *Learning and instruction*, 3(5), 19-36.
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. Dans J. Aden et A. Arleo (dir.), *Languages in motion*, (vol. 6), Editions CRINI.
- Espinassy, L. et Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *Revue eJRIEPS*, 43(1), 23-42. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.293>
- Ferréol, G. (2020). *La persévérance scolaire : regards croisés*. EME.
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 80.
- Flavier, E. et Moussay, S. (2014). *Répondre au décrochage scolaire. Expérience de terrain*. De Boeck.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie*, 165, 77-89.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. et Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L. et 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.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). Prediction of risk for secondary school dropout: Personal, family and school factors. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231.
- Fuchs, C. (2007). Relation de synonymie entre polysèmes : le réseau COMME – MANIÈRE – FAÇON. *Le Français Moderne – Revue de linguistique Française*, 75(1), 97-113.
- Fourez, G. et Larochelle, M. (2002). Avant-propos. L'épistémologie, qu'est-ce ? Dans G. Fourez et M. Larochelle (dir.), *Apprivoiser l'épistémologie* (p. 9-22). De Boeck.
- Frاندji, D. (2012). *Un problème qui a pris beaucoup d'ampleur*. Observatoire de la Réussite Éducative. <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/decrochage-perseverance-scolaire/un-probleme-qui-a-pris-beaucoup-dampleur-1>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fuller, A. (2006). Apprentissage participatif par le travail. *Revue européenne de formation professionnelle*, 37(1), 74-88.
- Gadille, M. et Impedovo, M.-A. (2020). The Embodiment Dimension while Learning and Teaching in a Virtual World. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics: JSCI*, 18(2), 1-8. <http://www.iisci.org/journal/sci/FullText.asp?var=&id=EB736RU20>
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155(2). <http://journals.openedition.org/rfp/59>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Garnezy, N. et Tellegen, A. (1984). Studies of stress-resistant children: Methods, variables and preliminary findings. Dans F. Morrison, C. Lord et D. Keating (dir.), *Advances in applied developmental psychology* (vol. 1, p. 231-287). Academic Press.
- Gaussel, M. (2018). Que fait le corps à l'école ? *Dossier de veille de l'IFÉ*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02569143>
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. De Boeck Université.
- Gehin, J.-P. et Palheta, U. (2012). Les devenir socioprofessionnels des sortants sans diplôme. *Formation Emploi*, 118, 15-35.
- Genard, J.-L. (1992). *Sociologie de l'éthique*. L'Harmattan.
- Genard, J.-L. et Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Éthique Publique*, 12(1), 139-163. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.210>
- Gendron, B. (2007). Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants. Dans P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlégan, E. Pacurar et P. Remoussenard (dir.), *Actes du congrès AREF 2007*. Université de Strasbourg.

- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frénette, E. et Simard, D. (2015). Persévérance scolaire au Québec : les déterminants du rapport à l'école selon des jeunes de 10 à 17 ans. *International Journal of Violence and Schools*, 16, 147-173. <https://r-libre.telug.ca/892/>
- Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Peter Lang - Éditions scientifiques internationales.
- Gioia, D. A. (2004). A renaissance self: Prompting personal and professional revitalization. Dans P. J. Frost et R. E. Stablein (dir.), *Renewing research practice: Scholars' journeys* (p. 97-114). Stanford University Press.
- Gioia, D. A., Corley, K. G. et Hamilton, A. L. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.1177/1094428112452151>
- Gioia, D. A. et Pitre, E. (1990). Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review*, 15, 584-602.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Glasman, D. et Œuvrard, F. (2004). *La Déscolarisation*. La Dispute.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Gonzalez, R. et Padilla, A. (1997). The academic resilience of Mexican-American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Grosstephan, V. et Brau-Antony, S. (2016). Faire parler des traces d'analyse d'une activité professionnelle : étude d'un processus d'argumentation. Dans T. Philippot (dir.), *Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation* (p. 135-164). L'Harmattan.
- Grosstephan, V. et Brau-Antony, S. (2018). Analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS : les apports des approches ergonomique et didactique. *Revue eJRIEPS*, 43(1), 129-144.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* (Rapport). Groupe d'action sur la réussite et la persévérance scolaires au Québec.
- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 141-162). La Chenelière.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Hadwin, A. F. et Winne, P. H. (1996). Study strategies have meager support: A review with recommendations for implementation. *Journal of Higher Education*, 67(6), 692-715.
- Hall, E. T. (1978). *La dimension cachée*. Éditions Points.

- Halliday, S. E., Calkins, S. D. et Leerkes, E. M. (2018). Measuring preschool learning engagement in the laboratory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 93-116.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. et Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A Technical Report*. National Dropout Prevention Network. <http://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/05/DropoutRiskFactorsandExemplaryProgramsFINAL5-16-07.pdf>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. Dans G. Bear et K.M. Minke (dir.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention* (p. 49-60). National Association of School Psychologists.
- Hine, C. (2001). Virtual Ethnography. *Virtual Ethnography*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857020277.n3>
- Hugo, V. (1980). *Les Travailleurs de la mer*. Garnier-Flammarion (Ouvrage original publié en 1866).
- Hupfeld, K. (2010). A review of the literature: Resiliency Skills and Dropout Prevention. *Scholar Centric*, 6(2), 65-67.
- Husserl, E. (1901). *Logische Untersuchungen* (vol. 2). Niemeyer.
- Impedovo M. A. et Gadille, M. (2020). Embodiment in Knots of Sense-making between Learning Physical and Virtual Configurations. *E-Learning and Digital Media*, 18(2), 145- 162. <https://doi.org/10.1177/204275302097848>
- James, W. (1899). *Conférences sur l'éducation* (B. Jolibert, trad.). L'Harmattan.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Fallu, J.-S. et Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire - Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (vol. 2, p. 116-151). Presses de l'Université Laval.
- Jellab, A. (2022). L'éducation prioritaire à l'épreuve de la mixité sociale : un enjeu pour l'égalisation effective des chances. *Empan*, 125, 139-146. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/empa.125.0139>
- Jolibert, B. (2020). Persévérance et éducation. Dans G. Ferréol (dir.), *La persévérance scolaire : regards croisés* (p. 15-29). EME.
- Jorro, A. (2006, février). *L'agir professionnel de l'enseignant* [communication]. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France. <https://shs.hal.science/halshs-00195900/document>
- Jorro, A. (2013). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 241-244). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0241>
- Kahn, J. et Nauta, M. (2001). Social-cognitive predictors of first-year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, 42(6), 633-652.

- Kronick, R. K. et Hargis, C. H. (1990). *Dropouts: who drops out and why—and the recommended action*. Charles C. Thomas.
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de son développement et de ses apprentissages à l'éducation préscolaire : une recension des écrits. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 62-70.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Lafond, D. (2010). *Les typologies des décrocheurs scolaires*. Academia. https://www.academia.edu/15068402/Les_typologies_des_d%C3%A9crocheurs_scolaires
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, 24, 691-710.
- LaParo, K. M., Siepak, K. et Scott-Little, C. (2009). Assessing beliefs of preserve early childhood education teachers using Q-Sort methodology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/10901020802667805>
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151–180. <https://doi.org/10.7202/000312ar>
- Lasne, A. (2017). Obstacles à la fondation d'une relation de coéducation entre parents et enseignants. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(2), 291-306. <https://doi.org/10.25656/01:16047>
- Lave, J. et Wengers, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Leplat, J. (2000), *L'Analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Octarès
- Leplat J. et Hoc J.-M. (1983) : Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Le Rhun, B. et Dubois, M. (2013). *Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'études* (rapport), DEPP-MEN.
- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109. <https://doi.org/10.7202/301279ar>
- Lochner, L. et Moretti E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *American Economic Review*, 94(1), 155-189.
- Locke, K. et Golden-Biddle, K. (1997). Constructing opportunities for contribution: Structuring intertextual coherence and “problematizing” in organizational studies. *Academy of Management Journal*, 40, 1023-1062.
- Magnani, G. (2023). Using the Gioia Methodology in international business and entrepreneurship research. *International business review*, 32(2). <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2022.102097>

- Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Dumay, X., Dupriez, V. et Verhoeven, M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain : quel rôle pour l'école ? *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 110, 1-33. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/4463/1443>
- Marc, E. et Picard, D. (2006). *Vocabulaire de la psychosociologie*. Erès.
- Marmontel, J.-F. (1919), *Mémoires* (vol. 2). Éditions Du Seuil.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation, intervention*. Gaëtan Morin éditeur.
- Masten, A. S., Best, K. M. et Garmezy, N. (1990). Resilience and Development. Contribution from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(3), 425-444.
- Mathey-Pierre, C. et Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation*, 19, 137-148.
- McWilliam, R. A. et Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Paul H. Brookes Pub. Co.
- Meliani, V. (2011). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. Dans G. Bourrel et C. Baribeau (dir.), *Actes du 3ème Colloque International Francophone sur les Méthodes Qualitatives. Du singulier à l'Universel. RIFREQ, 9 et 10 juin 2011*, (p. 435-452). Faculté de Médecine de Montpellier-Nîmes.
- Merri, M. et Numa-Bocage, L. (2019). Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit. *Éducation et francophonie*, 47(1), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1060844ar>
- Merton, R. K. (1957). *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Harvard University Press.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.miala.2004.01>
- MEN. et DGESCO. (2016), *La persévérance scolaire dans le premier degré, Dossier à destination des acteurs au contact direct des élèves et des services académiques*, Département de la Recherche, du Développement, de l'Innovation et de l'Expérimentation, 1.
- MENESR-DEPP. (2014). *L'état de l'École*. Ministère de l'Éducation nationale.
- MENJS. (2022). *Guide « Bâtir l'École » École Élémentaire*. MENJS . <https://batiscolaire.education.gouv.fr/sites/default/files/2022-11/guide-elementaire-2022-04-04-1-pdf-38430.pdf>
- Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant.e. *Carrefours de l'éducation*, 17, 142-159.

- Moulin, S., Verdier, É., Doray, P. et Prévost, J.-G. (2017). Quantification du décrochage scolaire au Québec et en France : effets de perspective et jeux d'échelle. *Sociologie et sociétés*, 49(2), 299-325. <https://doi.org/10.7202/1054288ar>
- Morgeson, F. P. et Hofmann, D. A. (1999). The structure and function of collective constructs: Implications for multilevel research and theory development. *Academy of Management Review*, 24, 249-265.
- Morin, E. (1997). *La Nature de la nature*. Éditions Du Seuil.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Presses Universitaires de France.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: a Report to the Nation and the Secretary of Education*. Government printing office.
- Natriello, G. (2003). *Encyclopaedia of Education*. Macmillan.
- Neuville, S. et Frenay, M. (2010). La persévérance des étudiants de 1^{er} baccalauréat à la lumière du modèle *expectancy-value*. Dans C. Michaut et M. Romainville (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B. et Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 31-50. <http://dx.doi.org/10.5334/pb-47-1-31>
- Norling, M., Sandberg, A. et Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619-634.
- Ntebutse, J. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, 124, 28-38. <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0028>
- Numa-Bocage, L. (2022). Bien-être et mal-être des élèves : quelles réalités ? Quelles solutions ? *Administration & Éducation*, 175, 79-85.
- Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 54-55 ; 101-102 ; 184- 190 ; 266-267). Armand Colin.
- Papon, L. (2022). Épistémologie du décrochage et de la persévérance scolaires : vers une approche systémique pluridisciplinaire. Dans E. Roy et L. Papon (dir.), *Créer pour éduquer, en faveur de la persévérance scolaire* (p. 23-38). Delatour.
- Parlement européen. (2000). *Conclusion de la présidence du Conseil européen Lisbonne du 23 et 24 mars 2000*. European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Paperback.
- Pascarella, E. et Terenzini, P. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215-222. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.215>

- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec* (2^e éd). ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Peters, M. et Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. Éditions Hurtubise.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Presses Universitaires de France.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques* [thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims, France]. <https://theses.hal.science/tel-00444595/document>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *The Student-Teacher Relationship Scale Short Form*. Curry School of Education and Human Development.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K*. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. et Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238. <http://dx.doi.org/10.1086/499701>
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. et Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Porcher, L. (1989). Didactique : Pour la beauté du geste. Dans G. Calbris et L. Porcher (dir.), *Geste et communication* (p. 21-22). Didier.
- Porot, A. (1969). *Manuel alphabétique de psychiatrie*. Presses Universitaires de France.
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), 50-57.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. CTREQ.
- Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (2009, avril). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard ?* [communication]. Rendez-vous national des gestionnaires de l'éducation, Québec, Canada.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire. *Études et recherches*, 5(3).
- Potvin, P. et Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 129-147). Peter Lang.
- Pradines, M. (1950). *Psychologie générale*. Presses Universitaires de France.

- Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. et Dragon, J.-F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture.
- Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-21.
- Reichert, J. (2010). Abduction: the logic of discovery of grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-11.1.1412>
- Richard, D. (2012). Management des risques psychosociaux : une perspective en termes de bien-être au travail et de valorisation des espaces de discussion [thèse de doctorat, Université de Grenoble, Grenoble, France]. <https://theses.hal.science/tel-00780951/document>
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. et Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *DistanceS*, 4(4), 45-74. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482>
- Rogers, C. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et 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), 1-20.
- Rumberger, R. W. (2004), Why students drop out of school. Dans G. Orfield (dir.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (p. 131-155). Harvard Education Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, R., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341, 845-846.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage, *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception : Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & didactique*, 9, 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Scellos, J. (2014). *Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée*. [thèse de doctorat, Université de Grenoble, Grenoble, France]. <https://theses.hal.science/tel-01144478>
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique].

https://dial.uclouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:29003&datastream=PDF_02

- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Noël, B. et Wertz V. (2007, août). *The role of social integration and peer relationships in the persistence of first-year students at university: Analysis of determinants and effects* [communication]. 12th Biennial conference for research on learning and instruction, EARLI, Budapest.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université, *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge University Press.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.
- Shulman, L. S., (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform *Harvard Educational Review*. Dans L. S., Shulman (dir.) *Teaching as community property*. (p. 84-113). The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. et Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Éditions de la Chenelière.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- Tellier, M. (2021). Ceci est mon corps : Le corps de l'enseignant dans la classe. Dans P. Terrien et N. Olympio (dir.), *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : Conditions, contextes, innovations*. Presses Universitaires de Provence.
- Terrien, P. (2014). Formation des maîtres et de musiciens pédagogues : le musicien-enseignant. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 45-54. <https://doi.org/10.7202/1033794ar>
- Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical. Approches théoriques, études de cas, épistémologie et histoire des pédagogies*. Delatour.
- Terrien, P. (2021). Éducation musicale : épistémologie pratique et décrochage scolaire. Dans A. Arnaud-Bestieu et E. Tortochot (dir.), *Geste créatif, activité formative. Réengager les élèves dans les apprentissages par les enseignements artistiques* (p. 65-83). L'Harmattan.
- Terrien, P. (2022a). Le corps : un impensé didactique. Dans H. Duval, C. Raymond et D. Odier-Guedj (dir.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspective*. (p. 65-96). Presses de l'Université de Laval. <https://www.pulaval.com/livres/engager-le-corps-pour-enseigner-et-apprendre-diversite-de-perspectives>
- Terrien, P. (2022b). Épistémologie des pratiques d'un enseignement : le cas de la musique. Dans S. Chatelain, F. Joliat et P. Terrien (dir.), *Pratiquer/Enseigner la musique. Voies polyphoniques* (p. 19-53). Delatour.

- Terrien, P. et Huart, E. (2022, février). *Anxiété versus créativité dans l'apprentissage musical* [communication]. Journée d'étude « Anxiété de la performance musicale », Paris, France. <https://collegium-musicae.sorbonne-universite.fr/publications-musiques-et-interdisciplinarite>
- Terrien, P., Joliat, F. et Güsewell, A. (2018). *Entre théorie et pratique : Analyse comparative de deux établissements de formation de professeurs de musique en conservatoire en France et en Suisse*. Presses Universitaires du Midi.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Veille et Analyse*, 84. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>
- Thibert, R. (2016). À propos de la persévérance scolaire. *Eduveille, Autour des recherches en éducation et formation*. <https://eduveille.hypotheses.org/8079#more-8079>
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 21-30. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_139_1_2879
- 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>
- Tomasello, M. (1999). Having and understanding intentions. Dans P. D. Zelazo, J. W. Astington et D. R. Olson (dir.), *Developing theories of intention : Social understanding and self-control* (p. 63-75). Lawrence Erlbaum Associates.
- Trinquier, M. (2013). Pratiques professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 221-224). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0221>
- Ulmann, J. (1987). *La Nature et l'Éducation*. Klincksieck.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, J. R. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études Vivantes.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Éditions Du Seuil.
- Venet, M., Schmidt, S. et Paradis, A. (2008). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire. Les conditions liées à la relation maître-élèves* (vol. 3). (Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture). Québec, Canada.
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité. *Recherche & formation*, 88, 105-117. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4079>

- Verquin Savarieau, B. et Daguet, H. (2020). La classe virtuelle synchrone à l'université, un levier de transformation de la professionnalité enseignante?. *Médiations Et médiatisations*, (3), 21-38. <https://doi.org/10.52358/mm.vi3.109>
- Viau, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.
- Visioli, J. et Petiot, O. (2018). Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe : quelle place accordée à la complexité au sein des recherches ? *Carrefours de l'éducation*, 45, 223-244.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind and Society*. Harvard University Press.
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Weiss, D. (1983). Du concept de « professionnalité » dans les relations industrielles italiennes. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 38(2), 369–379. <https://doi.org/10.7202/029357ar>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2013). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233-236). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0233>
- Zaffran, J. (2015). Lutte contre le décrochage scolaire en France. Du phénomène au problème. *Educação Sociedade et Culturas*, 45, 161-175. <https://shs.hal.science/halshs-01348567/document>
- Zakhartchouk, J.-M. (2013). Comment faire durer la mobilisation ? *Les Cahiers pédagogiques*, 531, 37-48.

INDEX

- Aballéa, 20, 25, 74, 75, 82, 185, 209, 229
Alain, 50, 51, 229
Allal, 66, 229
Amade-Escot, 72, 186, 229
Amboise, 93, 229
Amigues, 58, 59, 229
Anadón, 94, 229
Ansari, 205, 229
Anthony, 54, 229
Antoine, 56, 229
Arnaud-Bestieu, 59, 187, 229, 239, 244
Atkinson, 172, 229
Aubry, 71, 230
Auger, 175, 230
Azaoui, 162, 207, 230
Bachelard, 176, 230
Bachy, 66, 83, 230
Bakhtine, 70, 230
Bandura, 54, 55, 172, 230
Bansal, 96, 230
Barbier, 70, 72, 73, 230
Baudouin, 207, 230
Bautier, 20, 25, 27, 32, 34, 35, 36, 230
Bégin, 69, 230
Benoit, 99, 231
Bergamaschi, 34, 77, 157, 208, 231
Berger, 95, 231
Bernard, 19, 21, 25, 27, 34, 35, 36, 37, 40, 77, 78, 79, 87, 174, 176, 223, 231
Berthet, 40, 41, 43, 231
Betz, 55, 231
Blaya, 19, 20, 21, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 37, 38, 42, 49, 79, 81, 87, 166, 174, 205, 213, 223, 231
Bloch, 36, 174, 231
Bohlmann, 20, 25, 62, 81, 156, 183, 206, 224, 231
Boekaerts, 66, 232
Boizumault, 207, 232
Bonfond, 59, 232
Bonnéry, 28, 29, 32, 34, 36, 232
Born, 37, 232
Boudesseul, 28, 232
Bourdieu, 71, 97, 232
Bourdoncle, 73, 74, 232, 240
Boutonnier, 53, 54, 232
Braxton, 55, 232
Bréal, 50, 232
Brito, 96, 97, 232
Broccolichi, 34, 175, 205, 232
Brousseau, 72, 176, 186, 232
Bruno, 30, 38, 77, 232
Buchholz, 19, 232
Cabrera, 55, 233
Carnus, 72, 233
Carr, 93, 233
Charlot, 194, 233
Cheffers, 61, 233
Cheville, 67, 233
Chevrier, 93, 233
Chrétien, 57, 233
Clot, 59, 70, 71, 156, 196, 209, 233
CNESCO, 17, 27, 233
Connac, 188, 208, 233
CSE, 17, 40, 233
Courtois-Lacoste, 73, 233
Curby, 65, 166, 205, 233
David, 94, 233
Deblaere, 42, 234
De Keyser, 196, 234
Delarue-Breton, 175, 234
Delay, 206, 210, 234
De Lescure, 70, 234
Demeuse, 40, 234
DEPP, 17, 19, 103, 220, 234, 239, 240
Desclaux, 41, 234
Desrosiers, 180, 234
Diamond, 166, 205, 234
Dorn, 27, 28, 234
Douat, 28, 234
Dourish, 67, 234
Downer, 20, 25, 62, 63, 79, 81, 156, 183, 206, 224, 228, 234
Doyle, 25, 57, 58, 59, 79, 156, 235
Dubet, 75, 235
Duru-Bellat, 41, 235
Duval, 64, 65, 81, 156, 169, 178, 180, 204, 205, 207, 235

Edwards, 95, 235
 Engeström, 59, 75, 82, 185, 185, 209, 235
 Eschenauer, 67, 235
 Espinassy, 59, 235
 Ferréol, 50, 230, 235
 Feyfant, 21, 37, 38, 87, 102, 103, 235
 Flavier, 41, 235
 Forest, 163, 235
 Fortin, 19, 20, 21, 25, 27, 32, 33, 37, 38, 39, 42, 44, 49, 63, 70, 78, 79, 81, 87, 174, 178, 183, 213, 225, 226, 231, 235, 236
 Fuchs, 209, 236
 Fourez, 78, 84, 236
 Frandji, 36, 231, 236
 Fredricks, 60, 156, 183, 236
 Fuller, 75, 82, 187, 209, 236
 Gadille, 67, 82, 185, 209, 212, 236, 238
 Galand, 67, 236
 Garmezy, 54, 236, 240
 Gaussel, 164, 207, 219, 236
 Gauthier, 178, 185, 236, 240
 Gehin, 29, 236
 Genard, 97, 236
 Gendron, 19, 20, 25, 40, 41, 46, 47, 49, 55, 56, 79, 81, 174, 176, 178, 183, 196, 203, 210, 211, 213, 223, 236, 237
 Gilles, 41, 228, 237, 242
 Gioia, 21, 84, 87, 90, 93, 95, 96, 97, 98, 113, 115, 118, 137, 152, 155, 221, 237
 Glaser, 21, 84, 87, 93, 94, 95, 237
 Glasman, 33, 77, 237
 Goffman, 63, 237
 Gonzalez, 54, 237
 Goodwin, 67, 237
 Grosstephan, 59, 71, 237
 Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 43, 237
 Guillemette, 55, 94, 98, 226, 237
 Habermas, 98, 237
 Hadwin, 69, 237
 Hall, 163, 237
 Halliday, 61, 238
 Hammond, 19, 20, 25, 49, 79, 174, 213, 223, 238
 Hamre, 20, 25, 63, 64, 65, 70, 79, 81, 83, 156, 157, 162, 178, 180, 191, 206, 207, 231, 238, 242
 Hine, 97, 238
 Hugo, 50, 238
 Hupfeld, 54, 238
 Husserl, 115, 238
 Impedovo, 67, 75, 82, 185, 209, 212, 236, 238
 James, 53, 238
 Janosz, 19, 20, 21, 25, 27, 31, 37, 49, 78, 79, 81, 87, 112, 174, 175, 178, 183, 205, 213, 223, 238
 Jellab, 220, 238
 Jolibert, 43, 50, 51, 52, 238
 Jorro, 66, 75, 187, 227, 230, 238, 245, 246
 Kahn, 55, 238
 Kronick, 20, 25, 27, 30, 239
 Lachapelle, 60, 155, 235
 Ladd, 63, 70, 235
 Lafond, 32, 235
 Lang, 81, 185, 182, 235
 Langley, 96, 235, 239
 LaParo, 72, 83, 187, 236, 239
 Larose, 54, 239
 Lasne, 192, 239
 Lave, 75, 82, 185, 187, 209, 239
 Legendre, 42, 239
 Leplat, 58, 59, 239
 Le Rhun, 29, 239
 Lhotellier, 187, 239
 Lochner, 29, 239
 Locke, 51, 96, 239
 Magnani, 95, 239
 Mangez, 75, 240
 Marc, 157, 240
 Marmontel, 52, 240
 Maroy, 185, 240
 Martineau, 178, 233, 240
 Massé, 19, 20, 25, 45, 46, 49, 79, 174, 213, 223, 240
 Masten, 54, 240
 Mathey-Pierre, 73, 74, 240
 McWilliam, 20, 25, 60, 61, 62, 79, 81, 83, 155, 156, 204, 214, 240
 Meliani, 93, 240
 Merri, 67, 178, 240
 Merton, 72, 240
 Mialaret, 113, 114, 240
 MEN, 17, 42, 240
 MENESR-DEPP, 17, 103, 240
 MENJS, 17, 197, 240
 Moulin, 41, 164, 206, 240, 241
 Morgeson, 95, 241
 Morin, 63, 241

Moscovici, 98, 241
 National Commission on Excellence in
 Education, 28, 241
 Natriello, 28, 241
 Neuville, 56, 237, 241
 Norling, 61, 241
 Ntebutse, 115, 116, 241
 Numa-Bocage, 67, 178, 207, 210, 212, 240
 Paillé, 21, 84, 87, 93, 94, 241
 Papon, 36, 241
 Parlement européen, 28, 241
 Parsons, 72, 241
 Pascarella, 55, 241
 Perrenoud, 72, 194, 242
 Peters, 69, 242
 Peyronie, 185, 242
 Philippot, 59, 73, 75, 192, 234, 238
 Pianta, 20, 25, 63, 64, 65, 66, 70, 79, 81,
 83, 156, 157, 162, 166, 169, 178, 180,
 191, 204, 205, 206, 207, 209, 224, 231,
 234, 238, 242
 Porcher, 161, 242
 Porot, 53, 242
 Potvin, 19, 20, 21, 25, 32, 41, 44, 45, 49,
 78, 79, 81, 87, 174, 178, 183, 213, 225,
 235, 236, 237, 242
 Pradines, 53, 242
 Presseau, 42, 234, 243
 Rateau, 98, 243
 Reichertz, 93, 243
 Richard, 196, 199, 211, 243
 Robbins, 56, 243
 Rodet, 66, 243
 Rogers, 111, 114, 243
 Roland, 49, 50, 57, 60, 243
 Rumberger, 34, 38, 40, 243
 Ryan, 55, 243
 Sabol, 63, 243
 Saint-Pierre, 68, 69, 81, 204, 243
 Sanchez, 186, 211, 243
 Scellos, 30, 39, 243
 Schmitz, 55, 67, 238, 243, 244
 Searle, 56, 244
 Sensevy, 72, 186, 244
 Shulman, 188, 244
 Skinner, 60, 155, 244
 Tardif, 69, 185, 188, 244
 Tellier, 162, 220, 244
 Terrien, 59, 67, 70, 72, 76, 82, 162, 185,
 186, 207, 209, 212, 226, 232, 244, 245
 Thibert, 40, 41, 77, 78, 244, 245
 Thin, 29, 93, 245
 Tinto, 55, 229, 238, 245
 Tomasello, 56, 245
 Trinquier, 71, 72, 245
 Ulmann, 51, 245
 Vallerand, 35, 245
 Van Campenhoudt, 111, 113, 245
 Varela, 67, 245
 Venet, 63, 70, 245
 Verhoeven, 75, 191, 210, 212, 240, 245
 Verquin Savarieau, 186, 246
 Viau, 55, 246
 Visioli, 164, 207, 246
 Vygotski, 52, 157, 178, 204, 246
 Weinstein, 69, 246
 Weiss, 73, 212, 246
 Wittorski, 20, 25, 72, 73, 74, 75, 82, 185,
 209, 246
 Zaffran, 29, 246
 Zakhartchouk, 50, 246

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les facteurs déterminants du décrochage et de la persévérance scolaire en fonction de l'âge	p.44
Tableau 2 : Les 4 types d'élèves « à risque » de Potvin et Lapointe (2010).....	p.45
Tableau 3 : Principaux facteurs de risque et facteurs de protection du décrochage (tiré et adapté de Gendron et al. 2015.	p.46
Tableau 4 : Modèle des niveaux d'engagement (adapté de McWilliam et Casey, 2008, p. 5)	p.61
Tableau 5 : Domaines et dimensions mesurés par l'outil Individualized Classroom Assessment Scoring System [inCLASS] (adapté de Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019)..	p.62
Tableau 6 : Ancienneté des enseignantes au moment de l'année 2021-2022	p.105
Tableau 7 : Facteurs de risque identifiés pour chaque élève durant l'entretien exploratoire	p.106
Tableau 8 : Données recueillies sur le terrain	p.110
Tableau 9 : Catégories et sous-catégories issues du codage des données sur NVivo	p.121
Tableau 10 : Nombre de références des sous-catégories dans le codage de l'entretien exploratoire.....	p.124
Tableau 11 : Catégories et sous-catégories issues du codage des données sur NVivo	p.140
Tableau 12 : Extrait du relevé « interactions enseignant-élève ».....	p.141
Tableau 13 : Extrait du relevé « interactions enseignant-élève à propos de la tâche »	p.142
Tableau 14 : Extrait du relevé « interactions entre élèves ».....	p.144
Tableau 15 : Extrait du relevé « absence d'interaction ou de rétroaction »	p.145
Tableau 16 : Extrait du relevé « implication »	p.146
Tableau 17 : Extrait du relevé « réussite	p.147
Tableau 18 : Extrait du relevé « comportement de l'élève »	p.148
Tableau 19 : Extrait du relevé « état émotionnel et confiance en soi ».....	p.149
Tableau 20 : Extrait du relevé « contexte intra classe ».....	p.150
Tableau 21 : Extrait du relevé « contexte général et extra-scolaire »	p.150
Tableau 22 : Principaux facteurs de risque et facteurs de protection du décrochage	p.218

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle motivationnel du décrochage au lycée (Vallerand et al., 1997)	p.35
Figure 2 : Modèle multidimensionnel du décrochage scolaire (Fortin et al., 2012)	p.39
Figure 3 : Illustration des trois composantes du système de tâches de Doyle (1986).....	p.58
Figure 4 : Modèle des trois dimensions de l'engagement (Fredricks et al., 2004)	p.60
Figure 5 : Modèle conceptuel de la relation enseignante-enfant (Duval, 2015, figure inspirée de Hamre et Pianta, 2006 ; Pianta, 1999).....	p.64
Figure 6 : Les composantes de l'interaction entre l'enseignant et l'élèves (figure adaptée de Hamre et Pianta, 2005 et de Pianta et al., 2008)	p.65
Figure 7 : Représentation graphique du Classroom Assessment Scoring System [CLASS] (figure inspirée de Pianta et al., 2008)	p.66
Figure 8 : Méthode de travail : les 4 étapes d'une démarche d'étude efficace et les stratégies d'apprentissage (Saint-Pierre, 1991, p. 5).....	p.68
Figure 9 : Modèle initial et propositions de recherche	p.82
Figure 10 : Recueil des données sur le terrain	p.109
Figure 11 : Diagramme généré par le logiciel NVivo de comparaison des codes « engagement dans la tâche » et « méthode donnée par PE »	p.119
Figure 12 : Le relevé du code « engagement dans la tâche » dans l'observation n°7 de situation d'enseignement-apprentissage	p.119
Figure 13 : Extrait du relevé du codage « engagement dans la tâche » relatif à l'observation n°7 de situation d'enseignement-apprentissage	p.120
Figure 14 : Extraits du relevé du codage « désengagement »	p.120
Figure 15 : Déterminants favorables de l'engagement dans les apprentissages dans le cadre de cette recherche	p.173
Figure 16 : Lettres tracées par Eliott	p.189
Figure 17 : Photographies de la descente d'escalier et du couloir menant aux classes.....	p.197
Figure 18 : Photographie de la classe 1 qui donne accès à la classe 2	p.198
Figure 19 : Comparaison des couloirs menant aux classes	p.198
Figure 20 : Modèle conceptuel final	p.216
Figure 21 : Freins et leviers influant sur le processus de persévérance dans les apprentissages	p.217

TABLE DES MATIERES

Affidavit	1
Liste de publications et participation à des conférences	3
Résumé	5
Abstract	7
Remerciements	9
Table des matières	13
Liste des sigles et abréviations	17
Introduction	19
Partie 1 : État des connaissances.....	23
1. Le décrochage scolaire.....	27
1.1. Définition et émergence du phénomène : une préoccupation socio-économique et politique.....	27
1.2. Les typologies d'élèves décrocheurs.....	30
1.3. Un processus multifactoriel.....	33
1.4. Les réponses des politiques éducatives au décrochage	40
1.5. La persévérance scolaire, versant positif du décrochage	41
2. La persévérance.....	49
2.1. La persévérance comme dynamique personnelle en philosophie de l'éducation.	50
2.2. Entre psychologie cognitive et psychologie sociale.....	53
2.3. La persévérance dans les apprentissages, un processus d'engagement sophistiqué	57
2.4. La professionnalité enseignante dans le processus de persévérance de l'élève ...	70
3. Modèle d'analyse et pistes de recherche	77
3.1. Synthèse de la littérature	77
3.2. Discussion du cadre théorique.....	78
3.3. Question de recherche	79
3.4. Propositions de recherche.....	81
Partie 2 : Méthodologie	85
1. Plan de recherche	89
1.1. Opérationnalisation	89
1.2. Plan de recherche	90
1.3. Choix méthodologique pour étudier la persévérance	91

2. Approche méthodologique	93
2.1. Approche inductive	93
2.2. La théorisation ancrée	94
2.3. La méthodologie dite « à la Gioia »	95
2.4. Posture et enjeux éthiques	97
3. Contexte de recherche	101
3.1. 15 ^{ème} arrondissement de Marseille : un quartier d'inégalités sociales	101
3.2. Réseau d'Éducation Prioritaire.....	103
3.3. L'école.....	103
3.4. Les classes	103
3.5. Les enseignants	104
3.6. Les élèves	105
4. Collecte des données.....	109
4.1. Synthèse des données recueillies.....	110
4.2. Phase exploratoire	111
4.3. Observations de situations de classe	112
4.4. Entretiens élèves.....	115
4.5. Outils mobiles et salles de classe	116
5. Méthode d'analyse des données	117
5.1. Observation de la persévérance.....	117
5.2. Codage et analyse des données	117
5.3. Utilisation du logiciel NVivo	118
6. Présentation des données.....	121
6.1. Codage des observations	121
6.2. Profils d'élèves.....	124
6.3. Entretiens élèves.....	127
6.4. Notes durant le codage	132
Partie 3 : Résultats	135
1. Les catégories d'analyse de l'engagement et de la persévérance.....	139
1.1. La fréquence des interactions et les manières d'interagir au sein de la classe entre acteurs	141
1.2. Les étapes de réalisation de la tâche et les indicateurs de réussite.....	145
1.3. Les comportements et attitudes de l'élève au sein de la classe.....	147
1.4. Les indicateurs liés au contexte.....	149
1.5. Conclusion intermédiaire	151
2. Les déterminants de l'engagement et de la persévérance	155
2.1. Des leviers de l'engagement qui émanent de l'enseignant	156
2.2. Les origines multidirectionnelles d'un engagement empêché	174
2.3. Une professionnalité enseignante soumise à une polarisation des activités.....	185
3. Discussion des résultats	203
3.1. Retour sur les propositions	204

3.2. Retour sur le modèle d'analyse et enseignements.....	213
Conclusion.....	225
Bibliographie	229
Index.....	247
Liste des tableaux	250
Liste des figures	251
Table des matières	253
Annexes	257

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

I.	Lettre	2
II.	Profils d'élèves	4
III.	Observation <i>in situ</i> n°1	13
IV.	Observation <i>in situ</i> n°2	24
V.	Observation <i>in situ</i> n°3	29
VI.	Observation <i>in situ</i> n°4	36
VII.	Observation <i>in situ</i> n°5	41
VIII.	Observation <i>in situ</i> n°6	52
IX.	Observation <i>in situ</i> n°7	63
X.	Échange avec enseignante n°1	70
XI.	Échange avec enseignante n°2	71
XII.	Échange avec enseignante n°3	78
XIII.	Échange avec enseignantes n°4	85
XIV.	Échange avec enseignantes n°5	86
XV.	Échange avec enseignante n°6	93
XVI.	Entretiens avec les élèves	100
XVII.	Outils mobiles	111
XVIII.	Documents de codage	116
XIX.	Liste de codes	126

I. Lettre

J'ai accompagné des collégiens en décrochage pendant plusieurs années.

J'ai vu des jeunes perdus, abîmés, en colère, traumatisés, malheureux.

J'ai rencontré des familles déchirées, épuisées, toxiques.

Des âmes écorchées. Des enfances gâchées.

Et pourtant... Des sourires et des rires, d'incroyables réussites.

Et tellement de reconnaissance.

Quelle aventure !

J'ai œuvré comme je le pouvais pour aider ces jeunes à ma manière. Des jeunes que l'institution qualifie de perturbateurs, violents, passifs, dépressifs, pour lesquels leur établissement ne trouvait pas de solution. Mais pour certains, on en a trouvé des solutions.

Je n'ai pas de recette miracle. Ce sont eux qui m'ont tout appris.

Je les ai écoutés. Ils m'ont partagé leur histoire, empreinte de leur colère, de leurs peines, de leurs souffrances et de leur sentiment d'être rejetés. Ils m'ont raconté pourquoi ils en étaient arrivés là, tandis que d'autres ne le savaient pas. Je leur ai demandé quoi faire. Ils m'ont expliqué ce dont ils avaient besoin. On a cherché ensemble des solutions.

En retour, ils m'ont écoutée et ils se sont laissés porter. Ils ont accepté d'essayer, de se tromper, d'échouer, de recommencer, de surmonter des obstacles, et puis de réussir. Ils ont accepté d'apprendre. Ils m'ont fait confiance.

Parfois ils m'ont tellement fait confiance qu'ils me racontaient pour la première fois les violences qu'ils vivaient chez eux. C'est arrivé souvent. Trop souvent. J'ai signalé trop de situations préoccupantes à l'aide sociale à l'enfance.

C'est devenu trop dur, trop lourd. Trop.

J'ai commencé à partager leur révolte. Il m'est arrivé de ne plus comprendre, moi non plus, pourquoi ils en arrivaient là. J'ai fait des cauchemars de leurs souffrances. Je me suis sentie impuissante, j'ai douté de ma capacité à les aider, j'ai douté de moi.

J'ai décidé de trouver un autre moyen de les aider. Un moyen qui m'impliquerait moins émotionnellement et qui en aiderait peut-être d'autres que moi. J'ai voulu trouver ce que l'École pouvait faire avant d'en arriver là. Avant que ce sentiment de rejet ne s'installe. Avant cette révolte, cette colère.

Alors, j'ai écrit une thèse.

4 ans de recherche, de temps passé sur le terrain, avec des enseignants, des élèves. Des mois de réflexion, de questionnement, d'échanges et de mise en mots.

Cette thèse porte sur la persévérance. Elle se questionne sur ce qui pourrait aider un élève à persévérer, malgré les obstacles qu'il rencontre, malgré une histoire personnelle parfois terrible. Et sur tout ce qui l'en empêche.

J'en suis fière.

À l'issue de ce travail, je pense particulièrement à ceux avec qui j'ai œuvré pour tous les jeunes que nous avons accompagnés. Des assistants pédagogiques et des éducateurs PJJ sans qui j'aurais tout lâché. Une inspectrice et un chef d'établissement qui m'ont fait pleinement confiance et sans qui je n'aurais rien pu faire.

Et je pense surtout à tous ces jeunes. Cette thèse, je la leur dédie.

Je suis fière, chargée de leur histoire et de tout ce qu'on a accompli.

II. Profils d'élèves

Transcription d'enregistrement d'entretien avec les trois enseignantes – classes 1 et 2 18 novembre 2021

Moi : ...Des élèves en difficulté et pour lesquels on dirait que des solutions sont difficiles à trouver pour eux. Et qui pourraient sembler en voie de décrochage... qui pourraient sembler être dans des prémices d'un truc inquiétant pour plus tard, comme tu disais tout à l'heure.

A : De toute façon, on va pas réduire la liste nous, c'est toi qui décideras après, de ceux qui t'intéressent. Mieux en avoir trop que pas assez.

Moi : Il ne faut pas qu'il en y ait 10, je pense, donc vraiment ceux qui sont prégnants.

A : [rires] bah c'est au moins 10 alors, voilà. Bon, c'est peut-être exagéré, mais bon. Et en fait, c'est des enfants, ou tu les sens sécurisés, ou pas vraiment. Donc, en fait, la difficulté, elle prend plus ou moins d'ampleur, selon qu'ils ont l'air sécurisés, tu vois, affectivement, familialement, ou pas.

Donc voyons, dans ce cas-là, il pourrait y avoir... **M**...Il est très... il participe beaucoup, il est très actif, il répond tout le temps. Souvent faux. Et en fait...hum... il veut désespérément ton attention. Il a pas compris que... Enfin, aucun enfant à cet âge-là n'a compris qu'il travaille pour lui, mais lui, il travaille pour ton attention. Il y voit mal, je pense qu'il est mal corrigé au niveau de ses yeux et... Et ils ont l'air d'être très en difficulté financièrement aussi. Ce qui...voilà, c'est juste une information supplémentaire.

Moi : OK

A : Ensuite j'ai **C**. Euh... sa mère dit qu'elle plane. Donc je peux le dire comme ça aussi, mais enfin bon, elle... elle a l'air de s'ennuyer. Elle est peut-être...euh, je sais pas... Elle a l'air de s'ennuyer, elle n'écoute pas les consignes, elle fait son truc dans son coin. Je dois élever la voix pour la sortir de sa bulle. Et après, une fois qu'elle est sortie, elle est bien.

Ensuite, **J**, elle est en ULIS, c'est pas le profil, je le sens pas. Tu verras en observant, mais je ne pense pas. Je l'ai l'après-midi et après je la rends à [l'enseignante d'ULIS] en général.

Alors **L**, là par contre. Euh comment dire ? Elle est très très très en difficulté en maths. Tu sais on a un petit trombinoscope de la maternelle quand on fait les classes. Elles nous mettent rouge/orange/vert pour le comportement, rouge/orange/vert pour le travail. Et L, c'est la seule élève que j'avais qui est rouge-rouge. Alors moi, je dirais pas qu'elle a un comportement si rouge que ça...quand elle arrive à rentrer dans des apprentissages. Mais elle est tellement loin, c'est tellement difficile que c'est pas étonnant qu'elle soit pénible à certains moments tu vois. Pour te donner un exemple des difficultés en maths, c'est la seule où elle lance le dé, elle voit trois points et elle les compte. Et elle fait "un, deux, quatre". On en est là, quand même. Enfin

on n'est plus là, normalement, parce que j'ai associé la maman et que vraiment ça va mieux, mais enfin bon...

Alors...**E** c'est un profil très discret mais pas forcément en difficulté. **F**. J'espère que ça ira bien pour lui mais y a des grosses difficultés aussi. Alors, il se plaint de sa vision, je sais pas trop. En tout cas, l'attention c'est très compliqué. Il entend la consigne, mais il a pas compris que c'était pour lui. Euh... ses affaires disparaissent. Je sais pas s'il les cache ou si il les... ou si y a du sabotage à la maison. On a du mal. Alors lui, il va être pris à l'atelier mars le soir, là. Ça devrait déjà régler certains problèmes.

Ensuite on a **E**. Alors E... [souponne]... E, des gros problèmes de vision, de latéralité, de... moi je soupçonne une grosse dyspraxie en fait. Ou alors une grosse dépression, je sais pas. Mais moi je pense que c'est plutôt une dyspraxie parce que quand... quand il trouve un truc qui marche tu vois qu'il est tout content. Parce qu'il a l'impression qu'il n'y arrivera jamais en fait. Donc quand de temps en temps t'arrives à trouver un truc... même si c'est un petit truc, c'est une victoire énorme pour lui et OUF oui ! Donc je pense que lui c'est un client pour toi ! Voilà.

M, elle vient d'arriver, y a son petit frère qui est dans l'autre classe qui s'appelle M.

PEA : C'est que 4 hein ! [rires]

A : C'est ce que je te dis, elle va choisir. [rires] Eh ouais mais c'est la réalité de ma classe, qu'est-ce-que tu veux que je te dises ? Et encore, et encore !! Non mais M tu la mettrais pas toi ? M on dirait qu'elle a pas fait de maternelle en fait. On dirait qu'elle a pas fait de maternelle.

PEL : Ah oui ça c'est sûr !

A : Donc elle est capable de parler, en français, mais elle ne le fait paaas... Parce que tu vois j'ai squeezé d'autres, G, et tout ça, j'ai coupé, j'ai pas mis tout. Donc elle, j'ai réussi à l'enquiller avec le maître de la CLIN, qui la prend un peu et tant mieux. Alors qu'elle parle français, mais comme... la pompe est grippée, tu vois. Et donc, parce qu'elle sait pas écrire son prénom, elle sait pas recopier son prénom. Elle...voilà c'est très... on dirait qu'elle a pas fait du tout de maternelle.

Et **V**, qui est arrivée lundi. Alors on va dire que finalement elle est pas si mal au niveau des apprentissages, ça va, mais par contre elle... elle n'arrive pas à venir à l'école le matin. Comme diraient son frère et sa sœur qui sont plus grands, ils disent "mais elle aime l'école, mais le matin...elle veut pas venir". Une fois qu'elle y est ça va, mais pour venir le matin... Donc elle a moins pleuré quand même ce matin, mais bon, du coup c'était sa deuxième fois, puisque mardi elle n'est pas venue. Donc je pense qu'il y a un gros absentéisme, parce qu'elle doit faire une telle vie à sa mère le matin que... tu vois ? Voilà. Donc là je pense qu'il y a un truc sympa à faire. [rires, à PEA] Bah oui c'est que 4, t'es marrante toi.

Moi : Tu en as d'autres ?

A : Je pense que là, on n'est pas mal, après, si l'envie t'en prend, il y a toujours... Mais sinon là dedans, tu regarderas, et je pense qu'avec ton œil tu vas t'en choisir les 3 - 4 qui te plairont le plus. Mais moi-même je me la pose la question. De... mais qu'est-ce qu'ils vont devenir ces enfants ? Et... tu vois est-ce qu'ils vont avoir des difficultés qui vont perdurer jusqu'au collège par exemple ? Est-ce qu'on leur aura donné une maîtrise suffisante des outils ? Est-ce qu'ils vont se sentir suffisamment forts pour... voilà... pour aller jusque là. Donc je me la pose, et honnêtement, je me la pose pour tous ces enfants là. Pour les autres aussi, mais dans mon esprit ça devrait aller pour les autres.

Moi : Réponse dans 5 à 10 ans du coup ?

A : On les a en général les réponses et elles sont plutôt positives. Globalement, sauf vraiment ceux où on n'a pas réussi tout le long des 5, 6 ans qu'on les a eus, ça arrive quelquefois.

PEA : Ceux-là on n'a pas de nouvelles.

A : Bah si, M on a des nouvelles directement, indirectement. Des élèves qui auraient dû avoir une place en ULIS DYS et qui l'ont pas eue. Des enfants qui auraient dû avoir une orientation et on n'a pas su la présenter aux parents. Les parents ont refusé tout du long et, même à l'usure, on les a pas eus. Et quelque fois les enfants sont trop abimés au moment où cette orientation arrive. Parce qu'ils ont pris l'école en grippe à ce moment là. Tu t'imagines 5, 6 ans à essayer d'apprendre à lire ? Être à chaque fois renvoyé d'une classe à l'autre pour apprendre à lire avec untel avec untel et finalement ne pas y arriver ? Ça abime un enfant je pense. Entre autres choses. Oui parce que lui y avait aussi autre chose.

PEA : Oui...

A : Mais ça abime la famille entière je pense. Voilà. Allez à toi ! Toi tu en as 4 ?

[PEA acquiesce]

A : T'es trop forte !

PEA : Bon peut-être... [rires] Non j'en ai 6, mais je pense que M et M rentrent pas dans le cadre.

Euh K...[souponne] Très très bébé. Petit dernier euh... contexte... infantilisé à fond, contexte familial difficile avec un papa qui a été abattu y a trois... y a quatre ans, donc lui il a pratiquement pas connu le papa. Donc mère très protectrice "oh mon pauvre petit" donc en classe très bébé.

PEL : Il dort avec maman.

PEA : Il dort avec maman oui. Gros problèmes de... de graphisme. On lui a demandé de voir un orthophoniste. Il voit un orthophoniste. On lui a demandé de voir un orthophoniste pour lui faire un bilan motricité et alors elle, elle a un orthophoniste qui fait pas de motricité du tout.

Moi j'en connaissais des orthophonistes qui travaillaient l'écriture et tout ça, mais elle nous dit que le sien non. Donc voilà. Mais bon, a priori il voit un orthophoniste une fois par semaine. Euh... Tu veux d'autres détails ? Là il a été absent pendant une semaine. Il avait un rendez-vous chez.... Chez quoi elle t'a dit ? chez le... ? C'était quoi le rendez-vous, dermato ou ophtalmo ?

PEL : Ophtalmo !

PEA : Voilà y avait un rendez-vous ophtalmo, ça fait une semaine qu'on l'a pas vu. Il vient pas en sortie parce que c'est fatigant de marcher dans la rue.

A : C'est celui s'est tapé le pied ?

PEA : Non ça c'est A. Et au niveau apprentissages il est très très en retard. C'est un des seuls qui n'arrivent pas à fusionner les sons, qui connaît toujours pas toutes les voyelles.

PEL : Le u, le i, le é.

PEA : Il connaît pas toutes les voyelles. Et puis il rigole, quand il se rend compte que les autres savent et pas lui. Ça ne le touche absolument pas, il rigole et il... et t'as l'impression que ça lui passe souvent au-dessus. Et les autres instits dans la cour le trouvent insolent. Bon, après, nous dans la classe, il est pas insolent, il se tient plutôt très bien. Il est très bébé quoi...

Moi : OK

PEA : Un autre... **A**, celui s'est tapé le pied. Alors A... bah très absent. Je suis pas sûre qu'il ait vraiment fait de maternelle. Il était noté A sur les anciens ? Je sais ! Si, il était à la maternelle en fait ! Si, il a beaucoup été en maternelle. C'est A...

PEL : A, rouge-vert, vert-rouge.

PEA : Ouai, vert en comportement et rouge en travail. Il a dû être très très absent. Il est très gentil en classe, hein, on l'entend pas et tout ça, mais très très très grosses difficultés quand même. Mais je pense par un manque de présence et d'assiduité.

PEL : Oui parce que c'est super à la maison.

PEA : Non, y a sûrement rien. Enfin la problématique malheureusement de gitans...Alors on a un bon contact avec les parents, enfin... ils viennent demain assister à la classe. Eux ils sont pas en opposition. C'est plus la première mère, de K, qui peut être en opposition avec nous. Eux non, mais je pense que l'absentéisme fait que il a accumulé déjà trop de retard en CP là. Donc voilà.

Bon **M**, c'est celle qui relève d'ITEP. Elle, est-ce-que...?

Moi : Si tu veux. Tu me dis et on verra. En fonction des profils qui me semblent les plus...

PEA : Oui, bon tu me diras si elle, oui ou non, alors. Tu l' observes et si c'est trop compliqué à rentrer dans une case. Donc M... euh [sourir] Que dire de M ? M est une élève très intelligente.

PEL : Très intelligente.

PEA : T'as vu que l'autre jour c'est la seule à avoir retenu l'ornithorynque ?

PEL : Oui.

PEA : Elle était là bas. Parce qu'elle a un emploi du temps aménagé, elle ne peut pas rester dans sa...à sa place comme les autres élèves en groupe classe. Enfin tu vas vite l'observer.

PEL : Elle bouge.

PEA : Elle bouge, elle parle, c'est pour l'instant... c'est "walouf le kilo". Voilà sa phrase, qu'elle nous dit 300 fois par jour.

PEL : Au début c'était "Maya l'abeille".

PEA : Oui au début c'était Maya l'abeille. Donc elle fait son travail mais il faut qu'elle fasse autre chose en même temps.

PEL : En fait c'est une gamine qu'on tient à la carotte, quoi. "Si tu fais ça, tu pourras faire un puzzle. Si tu fais ton exercice, tu pourras aller jouer".

PEA : Elle est suivie par un psy évidemment à l'extérieur, qu'on n'a toujours pas eu au téléphone, soit dit en passant.

PEL : Et c'est une gamine qui recherche en permanence l'attention et l'affection. Parce que... je pense qu'elle en a pas suffisamment à la maison. Et du coup elle recherche ça.

PEA : Oui, du coup par les mauvaises façons. C'est-à-dire que parfois c'est par la violence, par les...enfin elle se fait pas remarquer pour les bonnes choses quoi. Donc elle a un emploi du temps aménagé qui est sur son bureau. C'est-à-dire qu'il y a des moments où elle est obligée de travailler en classe avec nous et d'autres moments où elle n'est pas obligée de faire les tâches de classe et elle peut aller jouer, faire des puzzles, des figurines... Elle a des temps libres que les autres n'ont pas. Et c'est lors de ces temps libres, que des fois on fait... on continue de faire la classe... et elle répond aux questions alors qu'elle est tout à fait en train de faire autre choses là-bas...en nous tournant le dos... Elle écoute et elle percute. Et elle sort des choses que les autres ne sortent pas. C'est pour ça qu'on pense qu'elle est quand même très intelligente et voilà. Mais c'est pas tous les jours facile avec M. Parce que des fois on essaie de la prendre par les sentiments, par la douceur, par la dureté, tu vois... On tâtonne toujours entre tout ça, pour qu'elle nous perturbe pas trop la classe. Même des fois, les autres élèves, t'as vu, ils ont commencé à dire "tais-toi M". C'était une des premières fois que j'entendais les autres lui dire de se taire.

PEL : C'est vrai qu'ils sont plutôt patients.

PEA : Plus que nous, ça c'est sûr. [Rires] Bah non, mais c'est vrai, parce qu'à un moment donné elle nous tape sur le système quoi en fait. Au début tu dis rien, mais sauf que, si tu lui dis rien, elle en fait de plus en plus, jusqu'à ce que tu lui dises, quoi. Bon, enfin bon... tu verras elle si tu veux la rentrer ou pas dedans. C'est quand même un cas particulier, hein.

Moi : D'accord.

PEA : **M**. Très gentil en classe. Très compliqué dans la cour, apparemment, dans son rapport aux autres, dans la violence et tout ça. Mais nous en classe, il pose vraiment aucun problème, il est plutôt très réservé. Ce matin il est venu... [à PEL] T'as vu que sa sœur, elle m'a dit qu'il l'avait pas du tout trouvé sur la route, le couteau. [À moi] Il est venu avec un couteau dans la poche, un couteau suisse, là. Et il l'avait ouvert dans la cour à 8h30. Ça c'est en aparté, mais bon. Non non, il vient de la maison. Ça veut dire qu'il a menti à M [le directeur]. Enfin bref... Donc très faible, très introverti... [souponne] Il connaît pas non plus toutes les lettres. Il connaît pas tous les sons.

PEL : Il parle très peu, il est très peu dans l'échange.

PEA : T'es obligée d'être collée à lui pour entendre ce qu'il dit derrière son masque, et même s'il a pas de masque.

PEL : A la maison je sais pas si ça parle français. PEA : Oui je sais pas non plus.

PEL : Je crois, ça parle pas français.

PEA : Non. Ce matin il a percuté...il a capté des trucs en math sur les dizaines et les unités, c'était une des premières fois on était assez contentes. Assez fières mais... quand même, y a des grosses difficultés. Mais comme il se fait plutôt oublier, tu vois, dans la classe, bah c'est le genre d'élèves... On est deux, donc tu vois, on va le chercher un peu, mais c'est vrai que, si tu es seule au milieu d'un groupe de 25 c'est le genre d'élèves que tu oublies, je pense. Un peu comme A. Un peu le même profil. K, tu peux pas l'oublier. Mais eux deux, tu les oublies un peu. Euh... **I**. C'est des nouveaux arrivés en France de cette année. Ils viennent d'Espagne.

PEL : Italie !

PEA : Italie oui, pardon. Je sais pas pourquoi je dis Espagne. Un père qui paraît hyper impliqué, mais une gamine qui est hyper absente, qui s'endort en classe. Hyper fatiguée, qui a des gros problèmes de diction. On lui a conseillé d'aller voir un orthophoniste. Alors, il lui manque plein de dents pour l'instant mais ... ça aide pas.

PEL : Il n'y a aucun soin dentaire.

PEA : Oui mais c'est pas parce que tu as aucun soin dentaire que tu zozottes. Alors quand tu perds tes dents, peut-être un petit peu, mais, elle, y a vraiment un gros gros problème de prononciation.

PEL : C'est une gamine qui s'endort avec la tablette à sa guise.

PEA : Oui le soir. Elle est passive dans les apprentissages, elle est absolument pas active en classe. Alors elle est très gentille hein, elle ne nous dérange absolument pas, mais très très très passive. Si tu la relances pas, il peut ne rien se passer du tout. Elle regarde et...

PEL : Elle s'endort.

PEA : Elle s'endort les après-midis. Et bon après on a **M**. J'ai l'ESS cet après-midi. Auti...troubles autistiques, donc je sais pas. Il va chez [l'enseignante d'ULIS] tous les matins mais de façon officieuse pour le moment. Donc je sais pas si ça rentre dans tes profils. Enfin c'est très compliqué, il y a une mesure AEMO sur la famille, c'est très compliqué aussi. Enfin y a une mesure AEMO sur M mais pas sur la sœur. Pour le moment. Sa sœur, qui est chez A. Donc, pour le moment il y a une mesure pour M. AEMO c'est pour la famille mais pour le moment, il y a eu un jugement pour M actuellement. Bon quand y a une défaillance sur la famille, généralement c'est sur tous les enfants, pas que sur un. Et lui, bah on essaie de mettre en place des trucs très personnalisés pour lui. Mais, dès qu'on a un petit peu de temps, on essaie de le lancer sur une activité, mais il suit pas du tout les consignes seul. Il dévie vite des consignes qu'on lui donne comme billes pour travailler un petit peu. Parce qu'il a pas d'AVS et on peut pas jouer l'AVS 6h par jour à côté de lui. Mais c'est pareil, comme il communique très peu, il parle pas, il fait pas de bruit, il nous dérange pas. Bah parfois, c'est vrai, on l'oublie.

PEL : C'est humain, j'ai envie de te dire quelque part. On peut pas s'en vouloir d'oublier.

PEA : Surtout que tout ce qu'on essaie, il adhère pas trop. Peut-être parce qu'il faudrait qu'on soit à côté de lui. On est sensées être deux, mais c'est pas pour être une avec M. C'est pour être pour les 24. Donc il erre un peu, il va chercher un livre, il va chercher un truc. Il joue un peu avec **M**. Mais par contre, en ULIS, [l'enseignante ULIS] nous raconte, il est épanoui, il parle, il fait des phrases, il drive les autres qui sont plus en difficulté que lui. Il se sent très bien. De toute façon, on avait essayé, juste avant les vacances de la Toussaint et on avait dit, si on sent que ça le terrorise on arrêtera. Le but c'était pas de nous décharger nous, c'était que le gamin ait un truc qui lui apporte. C'est-à-dire que M, des fois quand on lui parle, il se faxe comme ça sous son bureau. [même] Il a peur. Et je crois qu'en ULIS il l'a fait une fois, elle m'a dit.

PEL : Il l'a fait quand elle lui a demandé de venir jouer le rôle d'un... narramus là. Il a été se cacher.

PEA : Il a été se cacher sous le bureau. Donc en gros c'est vrai qu'ici il ose absolument pas et... on l'entend pratiquement jamais parler. Il communique beaucoup avec l'ordinateur. [rires] L'ordinateur ça lui plaît. Donc des fois, si on le met sur un jeu, d'un coup tu l'entends parler à l'ordinateur. Mais c'est vrai que moi j'avoue que c'est compliqué. On va voir lors de l'ESS cet

après-midi. Il avait une AVS en maternelle mais lors des ESS pour reconduire l'AVS les parents ne sont pas venus. Une fois, deux fois, donc [l'enseignant référent de scolarité] a arrêté. Il a dit on arrête. Des familles, des parents qui sont pas impliqués, on peut pas faire sans elles. Donc c'est pour ça que là on va voir cet aprèm' si...est-ce qu'on repart complètement de zéro ou est-ce que ça revient en fait... Est-ce que c'est de nouveau... Comment on dit ? Un suivi d'ESS, un suivi d'AVS. On va voir ça. Parce que repartir de zéro ça veut dire encore plus de temps perdu, quoi. Donc voilà, on était d'accord sur ceux qui peuvent... Ça veut pas dire que c'est les seuls en difficulté mais... mais voilà.

Moi : D'accord. Et en termes de fonctionnement de classe, comment vous fonctionnez toutes les deux ?

PEA : Bah comme je te disais...

PEL : Une qui travaille et l'autre qui boit un café [rires].

PEA : Lui dis pas ça. J'ai dit qu'on n'y est jamais au bureau et qu'elle peut s'y mettre. [rires] Non. Ça a quand même des avantages, y a des moments off, alors qu'avec ta classe, seule, y a aucun moment off. Sauf si tu les mets sur des exos tous seuls et que tu fais autre chose.

PEL : Les moments off, on corrige, c'est correction de copies, préparation de copies, d'écriture. C'est ce qu'on appelle off.

PEA : En fait ça dépend des moments. Genre...flash maths par exemple. Si on prend dans l'ordre de la journée. Les maths qu'on fait le matin, je le fais seule. Après, leçon, on sépare les classes en deux. La découverte, elle la fait seule, mais après on sépare en deux. Donc après on se sépare.

PEL : En maths par exemple, toi tu animes et moi je tourne.

PEA : Oui quand moi j'anime, PEL elle est plus avec les élèves en difficulté.

PEL : Oui, là-bas. Y a pas mal des personnes qu'on t'a listé, je suis avec eux, en fait.

PEA : Et puis les aprem' sur les séances...

PEL : On a chacune nos matières.

PEA : Oui, par exemple quand je fais anglais, bah c'est sûr que quand je fais anglais, elle fait tout autre chose. C'est là où y a pas besoin...où c'est bien pour gérer.

PEL : C'est là où tu peux gérer M, où tu peux gérer M, où tu peux préparer les cahiers pour le lendemain.

PEA : Ou faire autre chose. Le temps off, quoi. Effectivement, on a toujours M ou M sur

lesquels on intervient un peu. Production d'écrits je suis présente, c'est elle qui dirige la séance et moi je sers de...d'assistante pédagogique. [Rires]

PEL : C'est ça un peu. Ça dépend des trucs. Parfois c'est inutile qu'on soit deux donc y'en a une qui s'occupe des élèves...

PEA : La deuxième soit elle s'occupe des élèves en difficulté...

PEL : Soit de M et M. Soit on fait tout ce qui est administratif et préparation. Par exemple cet après-midi en littérature...

PEA : Oui par exemple.

Moi : OK. Ça me permet de repérer ces moments, comment vous fonctionnez.

PEA : Selon quels élèves tu vas observer, faudra voir par exemple pour les micros, parce que si c'est.... Je te dis n'importe quoi, mais si par exemple c'est 4 élèves qui sont dans le groupe 3 et que c'est PEL qui prend le groupe 3 et moi qui ai le micro, alors c'est inutile à ce moment là. Sur les temps de lecture, ou quand on se sépare.

A : Du coup tu te présentes dès cet après-midi ?

Moi : Si vous voulez, c'est vous qui me dites si c'est OK pour vous. Juste pour me présenter.

PEL : D'accord mais tu te présentes toi, hein. Parce que tu vas te présenter mieux que ce que moi je vais te présenter.

III. Observation *in situ* n° 1

Prise de notes – classe 1

23 novembre 2021

23.11.21

OBSERVATIONS DE CLASSE

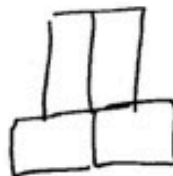
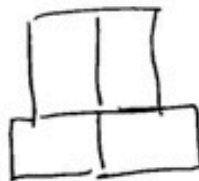
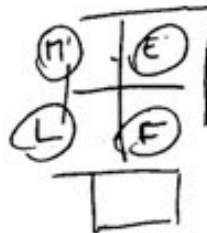
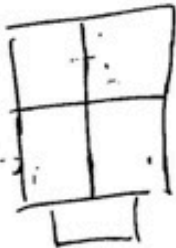
A N°1

- Arrivée classe seule pour m'installer
- (A) préoccupée par le perso (a dû partir la veille avant 16h & laisser ses élèves).
Adore décembre. va faire un calendrier de l'advent & des activités tous les jours.
- Arrivée des élèves 9h05
↳ gel lychnes (rituel)
- Distribution des p'ts à crayon par 1 élève (qui sait lire les feignons?)
- Sortie portes-vues
- Date → jour de la semaine : trouver "mardi"
Écriture de la date au tableau
 - "On lève la main"
 - (A) : "samedi"
 - PE : "on est samedi ? C'est pq t'étais pas là hier que tu dis ça ? On va demander à qq'un d'autre."
 - (E) cherche le jour qui commence avec le M
 - (A) : "tu l'as trouvé mardi?"
 - "la petite date pour mettre sur les feuilles on charge quoi?"
 - "le 23"
 - "Est-ce que j'ai oublié de vérifier des aspects pour les masques?"
 - (E) : "ma mère elle veut pas".
- Les E recopient "mardi" sur le porte-vues.
- (E) sans lunettes pour écrire.

(1)

(E) : regarde partout autour de lui tableau

Table Pecture



(L) : raconte ses histoires de stylo

(E) : s'enchante
appelle la maîtresse qd elle parle → ne répond pas
continue d'écrire qd un

car signale la fin
de l'activité
(xylophone)

(PE) : mince alors ça fait de la peine les enfants q sort
au travail -

Décompte 5-4-3-2-1.

→ TT le monde a rangé sauf Eden

Rappel dictée d'hier : "pas terrible terrible"
"pas réussi & c'est normal".

(PE) : "Je vais retourner les feuilles"

(2)

(F & L) : jouent avec les ciseaux
AESH qui intervient.

PE découpe les feuilles
ailleurs

(PE) demande qui n'a pas eu la feuille (doucement)
→ pas tous les élèves se souviennent.

"Pas le bot des enfants qui jouent toute la journée"

"Tous le monde prend le stylo"

"Pét?"

"On écrit la petite date & le prénom"

"Si vs avez terminés, vérifiez que le voisin aussi."

(E) vérifie

(PE) C bien (L) , c bien (E)

(E) s'installe pieds sur chaise, joue avec lunettes

(F) joue avec ses yeux, interpelle régulièrement la PE
mûris doucement.

du mal à trouver ses affaires de son cahier
PE qui doit chercher avec lui.

→ Dictée de lettres - syllabes - mots

→ i - m - e - l - e / mu - lo - ra - mil - chut

(L) besoin de monter à PE + le tps

"il comme (L)"

(PE) (E) , allez (E) ? trop facile"

"Tu le vois le 2 (E) , mets le doigt dessus"

"F montre lui"

"E trouve le point au début de la ligne pour écrire"

"Même ça va?" Fait non avec la tête

"C'est ps grv" ME regarde frontalement

PE souligne la ligne pr aider F & E à écrire sur
la bonne ligne.

(F) joue avec le contenu, n'écrit pas ni PE pas à côté

PE "ou on aie" → il commence à essayer
d'écrire les yeux → il arrête

(3)

les é répètent les syllabes pour les écrire

(F) "maître"

(PE) "mais oui, tu une lettre c mieux q rien"

→ (Mo) "toi tu sais plus"
 "on l'a vu hier"

↳ "je ne rappelle plus"

"On dicte des mots utiles très faciles
c'est pas grv si c pas tt parfait
ms c très facile qd tu"
"ceux q ont le sens main de fcs"

(1^{er}) "J'ai pas besoin"

(PE) "c bien de savoir si on a besoin ou pas."

↳ (Mo) → "tu si tu sais pas, écris 1 lettre"

↳ regarde de le vide
ne comprend pas?

regarde les autres é, les feuilles des é de
sa table.

(F) fait tomber son stylo → besoin de se lever

(E) se tourne, regarde le plafond qd il entend du bruit.

(PE) "Écoute tu peux fermer la porte stp?"

↳ dit en chuchotant → As les é écoutent

(F) avachi sur sa chaise, n'écrit plus.

(PE) ramane d'abord les é q ont des difficultés.

Nouvelles consignes → en chuchotant "quel enthousiasme
ms é calmes."

(F) "maîtrese j'ai mal à la tête"

(4)

→ Travail f / groupe

- Gpe **NELF** très agité // aux autres → derniers à avoir la consigne
blancs tombés du dossier
jouent stylos / négres / réseaux
discutent

(PE) "vs sortez le W de lecture van li?"
"alleg"

Gpe **NELF** ne sort rien

(F) sort son livre qd PE jette à côté
se lève "j'ai sorti mon livre de lecture"
se déplace à la table de lecture -

(PE) "non, ça c'était avant"
mtn c'est là" → monte l'îlot -

(L) cartable sur la table
(PE) aussi → aide L

(PE) "viens me porter le cartable"
cherche les affaires pour L et pour E.

(E) en boule, genoux sur la table.

(PE) "le clavier on a besoin"
fait la lecture avec E en indiv.
les 3 autres é sont un peu fustus -

(L) "maintenant c'est bon".

(L) "c'est comme la cigarette"  symbole main / bouche

(PE) "oui les nous on doit faire en sorte q ce soit
dégoutant pr van."

(PE) "je ss contente j'ai entendu NÉ"

(PE) sourit ++

(S)

(F) veut commencer qd PE demande.

(E) essaie de communiquer avec des gestes avec (F)
il s'agite petit à petit, joue avec sa bouche
fait des bruits

(PE) "oh (E) → tu me gênes".

(E) s'arrête de suite de faire du bruit
regarde PE

(PE) "He la classe peut pas attendre que tu James

(L) "rue" alors que tu sais !
Qu'est-ce qui se passe ?

→ L. ne dit rien, fermée

→ PE s'arrête → L. recommence à dire des
syllabes, sourit et y arrive.

→ L. sourit de + en +

(PE) "Alors c'est ce qu'il se passe ajd ?

(L) "Aaa" → dit toutes les lettres

les 3 autres élèves attendent

(F) joue avec direct relié.

(PE) ça t'intéresse ps ce qu'a fait ?
ne casse pas mon matériel"

→ demande à (F) de lire "on t'écoute F."

(F) se rabatine sur sa chaise.

(PE) gestes lettres pour (E)

"On refait un peu cet PM ?

(E) "oui !"

(PE) Allez au range 10H10 "eh oui c l'H de la (B)
récréation"

Bruit q monte

Masque sur la table & on met la veste.

- (PE) (No) + pas venu me monter?
c'était trop difficile?
Non? Alors pas partvenu me monter?

10H15
10H42

(PE) "Allez ardoise ... maintenant"

"Je montre des doigts vous écrivez le nb"

"Stylo en l'air"

"Allez on écrit vite!"

"Essaie qu'a donne la réponse avec la langue?"

"Et on montre"

"Et on efface."

qd des élève
disent 3-2

(J) (NEF) prend du tps pr écrire-

(L) regarde les e passer.

(PE) "on peut écrire en mathématique"

"6 c bien 3 et puis 3 aussi"

"ont on écrit 'et puis'?" "+" → colle etif

élève Y: a écrit ts les tirages

PE: "c là où on efface, ça m'invite de me poser 50g"

PE:

"4 + 4 = 8 je le sais par ♥ peu c un double"

(J) MSU: besoin de venir à côté PE pr travailler

Avant → complètement tétanisée

À côté PE: fait q participer
(et parler ++ ")

(7)

(PE) Q° nombre avec bousquette d'œufs

"Je veux qu'ils allument leur cerveau

(L) 1 2 3 4 sur ardoise → écrit par écrit.
efface nb après nb, délicatement

(ME) regarde

(F) se balance (E) genoux sur bureau

(PE) "cmb de boîte ?"

(E) "7"

(PE) prends les boîtes, je te donne la 1ère
tu en veux d'autres? aut ou fait?

(E) "j'en a pas"

(PE) "on fait aut?"

(E) "j'c pas."

(E) joue D+ avec colle, stylo, etc

(PE) "E, note avec moi"

(E) continue de jouer ms écoute
puis rejoue, imite bruit de voiture

(E et F) repnt les onomatopées "oh!"
"voilà!"

(F) sait la réponse, la lève vite
à cache son travail

(PE) "tout seul?" yeux écarquillés
"bravo!"

(F) content, cache, fier, montre discrètement
à Liam qui est pas loin (autre gpe).

(8)

- AESH aide : (E) à ranger ses affaires (q'au tableau)
- Explication de composition nbs (unités) → ton monotone
↳ (NELF) n'écoute pas.
- "On fait une suite en parlant avec la langue"
"Tu écoutes ?" → (E) barre le ton, presque chuchote & tous écoutent.
- Suite → M de mais à partir de 15 plus dur
1 é dit 20 → tous les autres essaient de le dire à un moment donné.

L & E n'écourent pas
↳ (PE) "L c ici, E c ici ! parle fort."

Nb écrits au tableau (suite)

↳ ts les élèves tentent, peu donnent les bons nbs.

1 → 10
11 → 17

(F) interrogé → suite (E) mais n'arrive pas en lisant les nbs désordonnés

(E) qui bouge sur sa chaise ⊕ ⊕
fête ds les bras
se relève nbl qd il entend qu'il peut répondre
un nbl à la suite (PE) "je fais exprès les dur".
"moi je veux pas les 10-12"

(L) ligne 1 → 10 pour être interrogée
(PE) "c'est bien la grande, quels progrès !"

(E) "Aie" joue avec (F)
une regardée bcp qd bêtises / discussions

(9)

" On écrit sur l'ardoise "

(E) ne s'y met pas la 1^{ère} fois
écrit tardivement après la bonne réponse
s'y met.

(L) dessine

(F) répond sur l'ardoise cachée

(PE) " (E) fait bien le 2 " (12)

(E) : " oh non ! " énévéré alors que très content avant
car il réussissait

Après → n'arrive plus pour 13
→ ne fait pas le 14

Se cache sur sa table.

cherche, parle de L. qui fait un dessin

Après coup → écrit le 14

(PE) : " non " → (E) : " ms pourquoi ! "

(PE) : " 15 " → (E) C'est comme ça maintenant

PE : " oui ! " → se remet à jouer et ne travaille
plus. fait tomber ses affaires.

(PE) " On efface ou on range "

" 5 min pr écrire des mathématiques sur son cahier
de brouillon ou sur son ardoise

" ce qu'on veut
profitez-en vous voulez écrire plein de trucs + le lps

Clouche pr demander le calme

" je suis fatiguée de cette agitation, profitons
d'un moment agréable

→ CALME

(10)

- Qd PE parle de nouveau à voix haute
↳ E qui parlent (+) fort ((F) & (E)).
- PE vient près d'eux (au dessus) → chuchotent de nouveau.
- (E) regardez j'ai fini (à L, N & F)
↳ plein de symboles
(L): gros yeux exagérés
- (E) joue avec feutres -
- (F) & (E) s'agitent → (PE) "hum"
s'arrêtent immédiatement & vient avec (E)
pour dictée à l'adulte.
(L) s'impressionne
(F) regarde ailleurs & écrit qd il entend L.

E: gaucher

Les enfants c'est l'heure!
On efface, on range!

↳ Départ Cantine 11H32

(11)

IV. Observation *in situ* n° 2

Prise de notes – classe 1

6 décembre 2021

Contexte :

E était absent depuis 1 semaine / L depuis 2 jours / M est toujours absente

Distribution des pots, lecture des noms sur les pots par deux élèves.

Les élèves qui connaissent les pots énoncent les syllabes, pour permettre à ceux qui distribuent de lire.

Appel cantine

La date

P-E : Quel jour on est aujourd'hui ?

Élève : On est lundi ?

P-E : Prenez le porte-vues pendant ce temps.

AESH : J'ai le droit de l'emmener chez le directeur si elle (pas entendu) ?

P-E Bien sûr et en plus je lui mets un lion rouge, mais pourquoi tu ferais ça J ? On a dit quel jour F ?

F : LLLLLLLundi

P-E : Ahhhhhh pas avec les doigts, ni avec les chemises de la photo (efface le feutre Velléda)

Elle passe vite sur les syllabes pas encore travaillées avec les élèves.

Ils recopient les lettres de façon très appliquée.

P-E qui passe voir ce que les élèves écrivent.

E, L et F sont appliqués, ils écrivent en se concentrant fortement.

F appelle plusieurs fois P-E

PE : « Pas mal, pas mal ça »

—> E fait plus qu'il ne le doit et pas les bons mots

P-E « fais pas tout »

Il continue quand même et efface tout le supplément vite. Il s'arrête, regarde les autres élèves, s'écrit sur le masque les yeux dans le vague.

P-E lui donne une application sur le téléphone pour tracer les lettres. Il devient très appliqué – trace avec le doigt (pas avec le feutre) et il est beaucoup plus rapide. Il a les yeux vifs, plus dans le vague.

PE affiche un cercle coupé en 4 au tableau :

Rouge : lecture
Jaune : dictée aux copains
Bleu clair ordinateur
Bleu foncé : une feuille (découper des triangles)
Un groupe est responsable du chrono.

Chaque groupe fait quelque chose de différent (principe d'ateliers).
Ceux qui sont très autonomes : dictée aux copains
Moyens : ordinateur, baladeur audio → Autonomes sur le tableau d'avancement
1 groupe découpe les triangles
E L et F sont en lecture.

ELF lisent en individuel avec P-E.
→ Difficile de retrouver la bonne page pour L
P-E qui place une main sur la table et l'autre sur le dos de F, ce qui permet à F de se concentrer (contrairement à avant)
L regarde patiemment les autres lire à voix haute, en les regardant et en suivant.
PE fait la même chose avec ses mains avec E → il ne lit pas avec le masque, il lit sans.
P-E doit placer le doigt sur les lettres lues, E ne suit pas avec son propre doigt.
Elle fait les gestes des lettres pour accompagner la lecture.
L essaie de suivre en même temps, F joue avec les ciseaux.
« On lâche rien on reste concentré » → tous se remettent dedans

PE à L : « allez montre-leur »

L fait un grand sourire et cherche les autres du regard.
E et F se déconcentrent au moindre bruit, bougent sur la chaise, regardent leurs chaussures.
E les yeux dans le vague ++ aujourd'hui, il se frotte la tête, pose sa tête dans ses bras, baille, étire ses bras (fatigué). Il fait une remarque à L sur le fait qu'elle n'arrive pas à lire.
PE : « Est ce que quelqu'un a le droit de dire quelque chose ? Allez montre-lui ! (...) Alors elle sait pas ? »
PE à F : « Allez, on va pas y rester jusqu'à Noël. Montre à E qui croit qu'on sait pas faire »

Interrompus par le signal pour aller faire la photo (individuelle, en fratrie)

L fait des gestes de balancements, mange sa manche, joue avec pot, respire fort.
E fait non de la tête quand c'est à son tour de lire « La ? »
F fait une remarque (*que je n'entends pas*)
P-E « Je vous coupe la tête si vous savez pas faire ? On se moque pas, c'est interdit ça ! »
« Fais voir sur la bouche ce que ça fait ? »
E se touche beaucoup la tête.
P-E se met devant et maintient son regard sur E et pas sur la feuille, elle surveille chaque mouvement de bouche qui pourrait indiquer la lecture.
Elle rappelle de ne pas faire de commentaire avant la lecture de L
Avec L → elle tient son doigt pour suivre la lecture.

« Oh les poussins, on va jamais y arriver ? »

« Y a que F qui sait le faire ? Oh ! » —> ils se reconcentrent tous.

Ce qu'elle fait :

- Gestes avec les mains devant leurs yeux
- Suivi de la lecture avec son propre doigt
- Tient le doigt de l'élève
- Une main sur la table / une main dans le dos
- Ramène l'attention avec des phrases cash

Fin d'activité : PE tapote sur la tête de L (comme si elle avait mal fait).

« Faut venir à l'école pour passer à la suite ! Et venir avec ses affaires aussi, c'est bien ! »

Changement des ateliers en fonction des couleurs dans les quarts de cercle.

—> dictée aux copains : au lieu de mots entiers - syllabes et un jeton si bien réussi

« Bonne chance »

E L et F ne sont pas d'accord sur les règles : « la maîtresse, elle a dit on fait ça, moi je fais en attaché »

Les élèves rient et sont impliqués dans l'activité. Le sablier leur permet de savoir le temps écoulé et restant. F corrige E et valide les bonnes réponses.

Ils se déconcentrent au moindre bruit.

F rappelle L pour se remettre dans l'activité, mais ne rappelle pas E qui est déconcentré.

P-E jette un œil à E qui se remet dans l'activité immédiatement.

L dicte, E la voit en face d'elle, il semble impliqué.

E regarde la réponse pour recopier et bien faire mais ne sait pas faire de tête. Il semble motivé avec les jetons.

P-E garde le regard sur le groupe en permanence.

AESH qui vient avec le groupe pour leur maintenir l'attention et leur dire de faire moins de bruit pour se remettre dedans.

F et L sont appliqués.

E n'arrive pas à se concentrer de façon durable - très aléatoire - environ 15 secondes à chaque fois.

Quand quelqu'un toque à la porte, la plupart des élèves restent concentrés, pas eux.

Les jetons stimulent E (lève les bras en signe de victoire à chaque fois) sur le moment et il s'arrête immédiatement après, les yeux dans le vague.

F appelle E qui ne répond pas jusqu'à ce que P-E dise « eh oh »

E ne réagit qu'aux jetons et à la voix de P-E.

F est très impliqué en permanence.

L est consciencieuse : surveille le temps, les jetons, etc. Elle organise l'atelier pour le reste du groupe.

AESH retire les jetons et arrête les élèves parce que son élève lit (J) —> très positif pour J mais totalement immobilisant pour le groupe de E L et F qui soudainement ne font plus l'activité, éteints.

Elle lit ensuite avec eux et s'en va. Les élèves se remettent au travail.

L dit « c'est bien E » = il devient très impliqué, dans l'activité.

Ils se régulent seuls en faisant tourner les responsabilités avec le sablier et parfois avant, si ils en ont assez.

P-E « E tu fais quoi, tu dors ? »

Il fait non de la tête et ne fait plus rien ensuite

Sortie activité : « Y a des gens qui ont fait plus que d'autres, je crois »

F range, L continue l'activité, E joue avec sablier.

E « Mama... Maîtresse j'ai pas orthophoniste ? »

PE « Je ne sais pas »

E « Est-ce que je mange à la cantine ? »

PE « Est ce que la tata t'a appelé ? Combien de fois je vais devoir te le dire ? »

L appelle E pour venir sur l'ordinateur

RÉCRÉATION

Discussion avec P-E

L absente 2 jours et très éteinte depuis

PE a eu une discussion avec les parents qui pensaient qu'elle avait cassé la chaudière.

Et finalement, discussion avec L l'après midi et tout est redevenu normal.

PE se pose la question de quelle punition a été appliquée.

Retour en classe

Les élèves s'installent. → Travail sur les énigmes de décembre.

E s'occupe de la lumière du tableau.

Suite de livres de couleur.

Énigme 4 : P-E qui ne connaissait pas l'énigme, aucune consigne —> c'est difficile de comprendre pour les élèves, alors que PE ne sait pas non plus.

Énigme 5 : choisir 3 dés qui font 6 – les élèves travaillent sur leur ardoise.

L et E avec manipulation de carrés en papier qui représentent les dés.

F avec son ardoise, mais refait les dés en les dessinant.

P-E avec E pour l'aider.

L appelle régulièrement P-E mais elle ne la regarde pas tout de suite.

E s'amuse avec des formes mais impossible d'être dans la tâche pour lui.

E ne voit pas, PE s'en rend compte et il va donc sur une chaise tout près du tableau, il écoute complètement et regarde désormais le tableau.

« Comment vous avez fait ? »

P-E guide pour éliminer des dés mais très difficile, sauf pour les élèves en réussite ++

E L et F pas dedans.

Sortie activité

Nouvelle activité : Compter sur les doigts

Tous les doigts font 10, et si on en enlève un ça fait 9.

Distribution de lego pour compter 4+5

P-E « des petits tas pour compter E »

Elle pose des questions (plein, à répétition, à toute la classe, en distribuant).

PE fait pour les élèves, sans les laisser manipuler —> elle montre ce que ça donne.

L lève la main pour participer, mais pas interrogée. Elle cherche beaucoup P-E du regard, puis finit par défaire tout son travail.

F appelle plusieurs fois la P-E pour montrer son travail, lève la main ++, les deux bras, attend patiemment et cache son travail, puis appelle de nouveau P-E, lève la main.

F ne semble pas comprendre que les réponses orales se donnent en collectif et que tout le monde participe sans lever la main, lui attend d'être interrogé. Finalement il croise les bras autour de son travail et arrête de travailler en posant sa tête sur ses bras.

E regarde ce que font les autres, pas du tout dedans mais il semble plus réveillé que précédemment.

P-E avec les élèves « On va se réveiller monsieur E »

FIN MATINÉE CANTINE

V. Observation *in situ* n° 3

Prise de notes et transcription d'enregistrement – classe 1

18 janvier 2022

Contexte

Épidémie de Covid (variant Omicron) qui a conduit à de nombreux cas chez les plus jeunes
Fermetures de classe, cas contacts, enseignantes contaminées, etc.

Semaine précédente : 3 à 5 élèves par jour présents uniquement

Avant, il y avait les vacances —> Presque 4 semaines sans classe pour la majorité des élèves

Arrivée des élèves

L, E et F présents (pas M)

Dictée de nombres : « Sur l'ardoise, on écrit 10 »

PE : Bravo E. C'est bon ? Très bien... Très bien...C'est bien alors ?

PE : Ahh Ben oui....C'est pour ça que..... La consigne !

T'as compris maintenant ? Attention dix...sept. Dix.....sept

Dix...sept (la maitresse parle plus doucement directement à un élève... nan...dix....sept c'est trop facile.

PE à la classe : Et vous montrez ! Bien...Bah alors bah alors. Dix..sept, je mets une dizaine, un dix et un sept.

E : un sept

PE : Bien E, bravo un peu tard, mais bravo...hop. Et on efface. On va y arriver, L !?

Plus difficile pour E L et F de lever l'ardoise, temps plus long (5 à 6 secondes de plus, voire ils ne la lèvent pas du tout) - Regardent les uns sur les autres

Un élève doucement : maitresse ?

PE en chuchotant : oui parfait !

PE à L : Voilà. Et on descend le crochet. Voilà, très bien !

PE à la classe : Allez on efface !..... dix[ze]neuf... dix[ze]...neuf, vous venez de faire neuf, dix[ze]neuf

PE à un élève : dix[ze]neuf y a que l'ardoise pour ton truc, Mais si t'es rusé, tu vas pas l'effacer.

PE à la classe : Aller montrez ! non le 9, il est très bien E dix-neuf, ça veut dire que je fais un. Une dizaine, j'écris un. L regarde. Voilà. Dix[sss]neuf (L répète) dix...V, c'est pour toi... Dix....neuf, dix-neuf

—> valorisation de É alors qu'il ne lève pas l'ardoise, qu'il regarde sur les autres ardoises de son groupe. « Moi j'ai réussi t'as vu ? » —> il est content d'avoir réussi - s'implique immédiatement dans la suite de l'exercice - 29 tous les nombres à l'envers.



PE donne d'autres nombres, puis circule et va voir les ardoises des élèves.

E continue de regarder sur les autres, car il a le droit de recopier, mais il travaille tout le temps et s'implique dans l'activité. Il réfléchit en se touchant la tête systématiquement.

F très impliqué, calme et patient.

PE à L : C'est ça L mais on écrit d'abord la dizaine

L : Ohhhhh (signe de découragement)

PE à L : Si...d'accord. On écrit d'abord la dizaine, vingt[te] L, t'entends vingt[te] t'écris deux dizaines.. Vingt[te]..sept

PE à la classe : On efface..... dix[sssss]sept (les élèves répètent) dix[ssss]sept (un élève répète dix[sssss], dix[ss], dix)

Un élève : encore dix-sept !?

L s'impatiente et s'agite, parle beaucoup mais répète les nombres pour se souvenir comment ils s'écrivent. « 17 ? Dixxxx ssssept, comme serpent ? » P-E prend le temps de corriger directement sur l'ardoise pour lui permettre de voir comment on écrit 17

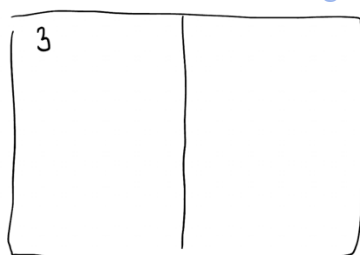
É et L regardent sur le mur des nombres pour s'aider de l'outil affiché avec la liste des nombres en chiffres et en lettres

PE « Bien essayé mais c'est pas celui-là » avec un sourire

PE : Allez montrez 17. OK, on efface.

(inaudible)

PE « On efface et on change d'exercice. On partage l'ardoise en deux »



PE : Tu écris 3 et tu mets 3 jetons. A côté du trait, vous mettez autant de jetons »

F qui parle et qui dit « 6 ! » car il a compris le résultat

PE « J'ai dit écrire, c'est avec la langue écrire ? »

—> valorisation ++ d'E et de L, mais beaucoup moins régulièrement de F ? Préférence ?

Quelle raison pour l'enseignante ? Élève qui demande moins de présence ?

—> Beaucoup d'aide des deux autres, beaucoup + de mots, de présence physique.

L a des difficultés avec 5 et 5

PE à la classe : Ok. Alors on change, je, j'ai pas besoin de corriger, on avait compris. (oui collectif) OK, cette fois-ci, vous allez mettre 5 jetons.

L : cinq

PE à L : oui cinq

L : maintenant j'en mets des bleus...

PE : bravo c'est bien rangé en plus. Comme ça, j'ai même pas besoin de les compter. Ah ben non, ça fait pas 5. Ici, t'en mets 5 en tout, ça te fait ? Ici, ça écrit combien ça fait en tout...

Voilà ! Bien ... Combien y en a là ?

L'élève : 7

PE à l'élève : T'es sûre ? Recompte, tu les mets en les comptant. Donc il t'en faut 5, tu les prends, tu les ranges. Un...deux...trois. On a dit qu'on les mettait comme sur le livre...trois....quatre...ici...cinq. Est-ce que tu vois la forme ? Tu vois la forme que ça fait ? oui, regarde, cinq comme ça tu vois ? Oui donc ici, tu vas en mettre 5 aussi. Eh eh eh elle a droit de se tromper ou pas ? Elle a droit.

PE à L : L, on a dit par cœur 5+5 ça fait... Donc L... 5 plus 5 ça fait 10. Tous les doigts des 2 mains, une main, ça fait combien de doigts ?

L : 5...

PE à L : D'accord et cette main ça fait combien de doigts ?

L : 5

PE à L : et alors, les 2 mains, ça fait

L : 2 (*→ pour 2 mains ?*)

PE à L : Et non.

L : 6

PE à L : Ça fait 10, on le sait par cœur.

PE à un autre élève : C'est très bien 5 et encore 5 et alors 5+5, ça fait combien ? E. ?

E : trois

PE à E : tous les doigts ?

E : heu 6

PE : Et ouais... Ça fait 10. Bon, ma foi.... Si j'en mets 5 et bravo pour tout le monde qui se rappelle qu'il faut mettre les cinq, rangés comme sur le dé.

P-E aide d'autres élèves

É dit qu'il a fini. P-E n'entend pas, il se met à jouer avec F

F se frotte les yeux

Les deux ne sont plus dans l'activité et jouent avec les jetons

L : P-E utilise beaucoup les mains, en lui touchant les mains pour l'aider

Par exemple pour faire 8, P-E aide à déplier les 3 doigts de la main droite

P-E aide d'autres élèves

ELF sont en autonomie et parlent de jeux, jouent et discutent

« Moi je joue avec mes copains de 6 ans, parce que j'ai 6 ans »

« Moi je cours très très vite »

P-E arrive

« J'ai hâte de savoir ce que c'était que cette conversation »

—> Ils ne se remettent pas dans l'activité pour autant - continuent de jouer et discuter.

L et F s'arrêtent quand PE au tableau pour corriger

É continue et est complètement distrait (20 minutes de concentration maximum ?)

Une autre élève semble être en conflit avec L —> des insultes dès le début de la journée et elle sollicite la P-E dès qu'elle parle avec L

Un autre élève dit « c'est dur maîtresse » (il l'appelle pendant 6 minutes et attend patiemment)

Pendant ce temps, ELF sont très en difficulté, plus du tout dans l'activité

P-E vient s'asseoir à leur table à côté d'E

Ça permet à É de se recentrer et se concentrer immédiatement

F se met à écouter progressivement, L aussi, qui vient se coller à PE

P-E « Tu peux le faire aussi en même temps » —> L s'y met

Au bout de quelques minutes E n'est plus du tout dedans, il sollicite constamment les 2 autres qui se déconcentrent totalement

« Allez, vous rangez les jetons et vous effacez »

Dictée de mots / de noms

—> un élève fait plein d'essais « Lina epala »

PE à la classe : Hop hop, on va faire la lecture mais on a déjà beaucoup travaillé sur la lecture et il y en a quelques-uns qui font peur, là sur l'écriture et sur le calcul t'as vu ? Allez, on efface ? ...Pas mal. J'ai pas dit "On range" j'ai dit "On efface". On écrit..."Il...est...là". "IL" mot outil "est" mot outil "là" mot facile. Il... est...là.

PE à L : Aller L, "il" mot outil tu sais pas écrire "il" ? Si, tu sais, réfléchis...Ça, c'est [li] c'est pas [il] . [illlll] L regarde-moi [illlll] Qu'est-ce tu écris quand tu vois "il"

L : je mets le "i"

PE à L : tu mets le "i" ! Bravo toi aussi tu mets le "i" iiiiiiLL iiiiiiLL y'à quoi après le "i" ?

PE à E : Mais tu écris pas écris fais voir fais voir, montre-moi alors "il". C'est presque ça. Il faut des espaces."il"attaché... je saute "est" ...je saute... là il y a 3 mots, il espace et espace là. Il...est...Là. Ben voilà ! Gagné !

PE : hop...hop....hop.....hop....hop...

(...)

PE à la classe : On efface on efface...Pour tout le monde. je fais des mots au tableau, je les écris très gros, d'accord....Je vous mets des mots au tableau, faut faire la fin. Y faut écrire la fin. Alors....Y. Concentrée, ça c'est quoi ? (*mur collectif*) Stop top, stop ! Dites pas, d'accord, laissez-moi demander à quelqu'un. Oui ?

PE à F : F... c'est quoi cette lettre ?... Celle-là là... non. [de] [de] d'accord rappelle-toi la dame avec son chapeau [de] Voilà la robe [de] F [de] et [u] ça fait ? (du) [du] [du] dur, d'accord ? ça c'est quoi comme mot ? Duuuur, dur, dur, c'est celui-là. E si tu sais, tu peux dire. Mur, mur. Celui-là, c'est le mur, celui-là c'est le dur. D'accord ?

PE à la classe : Et celui-là on lève la main si on sait... V c'est quoi ce mot ? Peut-être que tu le connais mieux comme ça ? C'est quoi ? "est" c'est "est championne de mot outil. Bon celui-là puisque tu vas l'écrire, tu l'écris pas en script, tu l'écris en attaché, c'est le même en attaché "est". Heu.. Je vous mets aussi heu..

PE à L : L.. ([le]) Très bien

Une élève : Maîtresse j'ai pu place sur mon ardoise

PE à l'élève : T'as pu place sur ton ardoise !? Oui, mais t'as mis dans n'importe quel ordre, tu peux effacer et écrire plus petit...

PE à un autre élève : C'est bien...Tu penses à mettre des espaces ? "Le" espace je saute avec mon crayon "mur" espace je saute avec mon crayon, essaie.

PE : Le papa, c'était plus facile à écrire, la dame c'est plus facile que le monsieur

PE à D : Magnifique D, très bien, bravo ! Va aider quelqu'un, tu veux ?

Un élève : Maitresse c'est bon.

PE lui répond : Va aider quelqu'un.

Aucun des élèves qui aident n'est à côté de E donc il n'est pas dedans

PE à un élève : T'as bien recopié les mots, ils sont pas dans l'ordre. "Le"....mur. Toi t'as écrit "mur...Le"...non...ben regarde qu'est ce que tu as mis... (mur) mur (dur) (est) (le)... mur dur est le . Presque "le mur" c'est maitre yoda qui parle comme ça, le mur est...dur. Tu connais pas maitre Yoda? Demande à maman (*rire*) j'suis sûre que maman, elle connaît maître Yoda. Maître Yoda C'est le maître de la guerre des étoiles. Il parle comme ça en mettant le verbe avant. Le mur est dur. Bravo, mais tu la montres pas, tu leur expliques....Ben non, mais non. Mais qui a écrit ça ?

Mais D, C'est pas aider ça. Ça fait faire le travail, C'est pas aider...

Tu m'as fait peur. (*rires*) Tu sais, et il sait même pas c'qui y a écrit, Tu comprends ? Heu ...

On fait quoi avec les images ? Ben, on essaie de faire des phrases, on en prend une de chaque couleur..... On prend une bleue, une rose et.....une verte et les autres, on les laisse pour le moment d'accord ? Une bleue, une rose, une verte et on essaie de faire une phrase....Et voilà. Hop hop.

Débrouillez-vous. Ah voilà, bravo Mademoiselle, très bien ça, est-ce que tu peux aider quelqu'un? Voilà ! Bravo Monsieur le Mur est dur.

PE à C : Oui, C, le truc c'est que si c'est toi. C'est pas vraiment aider, si c'est toi qui tiens le stylo. Faut essayer de lui expliquer hein.

Commentaire à moi : Aïe, aïe, voilà. 3e rentrée de septembre (*rires*), voilà, voilà. Alors après, c'est sûr que c'est pas, c'est pas la rentrée de septembre parce que ils savent, quand je commence à m'énervé et ils sont...voilà hein, mais au niveau des apprentissages jamais vu ça.

Vous voulez manger ? Non, pas maintenant à la maison. Bravo alors une phrase recopier.

L et E jouent avec des Playmobil

Très calmes, tranquilles, souriants

Rangent immédiatement quand demandé par P-E

Se sent responsable du rangement quand un autre élève veut ranger

F plus actif à l'inverse

PAUSE MERIDIENNE

Après-midi

Retour difficile pour F et E → concentration difficile

PE qui vient avec eux pour expliquer une consigne : jeu de dés → se mettent au travail

L est avec un autre élève à une autre table → investie également

PE qui vient voir F et E → consigne pas respectée. Elle réexplique les consignes, ils recommencent.

E laisse gagner F, E a les yeux dans le vague. Finalement E commence à gagner et il se réinvestit (concentré, ne parle pas d'autre chose, les yeux sur les dés). Puis E s'énervé quand il commence à perdre et que F l'emporte dans le jeu : « Tu m'as dépassé !!!!! Attends je vais changer de jeu » E se lève et essaie de jouer avec une autre table. Il revient et écrit sur la feuille de F, qui se met à pleurer. Finalement E veut jouer : « Vas-y, on joue ». F à P-E « J'ai dit à E qu'il fait pas ça et il l'a fait. ». P-E qui calme sa voix, douce et posée, plus bas pour le reconforter en disant que E a compris. F revient et accepte de jouer avec E. E prend F par les épaules avec un bras pour l'encourager à jouer avec lui. Ils continuent de jouer. F est moins investi, E beaucoup plus. F se retourne et boude, E est à l'écoute de F et de P-E. Quand ils ont fini, ils vont voir P-E pour faire le bilan.

PE demande de faire le jeu en équipe face à L et un autre élève. Tout le monde est content.

Arrêt de l'activité

1 enseignante + 1 AESH qui arrivent

Théâtre

Rappel des activités passées. On a mimé la peur, ce qui est dégoûtant.

La boîte

1 - On ne sait pas ce qu'il y a dedans

L commence

Difficile pour F de se prêter au jeu mais il le fait quand même

E ne souhaite pas s'y mettre

2 - policier ou pompier qui garde un colis suspect

E investi mais timide devant les autres

3 - Times UP

Difficile pour E, pas dedans

L très investie

F en demi-teinte

E qui vient au tableau mais très timide

→ difficile pour la classe

Récréation

Retour : Problème récréation masque E

Accompagnement individuel de ELF + une autre élève

PE ne voit pas une élève d'ULIS qui vient chercher son sac ni les élèves qui veulent corriger

F qui a une fiche outil pour compter

E et L pas concentrés (E sous la table, agité, et L qui joue avec crayon)

P-E qui donne de nouveaux jetons à E et se met à coté, il se met à compter : « *Je te montre ma technique ?* ». E se met à compter. E se saisit de chaque moment où P-E n'est pas attentive à ce qu'il fait pour ne pas travailler, poser des questions aux autres. Il semble intéressé par les autres élèves, les cheveux, leur quotidien, leur famille, leurs vêtements ... Dès que P-E n'est attentive à lui, il se met au travail

F idem mais regarde ailleurs, dès que P-E n'est pas attentive

L agitée ++ se lève, joue avec des objets, monte sur la table

PE donne une explication en collectif

E n'est pas dedans, il regarde beaucoup ce que je fais / si je regarde. Quand je le regarde, il joue avec ses ciseaux, dit des bêtises. Quand je fais semblant de ne pas regarder, il se met à compter et à travailler.

Fin activité

Retour au calme mais ELF agités et pas calmes

P-E fatiguée, elle dit qu'elle a besoin de calme. Ça semble faire du bien aux élèves quand le son descend, autant qu'à la P-E —> *savoir s'écouter et s'économiser pour donner la juste énergie ?*

Lettre D pas encore vue avec E comme abordé à midi - face au mot 'dans' il dit « c'est quoi cette lettre ? »

Attentif à L qui lit

E qui se porte volontaire pour lire → Difficile, les autres disent « *on l'aide* ». Il arrive à lire des mots, très content, grand sourire.

Travail de coordination : Taper sur les genoux, sur le buste, la tête pour faire de la musique

PE qui demande le moment préféré de la journée

Fin journée

VI. Observation *in situ* n° 4

Prise de notes et transcription d'enregistrement – classe 2

22 février 2022

Arrivée 13h40

Problématique retard : 2 élèves chez le directeur dont un de cette classe

Intervention de la PE de l'autre classe de CP : "Apparemment il s'est passé un truc vraiment pas bien, mais je ne sais pas quoi."

Écriture de la date avant la dictée

PEA : Allez les enfants, c'est la dictée du jour. Vous écrivez la date.

Dictée sur les [on] et les [an]

PEA vient me voir en aparté (pendant la dictée) pour me préciser les élèves à besoins éducatifs particuliers :

- 1 élève qui a des troubles autistiques (TSA)
 - M en attente d'ITEP (dossier en cours), chante tout le temps, devant pour le moment, très agitée
 - Plusieurs élèves EANA (élèves allophones nouvellement arrivés), souvent avec l'enseignant spécialisé
 - 1 très absentéiste (n'a fait qu'une moitié des jours de CP)
- De manière générale, les élèves en difficulté sont placés devant (changement d'organisation de classe depuis l'inspection, il y a peu : les îlots sont différents)
PEA me précise qu'elle attend un appel personnel. Elle semble inquiète.

Passage à une autre activité, mais pas entendue puisqu'avec PEA à ce moment là.

--> Écriture du mot lampe ?

M chante fort, près de moi, ce qui masque beaucoup les voix des autres élèves et des deux PE.

Un autre élève est très agité et joue avec son stylo ++, parle avec les autres élèves, se tourne.

Il y a beaucoup de bruit, mais la majorité des élèves écrit sur son ardoise le mot "lampe".

Les deux enseignantes passent au milieu des élèves.

Beaucoup de précisions semblent être données auprès des élèves en difficulté : ceux placés devant (cf. explications de début de séance données par PEA). Moins de passage auprès des autres élèves (ceux à l'arrière de la classe).

Toujours beaucoup de bruit, les élèves sont agités, bougent sur leur chaise, discutent entre eux. Le volume sonore de la classe est élevé. K parle beaucoup avec son voisin et ne travaille pas.

Nouveau mot : « On écrit un mot outil, le mot SANS, le mot qu'on utilise avec d'autres, je suis partie sans mes stylos, ... » « Non, le mot outil, par exemple, je suis allée à l'école SANS

mes affaires, pas le chiffre, pas le nombre qui est sur la frise numérique. »

Il y a toujours beaucoup de bruit, K fait du bruit avec sa chaise en la déplaçant. Il teste les différents bruits et fait écouter à son voisin.

Des élèves entrent dans la classe avec un élève d'une autre classe « Mme PEA, la maîtresse, elle en a assez de lui, alors elle a dit "emmenez-le chez Mme PEA" et elle vous l'envoie ».

Les élèves font quelques commentaires rapides (il est chez Mme F) et ils se remettent au travail dès que PEA donne du travail à l'élève en question.

A essaie d'écrire sur sa feuille mais n'y arrive pas.

PEA : C'est bien A tu as essayé, c'est difficile les [ou], les [an], les [on]. PEL : Ce qui est difficile c'est que vous avez oublié en plus !

PEA : Il y a des choses bien dans la classe et il y a des petites erreurs.

Beaucoup de bruit et d'agitation : difficile de prendre des notes, d'observer et d'écouter.

M se lève beaucoup pour poser des questions à d'autres élèves, montrer son travail, etc.

Les élèves en difficulté ont du mal à rester dans l'activité : s'arrêtent, regardent ailleurs, les yeux vides sans bouger, s'agitent avec leurs affaires, discutent avec les autres élèves, jouent avec les affaires)

PEA ramasse les feuilles.

PEA à K : Oh bah il manque des sons. "M'ton" : il manque le [ou] de mouton.

K : ... regarde avec de grands yeux

PEA : Oh la la, je ne suis pas sûre qu'il y ait beaucoup d'autocollant dorés aujourd'hui

PEL : On se met en position yoyo, on regarde vers le tableau, on a un bureau rangé, prêt à travailler.

—> tous les élèves s'organisent pour être prêts, tout est rangé, sauf M et élève avec TSA

Rappel sur les livrets d'évaluation de CP

PEL : Est ce que vous vous souvenez, au tout début d'année, lors de vos premiers jours en CP ? On a fait ça, vous vous souvenez ? Élèves qui disent oui ou non collectivement.

PEL explique la forme, qui est différente des autres évaluations : Pour bien réussir ces petits livrets, on va s'entraîner un peu aujourd'hui dans la thématique, sachant que ce livret, tous les CP de France le font. Vous vous souvenez de ça ? PEA : L'entraînement, c'est plus sur la forme de l'exercice qu'on n'a pas l'habitude de faire sous cette forme-là que sur la difficulté. Là, c'est des calculs qu'il y a à faire et ces calculs, vous savez les faire, mais par contre, nous on vous présente jamais un exercice comme ça. C'est pour ça qu'on voudrait le faire une fois avec vous, avec des calculs différents la semaine prochaine, mais présenté de la même manière.

PEA à PEL (en parlant de M) : Tu veux lui faire faire ça, ou autre chose ? PEL : Je vais la faire lire.

PEA : Elle peut faire ça aussi peut-être ?

PEL : Oui, il faut aussi.

PEL avec M pour travailler sur de la lecture + l'exercice de façon individualisée.

Les élèves doivent s'entraîner à écrire leur prénom en attaché.

K a du mal à écrire son prénom : il regarde le modèle sur un cahier. PEA s'agace "ça suffit K, tu sais écrire ton prénom depuis le début de l'année, tu as le modèle devant toi. Ah bah oui !" en levant les yeux au ciel.

Calculs correspondant à la grille (affichée au tableau + feuille individuelle papier)

PEL : Les calculs sont pas du tout, vous allez voir.

Pour cette activité, beaucoup de calme qui s'installe, de bienveillance dans les mots utilisés, dans le ton de la voix, de la neutralité dans les propos (pas d'interprétations)

Beaucoup d'accompagnement de la difficulté : questions posées à K, M, A et d'autres élèves.

Les deux PE prennent le temps de vérifier que chaque élève devant a compris, en lui demandant de reformuler, de répéter ou de répondre.

Beaucoup d'encouragements pour M avec qui PEL travaille en individuel.

PEA : « Je m'intéresse plus au fait que vous ayez compris la forme de l'exercice plutôt que les réponses. »

Remarque générale :

Les P-E annoncent les temps durant lesquels il faut écouter "Tout le monde pose son stylo", baissent le volume de leur voix, ce qui entraîne une baisse du volume sonore général, et provoque l'attention des élèves. Cela guide le regard, ramène l'attention sur les fiches de travail, de méthodologie.

Face à un calcul plus difficile, PEA fait se remémorer les techniques utilisées pour compter, comme celle de la grenouille, etc. "Tu te souviens de la grenouille qui se déplace ?" Cela permet à presque tous les élèves en difficulté de lever la main pour répondre.

K joue avec la lumière du vidéoprojecteur en passant sa tête devant. Il n'a pas l'air d'écouter, et fait des ombres chinoises.

PEA : K, J'ai fait exprès de décaler ton bureau pour que tu ne sois pas devant la lumière" Il s'arrête de bouger.

D'après les PE, la forme de l'évaluation semble comprise donc : clôture de l'exercice.

PEL « Position yoyo, On met en marche son cerveau. Tout le monde ! On va y arriver ! »
Explication à K de la posture à avoir pour écouter : croise les bras sur le bureau, lève le menton pour regarder le tableau.

Travail sur les déterminants le / la et masculin / féminin

PEL : Si je vous montre une superbe affiche... qu'est ce qui est écrit là ? Classe : Le.... Un...
La... Une....

PEL : Comment s'appellent ces petits mots ?

Elève : Déterminés

PEL : Presque, ce sont des déterminants

(...)

PEL interroge systématiquement K pour le faire reformuler ou répondre.

Consigne donnée par PEL sur un travail à l'écrit sur l'ardoise.

Pendant ce temps, les élèves ont l'habitude que les P-E échangent entre elles et ne se dissipent pas.

PEL : On dit « le avocat, la avocat, l'avocat ? On choisit ! » Les élèves se mettent à le dire à voix haute.

P-E A qui rectifie : « On écrit, pour choisir, on le fait à l'écrit »

La précision permet aux élèves de se situer mieux par rapport à la consigne et donc de répondre

Récréation

PEL : « C'est normal d'être énervé quand on rentre de récréation, mais on prend le temps d'arriver en classe, et pour ça vous allez coller la petite feuille qui est sur votre bureau. »

M a coté de moi sur la table, très appliquée sur des pochoirs et des coloriages.

Elle se lève soudainement pour poser des questions à PEL puis fait le tour pour poser des questions à PEA pour une histoire de récréation.

PEA lui demande de venir devant le tableau pour les évaluations de la semaine prochaine : "Tu vas voir tu vas être super forte ". Elle n'écoute pas et retourne colorier sur la table à coté pour terminer son dessin. Elle se lève ensuite, va chercher des affaires sur le coté et revient s'asseoir à coté de moi avec plus de couleurs de feutres.

Elle lève les yeux au bout d'un moment pour écouter ce qui est dit tout en continuant ensuite de colorier, très précisément, avec minutie.

Elle lève les yeux et regarde les autres élèves quand il y a les questions « Qui veut répondre ? » « Qui est d'accord ? »

« Qui a trouvé ? »

PEA « M, tu veux pas faire avec nous ? » fait non de la tête.

« C'est pour être forte la semaine prochaine ! » se lève et va demander de l'aide à PEL.

Elle revient ensuite s'asseoir et continue son dessin.

Une autre élève lui fait un compliment sur le dessin en parlant extrêmement doucement "c'est beau ton dessin". M entend tout de suite — elle fait attention ++ a ce qui se passe autour.

Fin de journée :

Les PE font la liste des choses qui ont été travaillées ce jour et la liste des choses à prendre dans le sac. Elles expliquent le rangement du bureau et du sac.

Mini séance d'anglais sur les émotions (15 min environ)

Chanson + mimes ensuite.

M continue de colorier, en silence, sans intervenir du tout.

K ne bouge pas, il semble écouter mais ne participe pas du tout.

A est totalement passif, regarde ailleurs, ne répète pas les mots quand il faut. Aucune des deux PE ne les sollicite : aucune interaction.

Fin de la journée

Les élèves s'en vont.

VII. Observation *in situ* n° 5

Prise de notes et transcription d'enregistrement – classe 2

24 février 2022

Mise en place

Appel + activité automatique

M se lève dès le départ, ne veut pas mettre ses lunettes

PEL : Regardez ici, là, une seconde. Tu t'assoies s'il te plait. Oui, bah tu vas mettre tes lunettes, c'est un serre-tête heuuuuu M, la priorité c'est les lunettes, c'est pas le serre-tête.

PEL donne des consignes “ Regardez ici, là, cette fiche, vous avez l'habitude de la faire. Vous commencez par compter les abeilles avant de faire le coloriage parce que vous savez que le coloriage c'est toujours un peu plus long. Donc vous commencez par les abeilles, il faut bien faire des paquets de 10. Hein, on les compte pas toutes une par une. (Bruits de chaises). On fait un paquet de dix et on l'entoure comme d'habitude les enfants hein. Y en a, on voit, ils font pas du tout des paquets. Allez, c'est parti. “

Les élèves discutent et bougent beaucoup

K : ne mange pas à la cantine et le dit - PEA « C'est bien de le dire K » il dit Ouiiii avec son point contre lui, comme en signe de victoire.

Consigne donnée en mathématiques pour un temps de travail rapide en autonomie

PEA à K : « Tu te rappelles tu fais des paquets de 10, tu te rappelles ? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et on entoure » en montrant la feuille du doigt - K commence le travail

Des élèves comptent de 1 à 10 pendant que PEA finit de faire l'appel

Tous les élèves appliqués et au travail - ambiance de classe très calme

Les 2 P-E gèrent tout l'administratif pendant ce temps

Quelques élèves regardent en l'air au bout de 2 minutes.

PEL « N'oubliez pas de BARRER, quand vous comptez les abeilles vous BARREZ dix abeilles, et une fois que vous avez barré vos dix ... barré vos dix abeilles vous pouvez les entourer, sinon vous vous perdez dans vos, dans vos comptes » - elle insiste sur le mot barrer en le disant plus fort.

Les élèves s'y remettent

PEL : Tu as fini ? J'arrive M.

PEL avec K : « C'est combien ça ?

K : 37 !

PEL : Tu sais comment on fait ? Explique-moi ?

(...) je n'entends pas ce qui est dit mais il explique à PEL. Voilà tu continues comme ça et tu fais 32, 36 et les autres"

Quelqu'un toque et entre dans la classe : feuille de cantine.

PEL informe les élèves qu'ils devraient avoir terminé et qu'ils finiront les coloriages quand ils seront en autonomie.

A copie tout sur sa voisine de gauche.

Je le regarde et il fait comme si il cherchait et trouvait soudainement (sursaut joué excessif en me regardant) – il rend sa feuille à PEA avec fierté

PEA « Ah ! Bah oui, tu as presque tout terminé dis donc ! Et même, si on estime que le 38 est blanc, t'as fini. D il a fini tout son coloriage, toute la page » —> fier (mais triche)

Travail sur ardoise

PEA : Allez, prenez vos ardoises

Les élèves cherchent dans les cartables.

PEL : Ton crayon, il est où M ? C'est celui-là ? Alors c'est parti, regardez ici. On continue à travailler avec nos euros.

Les P-E discutent rapidement de la sortie du lendemain.

PEA : ... Alors regardez ici au tableau. Samy il a de l'argent dans son porte-monnaie. Combien il a d'argent Samy ?

PEA :

« M je t'ai donné ton ardoise et ton Veleda. Mets tes lunettes

PEA donne la consigne : il faut compter

PEA : Oh, Tout le monde devrait avoir le doigt levé là

PEA: Alors K, essaye de pas trop heu, je suis obligée de le mettre sur le tableau, sinon les autres ils voient pas.

PEA change l'organisation des tables pour que K ne soit pas devant le vidéoprojecteur.

PEA à A : Mais qu'est-ce que c'est ? C'est pas quarante, c'est QUATORZE... ça commence pareil mais c'est différent. Allez arrête de bouger dans tous les sens

Il cherche beaucoup le regard des autres, le travail des autres.

Tu fais comme elle fait la grenouille... 1 2....

Il essaie mais n'y arrive pas.

PEA : Mais ça fait combien en tout ? Là, vous me dites les billets et les pièces qu'il a, mais donc, il a combien d'argent dans son porte-monnaie ?

S'être déplacé un peu plus tôt permet à K de voir et il lève d'ailleurs le doigt pour proposer une réponse.

PEA : K ?

K : 4

PEA : Il a 4 euros en tout ?

K : Non

PEA : Alors il a 4 euros avec les pièces, regarde. Avec cette pièce là et cette pièce là, ça fait combien ?

K: 4 euros

PEA : Ça fait bien 4 mais il y a aussi un billet de 10, faut pas l'oublier. C'est beaucoup d'argent ça ce billet. Alors s'il a 10, et 4, ça fait combien en tout ?

K : inaudible

PEA : Combien ? ... Il a 10 et 4, regarde sur ton sous-main. Il a 10, mets-toi sur 10, et rajoute 4. Combien ça fait ? T'es arrivé sur quelle case ?

K: sur le 4 et le 10, ça fait ...

PEA : Tu y arrives ? ... K ? ... Elle te l'a donnée, la réponse.

PEA : K, on met 10 dans la tête et on rajoute 4, je t'écoute. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, continue.

K: 11, 12, 13, 14

PEA : donc il a ?

Tous répondent en même temps : 14

K a écrit 14 sur son ardoise

C'est bien K ! avec un grand sourire, depuis le tableau → Valorisé, il semble très content et continue de travailler pour tous les exercices suivants en mathématiques.

PEL avec M en individuel pour qu'elle compte sur sa feuille, sur le bureau (pas sur le tableau)

PEL : M, mets-toi sur 14 ... Mets-toi sur 14. On a dit qu'on s'aidait du sous-main. Donc 14 ... et maintenant tu dois sauter jusqu'à 17, fais case par case, comme la grenouille, voilà. Combien t'as fait de sauts ?

M : inaudible

PEL : Non, recommence, mets-toi sur 14 et tu comptes.

M soupire fort.

PEL : ... et tu comptes... tu as sauté de combien de cases ?... Tu viens de me le dire ...

Le reste est inaudible.

M compte sur les doigts et écrit sur l'ardoise.

La réponse est juste.

PEA : K ? Combien de paquets de 10 dans 20 ? Combien de dizaines ?

K : 5 d.. 3.

PEA : Dans 20, regarde dans ce nombre-là, y a pas de 3 y a pas de 5. Regarde, je t'aide là, combien y a de paquets de 10, K ?

K: heu ... 2

PEA : 2 paquets de 10, 2 dizaines et dans 30 il y en a combien ?

K: 3

PEA : Donc en tout, combien ça fait de dizaines ?

K : 7 ...

PEA : 7 ?! on compte, K !

K: 1, 2, 3, 4, 5

PEA: Ça fait 5 dizaines, et donc, ça fait ?

K: 50

PEA : 50 ! Aller un autre, facile. Le dernier. Dernier. Allez ! $30 + 9$, y a même pas besoin de le dessiner, il est trop facile celui-là. Ecris l'opération K, $30 + 9$. Allez, A, tu te mets sur 30 et tu dois rajouter 9. Arrête de regarder les autres et tu le fais tout seul. Où est le 30 ? Regarde au tableau lequel c'est le 30. Ah, bien dis donc !

A pas rassuré, il regarde partout, sans sourire, le visage fermé.

PEA met en lumière uniquement les réponses erronées de A

PEA : Alors, c'est quelle famille le 30 ?

(inaudible)

PEA avec K et montre sur la frise, outil qui semble compliqué pour lui à utiliser, il plisse les yeux comme s'il ne voyait pas.

PEL va vite dessiner les nombres en monnaie sur l'ardoise de K pour lui permettre de faire l'addition avec la même méthode que les exercices précédents.

Il essaie et y arrive.

Changement d'activité

« Nous allons apprendre de nouveaux sons, comme tous les jeudis »

Les enfants s'installent en position Yoyo et la P-E leur montre des images en leur demandant ce que représentent ces images et les différents sons que l'on retrouve dans chaque mot.

M debout, s'assied sur l'estrade - personne ne dit rien pendant 4 minutes

PEA : M assieds-toi, tu déranges, assieds-toi - Elle y va.

Les enfants font de l'écriture. Les P-E les aident à écrire.

Lecture individuelle

A, jamais totalement assis - pas écouté, pourtant il essaie - ne se décourage pas vraiment

PEA anticipe sa lecture et lit pour lui (*impatience ?*)

Lecture en demi-groupe, les élèves sont divisés en groupes pour que ça soit plus simple pour les exercices de lecture.

K baille beaucoup

Utilise une boîte - répète les mots à voix haute

PEA : A, tu commences.

A : Livre.

PEA : Continue

A : B ... bé Be... Bbbb

PEA : C'est un BE ca ?

A : bbbbbb...

PEA : C'est un ? ... Tu m'as dit que c'était un ? ... le premier ... c'est pas un [be]

A : [P] !

PEA Oui ! et ça fait

A : Piiii ...

PEA: et le son é

A : Piii..é ... Pied

PEA : Oui

Quelqu'un entre dans la classe pendant que PEA apprend à lire au groupe le mot pied.

Quand PEA demande à K de lire, il invente un mot qu'il imagine, ne lit pas.

PEA : Alors vas-y, K vas-y et H elle va répéter.

K : Les

PEA : Vas-y K, tu connais ce son.

K: inaudible

PEA : On a dit que tout ce qui était en bleu est le son?

K : é

PEA : é, donc c'est pas [RE]

inaudible

K soupire.

K: P

PEA : Très bien

K : Pi

PEA : Oui !

K : Pilé

PEA : oh ben non, n'importe quoi, tu as inventé

K : Oui ...

inaudible

K : Deeee.

PEA : D, prononce le bien, Dé

K: Dé

inaudible

K : ... Pi lé

PEA : Y a pas de L, y a Pi et y a é

K: Pi lé

PEA : Y a pas de L, y a Pi-é

K: Pié

PEA : Voila, Pied

inaudible

PEA : Y a un moment tu n'arrives pas à nous faire des sons, et là, tu veux en rajouter. Mi é

K : Miii lé

PEA : Mais non ! (les autres enfants se moquent) é K, é ! Vas y

K : é

PEA : é, é, encore

K : ééé

PEA : Mi é

K : Mi lé (les autres rigolent encore)

PEA : Tu me rajoutes une lettre, Mi é

K : Mi é

PEA : On est d'accord que ce mot existe pas, c'est que des syllabes, mi é

K : Mi é

PEA : D'accord

PEA : Allez A, vas y

A : lééé Léeé

PEA : Comme

A : Comme

PEA : Comme ça, c'est quoi ce petit mot outil ? On le connait déjà

A : vo

PEA : bah le o et le u, ça fait quoi le o et le u ensemble ?

A : Oooo

PEA : Non le O et le u ça fait, non

Inaudible, trop de bruit autour

...

PEA : vous roulez, comme on roule en vélo.

La PE est interrompue par un technicien de maintenance.

PEA : en dessous, K

K reste silencieux

PEA : Pe, c'est un pe avec é

K : pe ... pe é, c'est pe lé

PEA : mais non Pe et é, c'est tout K, y a pas deux syllabes

K : pé

PEA : Ca c'est quoi ? c'est quoi ca les enfants

Eleve : qe

PEA : qe et ?

Eleve : ouuuu

PEA : qe et ou ?

Eleve : cou ... Pé ... Couuuupé, coupé

PEA : Coupé

PEA : Allez les deux derniers mots, A

A : vé

PEA : Comme ?

A : Comme...

inaudible

La classe devient très bruyante et à plusieurs moments le prénom de M ressort, comme un avertissement.

Les groupes sont inversés pour l'atelier lecture.

K dit « papiler »

PEA : Non il y a pas de L (*suivi d'un rire qui semble agacé*)

« Répète K » PA PI ER

Quand il entend -ié, il dit -ilé

K lit en fonction des dessins

N'arrive pas à décomposer

« Quand même K, c'est quoi cette première lettre ? Quand même, elle est dans ton prénom »

PEA s'agace un peu, soupire, intonation vers le bas

PEA s'énervé sur K car elle veut qu'il essaie seul : hausse le ton, parle plus vite, soupire, intonation vers le bas

PEA : K je veux que tu lises les mots, pas que tu les inventes.

K lit à haute voix.

Les élèves commencent à être bruyants.

PEA passe accompagner les élèves en individuel sur l'exercice.

PEA : Pourquoi tu attends, K ? Mais K je peux pas être tout le temps à côté de toi pour que tu fasse ton travail ! Il faut essayer de travailler un petit peu seul aussi, regardes Y

K : oui mais j'arrive pas à lire

PEA : bah oui enfin non tu essaies pas là, en fait, tu es retourné, tu as la tête en l'air. Regarde tout le monde essaie, je veux bien venir t'aider mais je peux pas être tout le temps à côté de toi, il faut que tu essaies aussi tout seul.

PEA : M tu nous déranges là.

Quand les P-E valorisent fortement d'autres élèves, M se met à faire beaucoup de bruit (cris, chants, voire insultes)

Une dizaine de minutes passent où PEA interagit avec plusieurs élèves concernant l'exercice.

Récréation

Compter 72 avec les bâtons
Écrire en chiffres et en lettres
72ème

K beaucoup d'effort
M ne travaille pas
A ne travaille pas

Pas d'interactions durant cette partie. Les élèves sont passifs et/ou sur des dessins, en alternance. Les 2 PE m'expliqueront plus tard qu'elles placent toute leur énergie en début de matinée pour les apprentissages fondamentaux et qu'elles relâchent la pression en fin de matinée, car les élèves en difficulté n'arrivent plus à se concentrer, ce qui leur permet de s'occuper des autres élèves.

Pause du midi

Intervention sur les risques avec un intervenant extérieur

Au début K et M très investis et dans l'activité ++

A est investi, mais regarde beaucoup les autres. Il réagit beaucoup en riant quand c'est drôle, mais peu dans les apprentissages, pas dans la démarche.

Après 19 minutes :
Accompagnement individuel de A.
M est avec l'intervenant.
K ne fait rien.

M semble avoir un besoin d'adulte ++. Elle surveille ce que l'intervenant dit et respecte ses ordres et conseils.

Récréation

PEL explique aux élèves le déroulement de la sortie scolaire du lendemain et des affaires à emporter. Certains élèves questionnent l'enseignante 2 sur la sortie. La classe devient bruyante. PEL explique les "devoirs" pour le lundi suivant. Deux élèves semblent rapidement se chamailler pour un objet.

PEA : M ? M ? M ? M ? Tu viens de le faire ? Je t'emmène, viens le faire.

M : c'est quoi ?

PEA : La dictée, viens

Inaudible

PEL : Au moins après t'es forte comme ça en dictée

PEA : Ton ardoise et ton ... M.

PEL explique l'exercice. Ils vont apprendre à écrire sur l'ardoise.

PEL : Une je sais l'écrire, comment j'écris une, K?

K: Uuuu

PEL : U, après?

K: iiii

PEL: nee

K: neeee

PEL : C'est quelle lettre neee ? Comment elle s'appelle cette lettre, tu sais ? Qui peut l'aider ?

Un élève : N

PEL : Bien ! et ensuite K, la dernière lettre ? là on a écrit UN, qu'est-ce qu'il faut ajouter pour faire UNE ?

K : Heeu ... Heeeeu ...

PEL : La lettre qui réfléchit.

K: E

PEL : E ! Bien K, tu vois quand tu veux.

La P-E demande aux élèves de taper dans leurs mains pour chaque syllabe
VOI*clap*TU*clap*RE*clap*.

PEL : M, chut, on écoute ... Arrête, tu me gênes J'arrive pas à me concentrer M, là !

Les élèves semblent tous investis sur l'exercice d'écriture.

PEA travaille en individuel avec M et lui donne des conseils d'écriture, mais la conversation est inaudible.

PEL : M je t'ai dit non.

M se colle le front au tableau avec son feutre dans la main pour écrire avec sur le tableau

Elle se regarde dans le reflet du tableau.

Essaie de se mettre sur l'estrade mais PEL l'en empêche.

PEA : M ... Allez, viens ici M, viens là. Il est où ton Velléda ? ou est ton Velléda là, tu l'avais tout à l'heure.

M vient proposer à l'élève autiste de jouer avec elle dans le coin bibliothèque.

PEA qui la récupère en la prenant par le bras pour travailler en individuel avec elle.

PEL à K « TU trouves que tu as progressé ? NON avec la tête

Sur l'écriture, tu te souviens ? Tu trouves que tu as progressé ? OUI !

PEA à M lorsqu'elle écrit sur l'ardoise « Tu écris magnifiquement bien, je ne savais pas que tu étais capable d'écrire aussi bien, tu ne le fais jamais sur le cahier, c'est magnifique. »

—> *parce que ça s'efface ?*

Les élèves doivent trouver le mot jaune sur leur sous-main et le recopier plusieurs fois sur l'ardoise.

PEL : Tu l'as trouvé ? Ah bah voilà, parfait !

PEL 2: C'est bien K !

PEL : C'est très bien, par contre, regarde, ça c'est un U, d'accord ? Ça, c'est un U. Ici, là, c'est un I ou un U pour écrire jaune ?

K: U

PEL : C'est un U. Regarde, le U y a deux bâtons, deux barres, toi y a combien de barre ?

K: Deux

PEL : Y a deux barres ?

K: Noooooon

PEL : Y en a combien ?

K: Une

PEL : Une, donc il faut le refaire

PEA interpelle A.

PEA : Chut, concentrez-vous. A, regarde ton ardoise ! tu as le modèle sur ton sous-main.

PEL : C'est bien M !

A toujours les yeux dans le vague → Concentration difficile ?

PEL propose systématiquement les outils "prémachés" à K —> tourne le sous-main dans le bon sens etc.

Rangement de l'ardoise : ils vont faire de la littérature.

Les affaires de M sont ailleurs dans la classe, pour lui permettre de se lever et aller chercher ses affaires, quand elle a besoin de bouger et de se déplacer.

P-E : K, laisse le cahier fermé au bout du bureau et range ta gourde.

K joue avec son cahier et A joue avec son manteau. La P-E leur fait remarquer qu'ils sont dissipés et leur demande de se concentrer et de rester calme.

Lecture interactive avec les élèves. Le livre leur apprend à associer une couleur à une émotion. La P-E en profite pour leur faire réviser les mots relatifs aux émotions en anglais.

15 minutes après le début de la littérature, la journée prend fin, les enfants retrouvent leurs parents.

=====

Notes de toute la journée :

=====

Attitude récurrente des enseignantes avec les élèves :

K : PEA et PEL valorisent lorsqu'il s'agit de résultats faciles justes, beaucoup de sourires et de rires avec lui (pour chaque activité), explication de la méthodologie, revalorisation ++ quand résultats justes plus compliqués à trouver.

M : accompagnement individuel ++ par PEL exclusivement, responsabilités et libertés données à certains moments, puis recentrage avec accompagnement individuel
Souvent sorte de chantage « Tu vas être forte comme ça » ou « Sois gentille, pour moi, s'il te plaît »

A : rarement écouté, agacement de PEL ou PEA, peu d'interventions avec lui (focale plutôt sur d'autres élèves ? trop discret ?) - les P-E posent des questions pour comprendre (difficile de cerner l'élève, de le comprendre ?)

VIII. Observation *in situ* n° 6

Prise de notes et transcription d'enregistrement – classe 2

15 mars 2022

M vient me faire un câlin dès qu'elle me voit dans la classe

Organisation de PEL avec M immédiatement pour écrire

M : Je préfère plutôt un feutre.

PEL : Est-ce que je peux te faire confiance M ?

M : Oui mais [inaudible et incompréhensible]

PEL : T'en prends soin ? T'en prends soin ?

M : Oui.

PEL : Tu le gardes fermé sinon il va sécher comme les autres jours.

Un autre élève interrompt la discussion pour raconter un problème de coups entre élèves le midi.

Pendant ce temps, M organise la distribution des feutres, effaceurs pour l'ensemble des élèves sans que personne ne lui ait demandé.

M (à toute la classe) : C'est qui qu'a pas d'effaceur ? C'est qui qu'a pas de feutre ? D'effaceur ?

PEL : Occupe-toi de tes affaires, va à ta place, je vais lui en donner un.

Tout le temps c'est pareil, il manque des affaires, c'est pas normal.

M est toujours debout et demande toujours aux élèves qui a un feutre.

PEL : Tu vas à ta place !

PEL : On va apprendre les mots de la dictée, mots qu'il faudra apprendre par cœur si on veut avoir l'autocollant en or, et au bout de 5 on a un cadeau.

Allez, on y va, on va écrire "un livre". "Un" je sais l'écrire. On n'écrit rien, on pose son stylo et on se met en position yoyo. "Un" je sais l'écrire. A, comment on écrit "un" ?

A : U.... N

A : très réactif dans les expressions du visage comparé à la dernière fois

Très envie de participer à chaque question posée par PE - pas passif, lève la main. Beaucoup de sourires (dès qu'il lève la tête en direction des PE)

PEL : Voilà. U... N.... OK, "un". "Livre". On a dit qu'on est très grands, parce qu'on est en mars, donc on ne compte plus les syllabes des maternelles, on ne compte que les syllabes de CP, donc les syllabes que l'on...

Classe en cœur : écrit !

PEL : C'est parti, je veux vous entendre.

Toute la classe se prépare à frapper des mains en même temps que les syllabes "LI - VRE" K frappe les syllabes dans les mains et les dit à voix basse en même temps

[...] avec autres élèves

PEL : K, quelle lettre fait le son [l] ?

K : Hein

PEL : Quelle lettre fait [l] ? Comment elle s'appelle, la lettre, tu sais ? Tu te souviens ? K (regarde les autres qui soufflent la réponse) : L ?

PEL : L, c'est le L, il y a un L dans ton prénom.

[...] en collectif pour les autres lettres

PEL : Allez maintenant on copie plusieurs fois sur son ardoise. Plusieurs fois.

K écrit immédiatement, dès que la consigne est donnée. Il semble faire beaucoup d'efforts (réfléchit, écrit, efface, réécrit, s'applique).

PEL se déplace dans la classe pour aller chercher des documents et parler avec PEA qui arrive dans la classe. PEA vient me voir et m'explique qu'elle était en RDV avec le PRE.

Pendant ce temps M se met au travail tout en répétant à haute voix "livre" à chaque fois qu'elle l'écrit.

A n'écrit pas. Il prend son stylo seulement quand il entend la PE dire « au boulot »

Elle lui dit ensuite "Tu peux le faire !"

M qui répond « Pas du tout, tu peux pas le faire ! » (elle fait systématiquement une remarque lorsque les PE encouragent d'autres élèves)

PEL : Chhhh... (chut)

M : blebrableble (bruit avec sa bouche qui couvre tous les sons)

PEA travail en individuel avec les autres élèves, ceux qui sont le plus en difficulté.

PEL : M, tu lèves le doigt quand tu as fini.

Travail en individuel

PEL demande d'effacer pour travailler sur un autre mot. Même travail avec : "la cloche"

PEL : On va écrire "la cloche".

"La" je sais l'écrire. K, comment on écrit "la" ? Tu sais écrire "la" ? K : LLLL et AAAAA

PEL : Bien, pour faire le [l], c'est quelle lettre, comment elle s'appelle ? K : ...

PEL : Dans l'alphabet, a, b, c, d... comment elle s'appelle ?

K : Euh... c'est leeeeee...

PEL : L, c'est le L. Elle fait le son [l], tu as raison, super ! "La cloche". Allez, on compte les syllabes que l'on écrit.

Travail sur la suite du mot avec une autre élève. Pendant ce temps, K continue d'écouter, A aussi. M écrit sur son ardoise.

Mise au travail sur l'ardoise.

K écrit "clofe" sur son ardoise.

PE vient rectifier avec lui.

PEL : Toi tu as écrit [f] mais c'est le son [ch] dans "cloche". Le H est silencieux, mais quand il est avec son copain le C, il y a un mariage, et là, ça fait [ch]. chhhhhhhhh, chhhhhhhh.

M travaille, se lève, reprend l'écriture, se lève de nouveau, écrit, etc. PEL félicite A ("c'est bien A") et il fait un grand sourire.

M se lève en criant "J'ai fini maitresse !"

PEL : M, on avait dit quoi ? Quand tu as fini, tu faisais quoi ?

M montre son doigt.

PEL : Essaie... essaie ! Tu lèves le doigt, et j'arrive. Si tu lèves le doigt. Ok, M ?

Nouveau mot : "le nez"

Travail avec d'autres élèves. K, A et M semblent écouter.

Ecriture des mots sur l'ardoise : tous sont impliqués.

M lève la main, PEL y va. "Tu vois, c'est bien, tu vois que tu sais le faire." Elles parlent très doucement (je n'entends pas).

[...] Travail sur les ardoises en individuel

A et K commencent à faire autre chose (regardent autour, dessinent sur l'ardoise) - 21min d'activité

PEL interpelle A pour qu'il ajoute un H sur son ardoise.

"Bien, oui !"

Ardoise effacée

Réécriture d'un mot appris, sans exemple au tableau : "le nez"

K, A, et M très appliqués, essaient d'écrire les mots, K et A semblent chercher dans leur tête mais n'arrivent pas à passer à l'écriture complètement.

PEA vient aider K, pour lui permettre de retrouver les lettres. Elle lui répète les sons pour qu'il écrive au fur et à mesure.

Nouveau mot : "plus"

Les élèves donnent des exemples d'utilisation du mot "plus"

PEA : **Pensez à bien descendre le "p", vous ne faites pas des "p" minuscules.** Elle continue d'aider K à écrire le mot "nez"

M travaille.

A regarde autour de lui. [...]

PEL : **Moi j'ai perdu mon bouchon.** - Elle cherche son bouchon.

PEA : **Mais tu fais quoi ?**

PEL : **J'ai perdu mon bouchon.**

M se lève.

PEA : **Tu peux compter sur M pour te le retrouver.**

M commence à chercher le bouchon.

PEL : **M, on cherchera à la récréation. M.... M ! M !**

Elle recherche le bouchon de feutre de PEL qu'elle a perdu - semble se sentir missionnée - investissement ++.

PEL : **On va faire un peu de grammaire.**

A et K écoutent, et participent comme les autres élèves. Ils donnent des mots correspondant à la grammaire "noms, déterminants, féminin, masculin..."

PEL : **A, c'est quoi féminin ?**

Autre élève : **C'est quand c'est une fille.**

PEL : **Oui, mais quels déterminants sont féminins ? A, A, redresse-toi, redresse-toi. Voilà, super. Alors ? Ouh ouh ?**

Pendant ce temps, M ne s'arrête toujours pas de chercher, malgré les sollicitations des 2 enseignantes pour qu'elle retourne à sa place. - **15 min de recherche**

PEA : **M, on ne t'a pas demandé de chercher, va t'asseoir.**

M, va t'asseoir. Viens ici. PEA la suit partout dans la classe pendant que M regarde partout au sol.

K et A se déconcentrent, PEL nomme K et A à chaque phrase.

"A, regarde", "K, c'est par là", "A, c'est quoi le f ?", "K, tu peux le faire"

PEL finit par intervenir auprès de PEA, en appelant M, qui lève la tête.

"Tu t'assois gentiment à ta place, ça suffit maintenant" très calmement, voix très douce et basse. M fait ce que PEL lui demande, et écoute ensuite PEA qui travaille individuellement avec elle.

PEL demande aux élèves d'écrire F ou M sur leur ardoise en fonction du genre du mot.

"robe", "fleur", ...

K et A pas du tout dans l'activité. Leurs réponses sont presque toujours erronées. (Répondent au hasard ?)

Idem avec smileys contents ou non pour dire si les mots sont des noms ou pas : "courir", "assiette", "sauter".

K et A ne lèvent pas toujours l'ardoise, A regarde autour de lui et K fixe le sol. (Fatigués ? Cela semble difficile de se concentrer.)

PEL parle de plus en plus vite et de plus en plus fort/aigu. Ne sollicite plus du tout K, A et M.

M travaille toujours avec PEA, très impliquée, pose des questions, et répond rapidement. Elle sourit, semble concentrée. Ardoises effacées et rangées.

PEL : Ça commence à rentrer.

Rappel de la semaine précédente : travail sur singulier / pluriel.

Demande en collectif ce qui est présent dans la classe en montrant avec les mains. "Des trousse ou une trousse ? Un feutre ou des feutres ? Un garçon ou des garçons ? Une lampe ou des lampes ?"

PEL se place devant K.

PEL : Si je dis des garçons, masculin ou féminin, K ?

K : Masculin.

PEL : Oui, bien. Si je dis des manteaux, du coup, masculin ou féminin ? La classe répond un peu de tout.

PEL distribue une feuille avec des dessins où il faut écrire masculin ou féminin sous des mots au pluriel. "Crayon gris".

Classe au travail

M s'agite et veut distribuer. PEA : Tu me fatigues là, M.

PEA : Les enfants, regardez, vous écrivez M de masculin et F de féminin. D'accord ? Soit M, soit F.

K : Maitresse, sous domino, on écrit F domino ou M domino ?

PEL : On dit un domino ou une domino ?

K : On dit M domino (avec l'accent fortement donc je pense que PEL croit qu'il dit "un"). PEL : Voilà, donc tu peux écrire M. (il croit qu'elle dit "un" ?)

K écrit "un".

PEL : Non, écris plutôt M, je veux pas que tu écrives "un".

Elle écrit pour lui et passe à un autre élève.

Il ne fait pas la suite et regarde son crayon.

Pendant ce temps, A recopie sur les voisins.

PEA : A, tu fais tout seul, tu arrêtes de regarder les autres. Qu'est-ce-que c'est le premier on a dit ?

[je n'entends pas la suite]

M ne remplit pas la feuille et lève la main. Les 2 PE aident d'autres élèves.

M se lève et vient, proche de PEL avec son groupe, pour donner des réponses à un des élèves que PEL aide.

PEL : Hé hé hé ! Tu rigoles là ? Tu rigoles ? Tu es en train de le déranger, là. Tu lui expliqueras, le jour où tu sauras le faire toute seule. Là je ne suis pas d'accord, va à ta place ! Je vais te donner une feuille.

PEA prend immédiatement le relais de la classe pour corriger la feuille.

M ne dit rien du tout, va au fond de la classe, prend une chaise et se met face au mur toute seule, front collé contre le mur.

PEL aide en individuel les élèves. PEA corrige et sollicite régulièrement K en disant son prénom au milieu des consignes et questions.

PEA : Tu as écrit quoi K ?

K : F.

PEA : Pourquoi ?

K : On peut pas dire "une tulipe".

PEA : On peut pas dire "une tulipe" donc tu as écrit F ? C'est quoi F ? K : C'est une fille.

PEA : F ça veut dire féminin, une fille. Et alors tu dis qu'on peut pas dire "une tulipe" mais tu mets le F de fille ? Regarde, "une" il est là, "une" c'est le F justement. On dit "un tulipe" ?

Classe qui regarde sans répondre

PEA : On oublie "tulipe", ça vous perturbe. Fleur, on dit "un fleur" ou "une fleur" ? Donc, M ou F ? Dites-vous que c'est le mot "fleur".

K : M.

PEA : M, pour "une" ?

M se lève de nouveau (après 3min 45 tête contre le mur).

PEA : Non, non, M, tu retournes à ta place. M, je te parle, tu as besoin de quoi ?

PEL qui lui propose de travailler avec elle - Elle sourit et s'assoit.

Mais PEL s'assoit avec un autre élève - Elle se lève et retourne sur sa chaise pour boudier face au mur (pendant 3 min)

Beaucoup de bruit, PEA hausse le ton. Les élèves se déconcentrent (certains écrivent sur leur gomme, d'autres jouent avec la trousse, beaucoup de déplacements).

PEA tente de demander à A de répondre, mais il ne dit rien.

PEL : M, va à ta place, je vais arriver.

Elle va à sa place.

Temps de travail en individuel, PEA et PEL circulent parmi les élèves.

K ne travaille pas, il regarde ses doigts.

A ne travaille pas non plus, il regarde les autres.

PEL va voir A pour le faire travailler en lui posant des questions sur les réponses qu'il a pu trouver (pas de méthode donnée).

PEA va voir K en lui posant des questions pour le guider dans son travail.

Ils se remettent au travail.

PEA à PEL en montrant K : En fait, il écrit F à chaque fois parce qu'il ne sait pas que cette lettre s'appelle M. Donc il me montre ça et il dit F.

Les 2 PE ramassent les feuilles et regardent les mots que certains élèves ont écrit sur leur ardoise (ceux qui avaient fini rapidement ont sorti leur ardoise pour écrire des phrases).

Temps de flottement (un peu plus de 4 minutes).

PEA demande à un élève de lire la phrase écrite en entier sur son ardoise. Les élèves écoutent et regardent. (6 minutes d'échanges sur la phrase)

Bureaux entièrement rangés.

Rappel d'une activité que certains élèves font avec un autre enseignant (élèves allophones) : H, Y et S. Ces élèves racontent l'histoire qu'ils ont pu découvrir : Gruffalo.
Tous les élèves semblent écouter. Pas d'agitation, ni de bruit.

M veut raconter à la place des 3 élèves.

PEA : Non, là c'est à Y de raconter, donc tu vas t'asseoir, et tu écoutes, comme tous les autres élèves de la classe.

Elle va s'asseoir. Y commence à raconter.

Y a de grandes difficultés de langage (élocution, phrases difficiles à comprendre, mots erronés), mais tous les élèves sont attentifs, ils regardent Y, S et H et écoutent.

Lorsque PEA demande à la classe de quoi parle l'histoire, beaucoup lèvent la main pour répondre, dont K, M et A.

M répond à voix haute sans avoir été interrogée, mais sans crier.

Les 3 élèves continuent de raconter leur histoire. Tous les élèves toujours attentifs jusqu'à la fin de cette étape.

PEA se lève : Hello children !

Les élèves en cœur : Hello teacher ! PEA : Stand up everyone.

Les élèves se lèvent.

Mimes et mots en anglais en même temps : up, down, big, small, longer, short, fast, slow, clap, under. Même chose avec une élève qui guide les mimes.

K essaie, mais se trompe ; A impliqué et en réussite ; M dessine.

PEA qui demande les nombres. Les élèves répondent en cœur. Idem : K essaie mais se trompe, A impliqué, M dessine.

Diffusion d'une musique en anglais sur les couleurs. Tous les élèves à l'écoute et avec le sourire.

Mots à retrouver par rapport à ce qui a été entendu. PEA entend un élève qui parle de couleur.

PEA : Comment vous savez que c'est des couleurs ? T'as entendu quoi, pour savoir que c'était des couleurs ? Parce que c'est pas facile de comprendre une chanson comme ça dans une autre langue.

T'as entendu le nom des couleurs ?

K lève la main.

PEA : K ?

K : Moi ai vu des couleurs [...] (incompréhensible)

PEA : J'ai pas compris.

K : J'ai vu des couleurs avec un arc-en-ciel.

PEA : Tu as vu des couleurs ? Mais comment tu as vu où là, on a juste entendu ! K : Non, j'ai vu des couleurs avec l'arc-en-ciel.

PEA : Mais tu as vu où ?

K : Là (montre l'ordinateur)

PEA : Ah t'as triché ?

K rit.

PEA : T'as regardé mon téléphone. Just listen ! Après on va regarder.

Redire les couleurs en cœur. Tous les élèves impliqués.

Rediffusion de la chanson.

Certains élèves commencent à connaître les paroles et les chantent. K danse de la tête.

PEA montre des couleurs et les élèves redisent en cœur. PEA annonce qu'il reste 3 minutes avant la fin.

Les élèves doivent ensuite trouver les couleurs, grâce à un élève qui montre.

K : Vert

PEA : Ohhhhh in english K, not in french ! In english K, do you remember ? What's the word ?

K : Green

PEA : Is it green ?

Classe : Yes !

K sourit et serre son poing contre lui en signe de victoire.

PEA : Vous les connaissez bien les couleurs hein ! Hein K, comment on dit le jaune ? K ? K en riant : Hello !

PEA : T'es sûr, t'es sûr ?

K : Mais non !

PEA : Oui, là c'est pour rire. Quand je dis "Hello children", je vous dis "Jaune les enfants" c'est ça ?

Rires

PEA : Allez on réécoute et on regarde.

Début de rediffusion mais ordinateur qui s'éteint.

PEA : Y a plus de batterie, mais c'est pas grave vous découvrirez la chanson la semaine prochaine. C'est la fin, l'ordinateur s'éteint tout seul quand c'est fini. Vous découvrirez à la prochaine séance. Éléves qui miment des têtes tristes. PEL : Allez c'est pas grave !

A : **Saaaad !** en mimant une tête triste.

Temps de travail en demi groupe : A et M présents

Moins d'élèves = plus facile au début pour M, de ne pas se lever et d'être dans le groupe, mais concentration difficile. Touche à tout, fouille dans les affaires, teste la résistance des objets. PEA pose des questions sur un livre (couverture, auteur, etc.). M donne toutes les réponses. Elle finit par aller toute seule jouer au fond de la classe. Elle s'occupe seule, jusqu'à la fin de la journée.

PEA travaille avec les autres élèves. A semble passif (donne l'air d'écouter mais ne bouge pas et ne parle pas).

Les autres élèves reviennent. Tous rangent les affaires, mettent les cahiers dans leur cartable à partir des consignes de PEA. PEA vérifie que K a toutes ses affaires.

M a des affaires éparpillées partout dans la classe. Elle se lève et fait des tours de classe. **Elle met 4 minutes de plus à ranger et partir.**

Les élèves retrouvent leurs parents au fur et à mesure.

Fin de journée

Autre information collectée dans la journée :

M a un biberon dans son sac

Remarques individuelles du jour :

Position physique de travail :

- K : tête baissée, jambes écartées, accrochées aux pieds arrière de la chaise
- M : en mouvement permanent (bouge sur sa chaise, se lève, change de place, parcourt la classe, cherche dans les affaires des autres, dans les différents coins de la classe) ou alors couchée sur la table, les yeux très proches du stylo (environ 10/12 cm entre les yeux et le stylo)
- A : très rigide dans sa posture, regarde son bureau de haut (ne baisse pas la tête, il dirige simplement ses yeux vers le bas)

Besoins identifiés permettant un engagement dans les apprentissages :

- K : besoin de sollicitations directes (paroles adressées, avec son prénom), que les PE soient proches physiquement de lui, accompagnement individualisé.

- M : besoin de l'enseignante immédiatement avec elle, avec contact physique, attention de PEL qui ne doit pas être tournée vers les autres élèves
- A : besoin de l'enseignante proche, mais pas nécessairement juste à côté, au centre des discussions, proche du tableau, rappel du temps de travail restant (pour rappeler le temps à tenir jusqu'à la récré)

Attitude générale :

- K : constant dans une forme de dispersion (part "dans tous les sens", regarde partout autour de lui, mais toujours calme)
- M : agitation, provocation, rejet notamment des autres élèves, sauf quand on s'occupe de l'élève qui a un TSA
- A : bloque son regard sur les personnes, mais aussi sur son travail (ne semble pas attentif au monde autour, juste concentré)
- Les 3 touchent facilement et, à de nombreuses reprises, la table, leur visage, etc. N'arrivent pas à ne pas bouger et à écouter sans faire quelque chose d'autre entre temps.

Réajustements mis en place par les PE :

- M : changement de place au fond, table isolée, beaucoup d'espace autour A : changement de place devant, proche du tableau

Réaction face aux "petites" difficultés (erreurs simples) :

- K : essaie à voix basse, se répète les questions
- A : sourit et cherche avec les yeux
- M : ne semble pas avoir de petite difficulté, soit elle travaille, soit pas du tout

Réaction aux difficultés ++ (obstacle aux apprentissages) :

- K : fait autre chose, écrit sur son ardoise, joue
- A : lâche tout, ne fait rien et regarde en l'air ou les autres
- M : rejet, attitude désagréable, lève les yeux au ciel, boude.

IX. Observation *in situ* n° 7

Prise de notes et transcription d'enregistrement – classe 2

21 mars 2022

Arrivée en classe

(PEA qui avait un RDV médical, arrivée plus tard - préoccupée ?)

Tous sortent les outils (sous-main)

« On accroche son sac on sort ses affaires »

A absent

K a apporté des aimants de chez lui pour donner aux maîtresses.

M un peu ailleurs, baille beaucoup, va se moucher, se frotte les yeux Que fait-elle le weekend ? Elle parle beaucoup avec PEL, se tourne vers elle dès qu'elle est au bureau, lui pose des questions.

PEA : Vous sortez vos ardoises les enfants, vous copiez les mots de la dictée pour vous entrainer... Les mots de la dictée.

M : Je n'ai pas de feutre Velléda.

Maitresse : Je vais te donner ce qu'il faut M.

M va chercher de quoi s'occuper dans les tiroirs de la classe (ne travaille plus)

M commence à s'agiter, à bouger dans la classe, à ramper par terre pour trouver son bouchon de feutre.

PEL fait l'appel derrière. On tape à la porte : feuille cantine.

PEA : On a changé de saison les enfants, il se passe quoi les enfants ?... Y a des feuilles.... Il se passe quoi dans les arbres ? (Les élèves répondent tous que les feuilles tombent) les feuilles qui tombent au printemps ? Non, au contraire, c'est à l'automne que les feuilles tombent ; à l'automne ou en hiver K. Mais au printemps, les feuilles qui poussent et autres que les feuilles.... C'est les fleurs, surtout, les enfants... c'est surtout les fleurs qui poussent, les températures que se réchauffent. Après le printemps, c'est l'été... Allez, on passe aux maths.

M : Les maths c'est quoi ?

PEA : Les maths c'est quoi ? Qui peut répondre à M ? Les maths c'est quoi ? Bah, tout le monde pourrait répondre ! C'est quoi les maths, K ?

K : En fait c'est écrit, y a des lettres, on doit l'écrire avec les chiffres.

PEA : Oui ça fait partie des maths. Quand on fait des problèmes de maths, tout ça, c'est des maths, M, tout ce qu'on fait avec des nombres et des chiffres... Alors ici, c'est effectivement des mots, écrits en lettres, qu'il faut écrire sur votre ardoise, en chiffres. Allez-y... Allez, on est beaucoup dans la famille du soixante et du soixante-dix, la famille orange et la famille verte, hein... On est dans la famille du 60 et du 70 beaucoup... Allez, on cherche sur son sous-main. Vous avez les mots écrits aussi sur votre sous-main. En plus de connaître tous les sons pratiquement, vous avez les mots écrit aussi.... Allez, montrez ! Montrez, j'ai dit au fond... J'ai dit montrez... J'ai pas dit écrivez ! K, S... Je veux voir ce que vous avez écrit, ça m'intéresse de voir ce que vous écrivez, pas de voir ce que vous copiez sur les voisins. Pourquoi t'as commencé par un 6 K ? Pourquoi t'écris que 6 sur ton ardoise ?

PEL lui pose des questions pour trouver le nombre 63 (écrit en lettres) - tous les autres élèves le laissent parler et proposer des réponses même si erronées

Alors que K tente, regarde la frise des nombres
Dyspraxique ? —> Doit être face au tableau

K : Parce que y a la lettre [s] dans ce mot et après on tend le [i] et le [x] ça fait [ix]

PEA : Alors tu te dis que c'est dans la famille.. du... 6. Tu as raison, c'est dans la famille du 6... Mais il y avait qu'un seul mot ? C'est qu'un chiffre ? Ou c'était un nombre qui fallait écrire ?

K : Un nombre

PEA : Alors c'est quoi le deuxième mot ?

K : C'est le [rr]

PEA : Celui-là c'est quoi ce chiffre ? Vous le connaissez depuis longtemps par quoi ça commence par quoi K ? Le mariage qu'on a vu la semaine dernière ?

K : Le 6.

PEA : Non ça c'est pas le 6. Ça, ça commence par quoi ? Le 3 donc c'était quoi, ce nombre ? Chut K.

K : 3 et un zéro.

PEA : Ah c'était 3 et zéro du coup et le 6 tout à l'heure tu m'as dit : « Là y a, c'est le mot du six ».

K : Le 3 et le 6

PEA : Eh oh, par quoi on commence, par le 3 ou par le 6 ? C'est quel mot en premier ?

K : Par Le 6

PEA : Donc écris-le. Montre-moi la phrase que tu as écrit. Tu as raison sur ce mot-là mais pas sur celui-ci. Alors, c'est quoi ce nombre K, maintenant que tu l'as bien écrit ?

K : le 23

PEA : Non c'est pas vingt ce mot. Tu m'as dit tout à l'heure que ça commençait comme le..

K : le 6... le 6 et le 3.

PEA : Alors, comment il se prononce la famille du 6, K ? (M dit tout haut 66)

K : soixante trois

Intonations de PEA teintées d'agacement

PEA : Oui K c'est bien, heureusement que tu as pas écouté M, qui a dit une bêtise ! C'était en effet soixante...trois. Allez, on efface.

F ? Est-ce que tu vois écrit le mot neuf ? C'est quoi ce mot F ? [s] [s] F, tu le vois le mot écrit au tableau ? là tu vois écrit neuf ? là tu vois un [n] et un [e] neuf ? Est-ce que tu le vois au tableau le neuf F ? Est-ce que tu le vois flou ou est-ce que tu ne le vois pas ? Hein, réponds moi F, tu le vois le mot, bien, ou tu le vois pas ? M non non non M on est en train de faire des maths sur l'ardoise, là. Tu le vois flou ou tu le vois pas le mot ? Tu le vois pas ?

(La PE voit que Fu ne voit pas ce qui se passe au tableau, il ne voit pas les couleurs, les PE échantent : "est-ce que le noir il le voit ? / Ah non, vendredi, il savait pas, mais tu vois du coup je me pose des questions, truc de dingue. / Mais tu vois là, c'est pas qu'y sait pas lire, parce qu'il sait lire. / Mais là, quand il force avec ses yeux, tout, je sais pas s'il voit le nombre là, le mot) Tu peux lui écrire ce mot là, sur son ardoise, s'il te plaît ?

PEA : K qu'est-ce que t'as écrit sur ton ardoise ?

K : 25

PEA : 25 !? T'as écrit un deux et un cinq. Non, qu'est-ce t'as écrit ? T'as écrit un cinq et à côté t'as écrit quoi ?

K : Zéro

PEA : Alors la famille du cinq comment ça se prononce ?

K : Cinquante

PEA : Eh oui ! C'est ? Là, tu as écrit 50. Est-ce que là y a marqué cinquante ? Est-ce que ça commence 5 ? ça commence comme tout à l'heure, tu l'avais très bien lu tout à l'heure ... C'est quoi que tu avais lu tout à l'heure ?

K : Six

PEA : Eh oui, donc ça se lit ?

K : Soixante

PEA : la famille du 6 tu le dis bien là

K : Soixante-trois

PEA : Trois, ouais ! Tout à l'heure c'était soixante-trois mais là regarde c'est pas 63, là, c'est...

K : Soixante...

PEA : Regarde le h, il est muet

K : Soixante....soixante

PEA : Y a quoi comme lettres K, dis-moi les lettres, c'est des mots quand même...qu'on a écrit des dizaines et des dizaines de fois, que vous devriez retenir, comme des mots outils qu'on devrait lire, enfin voir et lire d'un coup. C'est quoi ces lettres, K ? C'est quoi ça ? Tu sais pas ce que c'est cette lettre ? Bon, qui peut lire ce mot-là, les enfants ? C'est trop long, hein ... Oui...Allez maintenant il faut reconnaître les nombres quand même, on le fait assez souvent pour reconnaître les mots des nombres automatiquement, sans avoir à les lire. Allez un nouveau !

Un élève : Maitresse il y est pas....maitresse il y est pas

PEA : Chut. Allez, montrez.

La maitresse à un élève : tu réfléchis tu dis pas “je sais pas”, c’est pas acquis ça les nombres hein dis donc ...Va falloir qu’on continue.

Changement d’activité : travail sur les sons

PEL à la classe : Allez, mettez-vous tous en position yoyo (les enfants sont un peu dissipés la maitresse leur demande de faire silence en répétant “chut”) Alors aujourd’hui, on va apprendre un nouveau son. Qui peut me dire les lettres que l’on voit ? Je veux juste les lettres, je veux pas les sons. C’est à dire le nom des lettres, ce qu’on entend dans l’alphabet. Allez, on y va.

PEL : Quel est le son de la lettre [i]... K ? Il fait quel son ? Tu écoutes là ! [iiii] et le [n] y fait quel son ? W ? [nnn] Est-ce que c’est existe le son [o][ine] ? Est-ce qui a un mot avec le son [o][ine] ? Non...Donc c’est pas possible...pas le son [o][ine]. Qu’est-ce que c’est, ça, je sais pas si vous voyez, N ?

(Inaudible)

Poursuite du travail. Peu d’interactions avec K, A et M.

Travail sur l’écriture des lettres

On ne commence rien... Pourquoi elle est faite la page M ?

M : Parce que j’ai tout fait hier

PEL : M continue...à jouer, Voilà. Au moins t’as fait ton travail c’est bien c’était pas à faire à la maison certainement. On donne jamais d’écriture à faire à la maison

K écrit au crayon à papier alors que tous les autres au stylo

Je pose la question plus tard aux PE pour savoir si c’est normal ? —> qualité d’écriture - petit diplôme pour passer au stylo - besoin de gommer - pas le même lignage

Accompagnement pour décrire le geste du stylo à l’oral.

Les 2 P-E finissent par donner un exemple sur le cahier, et il y arrive.

—> changement de plan difficile ?

PEL à K: monte pas trop haut ton attache à la fin du [o] regarde, tu vois ? Elle finit sur la ligne, elle finit pas en l’air, hein, d’accord ? Tu la descends sans lever le crayon. T’es trop bas là K, il faut que tu partes là. Regarde il faut que tu partes d’en haut, vas-y. Comme ça, c’est le seul moyen pour faire le [o] plus haut...Non non, non, non, vers ça...Toujours vers la gauche, on tourne. Et là, là, non, sans lever le crayon. On va vers le haut, on tourne et sans lever le crayon, hop la petite attache, d’accord ? Vas-y.. Non, en haut, tu tournes, descends sans lever le crayon, voilà c’est ça ! Très bien !

Pendant ce temps, M chante tout le long de l’activité.

Les autres élèves ne font plus attention à elle malgré le silence total. Les deux P-E ne disent rien.

PEA à la classe : Allez, posez les crayons, tout le monde. Une seconde, une minute. Tout le monde pose son crayon. Et regardez ici, on va commencer l'autonomie. Donc ici, vous avez, vous finissez d'abord votre écriture, évidemment, comme d'habitude. Ensuite, cette feuille que vous avez l'habitude de faire, on l'a séparée en deux. C'est-à-dire : groupe un, vous n'avez plus que les phrases à faire, vous savez, la partie du bas, vous n'avez plus les mois collés.

M s'il te plaît, pendant que j'explique, tu te tais...

Donc je vous rappelle qu'il faut bien lire les phrases. Le groupe un, c'est des petits détails qui font, c'est une image ou l'autre, d'accord ? C'est des tout petits détails. Parfois, c'est un mot qu'il faut qu'on va relier à cette image ou à la deuxième, OK ? Vous faites de.. Vous regardez bien et cette fois, vous mettez votre nom derrière. N'oubliez pas de mettre votre nom. Le groupe 2 et 3, quand vous reviendrez de votre lecture, vous, vous faites comme d'habitude, les images. Les images avec les mots à recoller, d'accord ? Ensuite une fiche de grammaire. Vous avez l'habitude. Il faut entourer et compter ensuite. Les lignes et avec les pêches, on compte les lignes et on compte....Oui, les lignes donc, et ensuite on compte aussi les mots, oui, merci. Ici vous finissez tout ce côté-là. Pour ceux qui n'ont pas terminé. Si vous avez tout terminé, vous prenez votre porte-vues, vous vous entraînez aux majuscules aux mots-nombres à écrire en lettres. C'est bon, tout le monde ? (Oui collectif) Allez, on va prendre le groupe de là-bas...K livre et ardoise.

Les groupes d'autonomie s'installent dans le bruit.

Allez, je travaille en silence, le groupe 1. Chut... Le travail en autonomie revient sur le travail commencé précédemment sur le son [ouin].

PEL à M : M tu commences.

M lit les sons...

PEA rappelle certains élèves au silence. Elle prononce les sons différents pour que les enfants comprennent les différents sons.....Oui, tu as raison le [s] et le [h] ça fait [ch] effectivement. Shampoing c'est le [s] et le [h], il est dans le livre. Mais bon, avec tout le sens, vous, ça vous suffit pour découvrir des pièges comme ça.

PEA donne parfois la définition des mots lus. Elle aide encore les élèves à lire les mots avec les sons les autres élèves sont en autonomie, ils font beaucoup de bruit. Elle leur dit qu'ils font trop de bruit.

M au travail - lit immédiatement et se met dans l'exercice

Elle se retourne dès qu'un élève va vers le bureau ou passe derrière elle.

Elle lit beaucoup.

Au bout de quelques minutes elle commence à dessiner sur l'ardoise.

M commence à être en retard dans les mots, elle en est encore au premier. PEA lui fait remarquer que d'autres en sont déjà au quatrième, elle lui répète le mot.

Il y a beaucoup de bruit dans la classe.

Les élèves sont ensuite en autonomie.

M est très dissipée.

PEA hausse le ton

PEA : Ça suffit M. Tu lui donneras les consignes quand tu seras devenue maitresse.

Non, non, non, M, là, c'est stop ! Je t'ai expliqué pourquoi j'étais pas là vendredi. Est-ce que tu veux que je sois absente demain ? Non ? Donc tu te tais ! Tu as un problème, tu lèves la main, tu n'es pas dispensée, tu n'es pas différente des autres. Est-ce que tu m'as comprise ? Voilà, tu as un problème, tu lèves la main.

K on va commencer par les mots les plus faciles d'accord je te colorie en jaune le son [ouin] tu sais dans le livre, ils sont en gris..... Vas-y lis.....

M lève la main, participe de la même manière que les autres après.

Elle arrête de chanter 15 secondes, puis fait un tour dans la classe pour trouver une étiquette en chantant et se remet au travail.

Elle guide les autres élèves, car elle va plus vite. Elle lève même la main.

Mais elle finit par aller regarder ce qui est posé sur la table (cadeau d'une élève suite au baptême de sa nièce). Elle essaie de l'ouvrir délicatement, mais comme elle n'y arrive pas, elle laisse de côté.

M, M...s'il te plait, j'te jure, j'ai pas la patience ! Vraiment, j'ai pas la patience ! T'es pas gentille avec moi.

M : J'peux faire un dessin ?

PEA : Vas-y, va faire un dessin.

M : « Je sais toujours ce qu'il me faut pour être bien, tu sais »

PEA compte les feutres et lui dit que dans un quart d'heure il doit toujours en avoir 10, puis elle retourne auprès de K pour continuer la lecture des sons

M « J'arrive pas à ouvrir »

K « Peut être y a un code »

M « Mais n'importe quoi »

K « Mais si ! Parfois, la maîtresse elle ouvre quelque chose où il y a un code »

M ouvre la boîte de feutres et se met à dessiner

Retour en groupe entier

M imperturbable avec ses feutres pendant 14 minutes (+ après la récréation)

Elle continue de dessiner même quand il faut aller en récréation (brouhaha, silence peu importe)

Bilan chrono : M change d'activité toutes les 7 minutes maximum.

Questionnement autour des groupes séparés

PEA « On sépare M, comme ça elle laisse la classe tranquille, vu son petit chant matinal »

PAUSE

PEA « Je la vois différemment M avec tout ce que tu as dit, je me dis qu'elle a lu et que c'est déjà super »

Retour de PAUSE

M se remet à dessiner

PEL est avec K pour l'accompagner dans son organisation (cahier etc.).

Il regarde PEA quand même, qui lui répète la consigne, ce qui lui permet de se mettre au travail.

PEL lui écrit sur l'ardoise pour lui montrer - accompagnement individuel.

Dès que PEL part, il range ses affaires et arrête de travailler.

Travail sur la comparaison des pailles.

K et M sont impliqués dans le tirage à la courte paille

Une fois retournés à leur place, aucun des deux n'est dans l'activité.

M dessine et K semble complètement décroché, il regarde ses pieds, regarde le tableau.

PEA parle beaucoup, va vite dans les notions. → Trop d'informations ?

M a dessiné toute la deuxième partie de matinée.

FIN de la matinée

X. Échange avec enseignante n°1

Prise de notes d'un échange avec une des enseignantes – classe 1

18 novembre 2021

- Très calmes
- Qd chuchote
tt le monde
redémarré
- (F) qui
monte son ardoise
à autre élève
- (E) → yeux.
"je l'ai agité au
clg. qu'on qu'il
arrive et il aura
des pms d'écriture
il faudra prévoir
un message!"

Débrief

- "Je suis capable de les mettre
en l'air, je m'efforce de
commencer par moi
- "J'espère qu'ils sont ds
les activités
- "Parfois gds moments de
solitude
- "Tu crois que me tjs
les cables mnt
- "Un petit rien fait qu'ils ne
savent plus rien
- "L. je pense que c'est diff à
la voter
- "Elle se pense incapable
ds un monde parfait elle
irait chez l'ortho
Rg c 2 ans d'attente et
faut se débrouiller au sa
sur l'usage qu'elle a
d'elle."
- "Pg il sait pas le faire
ad, hier
Mon principe: un E q se
sent pas ds les app = il
y a une raison
Je ne crois pas à l'enfant
opposant.
Exp fois ils veulent sauver
la face

Non W c'est de montrer
que pas besoin de sauver
la face.

→ Intéressé par Freinet

Jaune → plus trop
heure de travailler
et on sort les tampons.

XI. Échange avec enseignante n°2

**Transcription d'enregistrement d'un échange avec une des enseignantes – classe 1
6 décembre 2021**

PE : D'ailleurs on voit, N il commencer à galérer avec les [gue] les [que]. Mais bon, ça ! Et en fait, cette méthode, elle est très bien pour qu'il régule avec la compréhension, mais tous les allophones n'y arrivent pas et ceux qui ramassent et ceux qui ... qui... DYS tu les perds là. Que du coup ils deviennent trop. Tu débriefes sur la fatigue stp ?

Moi : Alors moi, j'ai trouvé que, en fait, je trouve que ça ne change pas grand-chose. Je m'y attendais pas du tout, mais je trouve que ça change pas grand-chose entre la première partie et la deuxième partie de la matinée. Alors, j'aurais cru qu'ils fatiguent en fin de matinée.

PE : Ils étaient pas terribles. Dès que je les prends en grand groupe, j'ai l'impression qu'ils se diluent.

Moi : Oui, oui, forcément.

PE : Donc je vais chercher celui-là, je vais chercher celui-là, je les rassemble.

Moi : Forcément, mais ce n'est pas le même, c'est pas le même fonctionnement. Donc c'est bien aussi parce que les plus faibles, ça leur permet d'entendre aussi des réponses qui sont un peu plus abouties et un peu plus expertes. Donc ça les booste un peu. Je trouve qu'en terme de fatigue, ça ne change pas grand-chose. Sur la toute fin, un peu. Mais sinon je trouve que...

PE : Oui ils étaient pas mal dedans. Après tout dépend ce qu'on fait aussi. A partir du moment où tu lui files des cubes.

Interruption de la PE de la classe d'à côté.

Moi : Ce qui est impressionnant, c'est que pendant tous les temps, en collectif, surtout F et L... En fait, ils ne comprennent pas les nouvelles modalités orales.

PE : Tu veux dire ils ne se saisissent pas, ils en ont rien à cirer.

Moi : Non, pas du tout, non. C'est plutôt dans les modalités orales. C'est-à-dire que tout à coup, quand tu passes à tout le collectif et tout le monde répond à la volée, tous les élèves comprennent. Et eux, non. L, elle se met en retrait immédiatement et pas dans la participation orale, mais elle va être juste dans la participation avec son ardoise et tout ça. Et F il lève la main, il attend comprenait pas.

PE : Oui. Formellement.

Moi : Oui, alors que tout le monde participe, même E au fond, il est dans un truc à la volée, où tous les élèves le comprennent et lui c'est comme s'il ne comprenait pas.

PE : Alors L, elle est très très en difficulté et je pense qu'elle se dit de toute façon, ce n'est pas pour eux.

Voilà. Donc j'essaie d'aller la chercher, j'essaie. Et F, c'est vrai qu'il... c'est celui qui s'en sort vraiment le mieux des quatre là. Lui. Il est à peu près dans le train. Il y arrive, mais c'est vrai qu'il ne va pas se permettre de prendre la parole, et tout ça ... alors qu'à d'autres moments, oui.

Moi : Mais c'est comme si là, tout à coup il comprend pas le principe ou alors qu'il a tellement envie de faire tout bien dans les règles qu'il s'autorise pas un autre cadre que le sien.

PE : C'est son style ça.

Moi : Tu vois, c'est drôle et c'est pas lié à toi. C'est vraiment lié à lui. Sa compréhension de son univers.

PE : Oui, dans le sens où c'est vrai que je laisse monter comme ça quand je n'en ai pas beaucoup. Je laisse à la volée quand je commence à en avoir beaucoup je leur dis « Levez la main ».

Moi : Tu vois, moi, du coup, j'observe bien les deux et en fait, naturellement, tu répartis même physiquement avec ta posture. Tu te tournes vers les groupes.

PE : Oui, ils répondent si je fais rien, ils le savent depuis le temps, là, bien sûr. D, il le sait. La première fois qu'on est venus dans les trois premières minutes, j'ai dit à D : Maintenant, ... Je me suis dit : qu'est-ce qu'elle va penser ? Mais il faut qu'il comprenne qu'il a 1/16 de parole. Donc une fois qu'il a utilisé son temps de parole, il faut que les autres aient aussi le leur... oui, donc, parce que sinon ça ne s'arrête jamais, jamais, jamais. Il laisse pas du tout de place aux autres.

Moi : Je juge pas du tout ce genre de truc parce que je trouve que ton fonctionnement, il est hyper intéressant justement parce qu'il y a plein de choses qui se passent, mais positives.

PE : Mais c'est vrai que tout ça là.... Donc moi je faisais ACE, qui est très comme ça sur les écritures, les décompositions avec les écritures, tout ça. Et puis j'étais parti sur MHM et puis au final, j'ai la nostalgie de ça. Je trouve qu'avec les écritures ils comprennent tout, ils retiennent tout. Et puis surtout ils voient les nombres dans les nombres et je les trouve très très agiles. Donc je suis en train de bifurquer vers mon truc de prédilection là. Et tu mets tout en place, tu mets les plus et les moins, tu mets les multiplications. Donc au final, je vais revenir ce que je sais bien faire, plutôt que d'essayer de faire... ou ce que j'aime bien et ce que je sais bien le faire. Parce que...

Moi : Au moment où tu es passé à l'écrit...

PE : Ils ont arrêté de parler. J'ai vu, quand on fait « Oh punaise ! C'est quoi ce gros machin là ? » et ça leur plaît. Et ce jeu d'écriture, c'est un truc qui fascine les enfants, contrairement à ce qu'on pourrait penser. Parce que des grands, ils vont voir ça et ils vont s'affoler. Et les enfants, pas du tout. Ils s'arrêtent, ils se disent « Attends là, c'est pas un truc de bébé, là ».

Moi : Non. Et puis c'est vachement complémentaire, du coup, de la manipulation.

PE : Je sens bien quand je demande de décomposer parce qu'au début, on demande de décomposer avec les doigts. On faisait des trucs avec les dés, et donc là je me suis dit ça fait rien, on va essayer de démarrer par l'écriture. Et donc, pour avoir l'écriture, je voulais qu'ils fassent des tas. Mais au départ, ils n'avaient pas compris le coup des tas... donc, donc, il fallait le faire un peu, laisser faire un peu. Et puis j'ai essayé de l'écrire un peu au tableau et là voilà. Et après on va apprendre... Parce que là, je ne vais passer vite sur la décomposition du 9. Parce que moi, ce qui m'intéresse c'est le 10 forcément, c'est les compléments à dix. Mais j'aime bien. Est-ce que tu vois L qui comprenait rien de rien... Et là d'un coup elle a compris.. Je prends les dés et je les mets et je prends celui-là et celui-là et ça fait deux. Et j'ai eu l'impression qu'elle avait compris un truc. Tu vois. Il faut trouver des situations suffisamment larges pour qu'ils puissent trouver ce qu'ils ont à trouver. Et c'est pas facile à trouver des consignes super larges, des situations super larges où chacun fait à sa vitesse, à son niveau.

Moi : Mais c'est chouette parce que tu sens qu'au début, il y a cette sorte de... je vais dire de flou, mais c'est pas du flou.

PE : Si, du flou.

Moi : C'est ce temps de latence où tu sens qu'ils sont en réflexion, vraiment. C'est justement pas du flou et où tu te dis bon, ça peut glisser vers le grand vide, ou plein de choses. Et en fait, du coup, avec ça, ça glisse vers plein d'autres choses.

PE : Mais ça c'est de l'avoir fait plusieurs années. Et de savoir que justement il y a toujours un truc. Tu peux toujours tirer un fil. Et puis après tu peux toujours voir. Tu casses des morceaux ou tu groupes ensemble ou tu vas toujours trouver un truc, quand tu l'as déjà fait. La première année c'est... Tu as des petits moments de solitude, comme tu veux partir avec ta consigne directement. Quand tu pars direct avec ta consigne et tu pars pas avec les cubes. C'est pas très rigolo. Des fois, tu pars tout seul. Et puis tes élèves te regardent, mais qu'est-ce qu'elle dit ? Donc petit à petit, tu te cales et tu te dis : on va faire comme si c'était eux qui l'avaient trouvé.

Moi : Il y a plein de questions à se poser. Comment ils font pour rester dans l'activité, même quand c'est dur ? Comment ? Quand ? Qu'est ce qui se passe ?

PE : Déjà il faut qu'ils soient... Il faut qu'ils pensent que c'est possible. Il faut que tu leur aies montré que quoi qu'il arrive, c'est possible. Et que tu es exigeant, mais que, quoi qu'ils essaient de faire, tu vas le valoriser. Voilà, il faut qu'ils essaient. Qu'ils essaient. Tu es à côté, c'est pas grave, t'en es là, t'en es là. Il faut qu'ils soient rassurés sur le fait que, même s'ils sont totalement

à côté de la plaque, il n'y a personne qui va se moquer d'eux. Il y a personne qui va dire : Mais t'as fait n'importe quoi ! Je crois que c'est ça. Il y a des pré-requis comme ça qui sont qu'il faut qu'ils soient rassurés, qu'ils n'aient pas trop de trucs dans la tête, soit qu'ils aient pas trop faim, pas trop sommeil.

Moi : Pour tous, tu veux dire ?

PE : Pour tous. Toutes. Tous. Mais sauf qu'il y en a, tu vois E, jusqu'à 11 h et demi, il tourne dans sa tête. Le truc en plus, moi, je l'ai compris à l'envers. C'est comme dans mon histoire du loup. Tu étais sûr que le loup, il va venir... il ne va pas venir. Tu crois qu'il n'y a plus de loups dans la forêt, machin. Et à la fin, il y a un loup qui vient lui souhaiter son anniversaire. C'est un peu pareil, mais je croyais qu'il avait peur de manger à la cantine, qu'il avait peur que sa mère ne sache pas qu'il mangeait pas à la cantine et en fait, il voulait manger à la cantine. On peut jamais savoir. Je commence à bien le connaître. J'ai tellement observé E, parce que j'y comprenais rien, que j'ai vu qu'il y a mis toute la matinée à se rassurer et je l'ai vu partir avec le sourire. Mais il ne va pas venir encore cet après-midi et ça va recommencer demain.

Moi : Donc... Ça se perçoit que ces préoccupations, elles sont ailleurs. Sa question c'est : Est-ce que je vais manger à la cantine ? Est-ce que je suis l'orthophoniste ? Et tant qu'il n'a pas de réponse déterminée de façon certaine, qui vienne de toi, de sa famille, de tout le monde, avec la certitude qu'il n'y a pas de vide à la fin de la matinée...t'as l'impression que c'est ça qui l'obnubile.

PE : J'ai tellement vu les gamins pleurer toute la matinée pour des histoires de cantine. J'appelle tout le temps, mais lui, il mange jamais à la cantine le lundi. Parce qu'il a en général rendez-vous avec l'orthophoniste. Ce qui fait que la maman, elle donne le coupon à la cantine en barrant les lundis. Donc je sais qu'il mange pas à la cantine le lundi. Mais il était pas très sûr parce que, parce que justement, c'était pas comme d'habitude, parce qu'il n'était pas venu. Oui, mais là, il y a des trucs qui changent, donc il doit y avoir des trucs qui changent aussi, en dehors de la maison. Et il y avait peut-être des trucs qui avaient changé dans la classe. Lui, il lui faudrait trois, quatre jours. Et puis là, on est à la veille des vacances. Cet après-midi, ça va être un fonctionnement encore un peu différent. Pas parce que les pochoirs, ils viennent deux par deux. Ils ont vraiment besoin d'être très, très cadrés là dessus. Ça va être un massacre... et donc il y a beaucoup d'autonomie. Mais au final, bon... je trouve qu'on s'en sort pas trop mal.

Moi : Je ne sais pas si il y a des choses que tu perçois dans la lecture... sur comment tu leur permets d'être dedans... d'être concentrés. Est-ce que tu n'as pas les mêmes gestes avec chacun ?

PE : Je pense qu'il y a le pilote automatique maintenant. Non. Je suis consciente que je n'ai pas les mêmes gestes. Mais après, je ne saurais pas dire. Disons que... Disons qu'il y a ceux qui sont mal assis, qu'il faut asseoir mieux. Il y a ceux qui ont besoin d'être... Je ne sais pas. J'essaye. J'essaye d'exiger de tout le monde qu'ils suivent la lecture des autres, parce que ça fait double travail, triple travail pour leur cerveau, tu vois. Mais sauf que je sais, je sais qu'il y en a pour

qui c'est possible, et pour qui c'est pas possible. Donc je sais qu'E là, en plus il avait pas son livre. Donc suivre... F et E suivre sur le même livre... C'était un petit peu.... Il fallait pas rêver non plus. Voilà. Je sais qu'il y a ceux qui vont avoir vraiment besoin des gestes. Et puis il y a ceux qui vont vraiment avoir besoin de faire le vide autour d'eux. Parce qu'en fait E, il a besoin de se rassurer sur le fait qu'il va pouvoir mettre la première et la deuxième. L, elle sait le faire. Je l'ai entendue : « On est lundi », elle l'a fait très bien le vendredi, donc, je sais qu'elle sait le faire. Lui, j'ai peur qu'il ait oublié un peu. Donc, du coup, je ne veux pas le... je ne veux pas le braquer directement. Je ne veux pas qu'il se sente nul. Donc je veux, je veux vraiment l'aider au maximum. Donc je sais que les gestes, ça va l'aider. Par contre, L elle a tendance à se disperser alors qu'elle sait bien faire. Donc, du coup, je vais... bougonner un peu pour que... elle se remette en place. Mais c'est vrai que je l'analyse pas comme ça.

Moi : Ce que tu dis en fait, ce sont des gestes pédagogiques que t'as, qui vont accompagner l'apprentissage. Ça, c'est ce que tu fais pour accompagner l'apprentissage avec... les gestes, etc. Mais en fait, physiquement, tu fais des choses qui vont exactement avec ça. Par exemple, L tu dis que t'as besoin d'aide et qu'elle soit plus cadrée, etc. Tu tiens systématiquement son doigt. E qui a besoin d'être rassuré et d'être sûrement un peu plus dans sa bulle... Systématiquement, tu es devant lui et tu fais des grands gestes qui vont occuper tout l'espace. Ça marche très bien parce que quand tu es avec L, il arrive à écouter en face. Quand tu le fais avec lui.

PE : Oui je me suis dit je suis pas mal.

Moi : Quand t'es avec F, t'es à côté. Et là, l'univers est trop vaste devant lui. Et F tu as une main dans son dos et une main sur la table.

PE : Ah oui ? *[rires]*

Moi : Mais c'est sûrement instinctif. Tu vois. Et en fait, ça accompagne super bien, ce que tu dis et c'est ce qui fait que ça marche. Et quand tu changes de gestes parce qu'il doit y avoir des choses qui sont peut-être plus naturelles pour toi, tout à coup, ils se déconcentrent et hop, naturellement, instinctivement, tu vas repositionner. Avec F les deux mains, avec E de réoccuper tout à coup tout l'espace. Parce que pour pouvoir le voir, tu vas jusqu'à te placer sous son regard, tu vois. Et en fait, plus tu fais des grands gestes, plus il te regarde et plus c'est là où il est dedans. Et L quand t'enlèves le doigt, hop, elle perd le truc et tu remets et c'est bon. Et ces trois gestes qui semblent être rien, ça va exactement avec ce que tu dis.

PE : Je perçois leur manière de partir. Oui, je sais ça, le moment où ils sont vont et du coup, je fais ce qui me paraît le plus... Mais j'ai aucune... Je pense que oui, j'ai aucune idée de ce que je fais pour les remettre dedans, mais c'est super intéressant !

[silence, elle réfléchit]

Je suis championne d'empathie aussi. Et j'ai quand même tout un répertoire aussi de trucs que j'ai essayé.... De trucs que je maîtrise bien. Il y a tout un répertoire de gestes que j'ai bien, que j'ai essayé, que j'ai testé. Ça marche, ça marche pas. Comment je fais ? Et je garde ce qui ce qui fonctionne avec le plus grand nombre. Et puis je garde deux ou trois trucs pour ceux qui

marchent différemment aussi. Mais c'est sûr qu'ils ont besoin d'un accompagnement en lecture tu vois. C'est pas le tout, de mettre un support écrit, c'est qu'il y a tellement d'autres choses qui ne sont pas écrites. Il y a tellement d'autres outils et tellement d'autres trucs. T'as les gestes, t'as la manière de schématiser les syllabes et tu as tout le truc, toute l'expertise de...J'ai déjà vu plein d'enfants à apprendre à lire, donc je sais que ça va être compliqué, que ton monde, que ton œil, que ton cerveau sache où couper la syllabe. Ça c'est un palier... cette confusion, je sais pourquoi...Et c'est sûr que ça prend du temps, il faut s'accrocher au début. Et nous, on a eu la chance d'avoir un accompagnement au début. Mais il existe plus. Alors on l'a fabriqué avec eux, parce qu'on était quand même un peu au début de la...si décrite méthode Agir pour l'école. Mais nous, quand on l'a eue, ça nous a changé la vie, parce que nous on faisait les méthodes de lecture avec le truc en classe entière. Moi, je venais d'arriver au CP, je disais : Mais on va mourir ! Et puis il y en a quand même un tiers... On en perd un tiers à chaque fois à peu près. Et là, depuis qu'on a ça, on n'en perd plus. Donc oui, il y a des enfants qui ont vraiment un handicap tellement lourd qu'ils n'iront pas jusqu'à vraiment la lecture. Mais là, on n'en perd plus. Ça met la pression quand même que certains sortent sans savoir lire. L'année dernière, j'en ai eu deux. Alors ils sont rentrés dans le principe syllabique. Mais il n'y avait pas d'étayage chez l'orthophoniste, il y avait de l'absentéisme, pas de devoirs. Mais moi j'essaie quand même. Mais malgré ça, on y arrive parfois. Tu vois, moi depuis que je suis ici, pour moi, c'est la même chose. Mon expérience et mon expérience dans l'école, c'est la même. Je suis là depuis le début, mais avec le public que j'ai ici, je ne peux pas me défausser sur les parents. Donc ils apprennent à lire en classe. C'est sûr que c'est mieux quand ils viennent. Le challenge c'est de leur donner envie de venir. Ou à couper l'herbe sous le pied à tous les trucs qui pourraient faire qu'ils n'aient pas envie de venir en classe. Après, tu n'y arrives pas toujours et là, mon échec il est un peu là aussi. Pas avoir réussi à l'accrocher pour qu'il vienne en classe. Je fais tout ce que je peux, pour qu'ils aient envie.

Moi : Oui, mais parfois ça se joue à plein d'autres choses. Mais quand tu vois E et son insécurité sur ce qui peut sembler des petits détails et qui sont complètement en dehors des apprentissages... La cantine, et l'orthophoniste, il y a d'autres choses où toi t'as pas de...t'as pas de possibilité de lien, c'est impossible. C'est impossible, puisque rien n'est lié aux apprentissages. C'est pas qu'il veut fuir. C'est que sa première préoccupation, elle est déjà ailleurs.

PE : Mais est-ce que c'est quand même un peu une fuite aussi quand même ? Tu vois ? Parce que je pense que c'est un processus qui le surcharge, tout ce qui est les apprentissages de l'école. Il y a beaucoup de choses qui sont pénibles pour son cerveau et j'en suis consciente. Je sais bien, il n'est pas le seul, mais lui c'est quand même... Ça doit être particulièrement pénible. C'est vraiment un effort terrible à chaque fois. Et donc, est ce que, quand même, se focaliser sur des trucs à l'extérieur, ce n'est pas aussi un peu une stratégie d'évitement ? Peut-être. Et donc si tu dépasses ça, peut être que derrière, tu vas avoir un élève qui va être... Tu vois si tu dépasses ce stade là où chaque truc le surcharge...ça arrive. Je sais pas si on y arrivera avec E mais ça arrive avec des élèves très très en difficulté. Où tu passes ce petit cap et d'un coup ils se rendent compte qu'ils sont capables de réussir, d'être sur la route et où ils vont... et d'un coup ça va

devenir tellement plus facile, tellement plus agréable. C'est ce qui se passe avec la lecture en général. Enfin voilà.

XII. Échange avec enseignante n°3

Transcription d'enregistrement d'un échange avec une des enseignantes – classe 1
18 janvier 2022

PE : Il manque M qui est encore absente qui paraît qu'elle a, qu'ils ont le Covid... mais ils sont tellement absents tout le temps eux, que... covid ou pas covid heu [rires] elle laisse partir le train quoi. Elle l'a déjà laissé partir toute la maternelle donc que... voilà, la question, c'est : Qu'est-ce qu'on va pouvoir faire quand elle revient ? Donc, ce qu'on fait c'est que heu.. elle travaille les lettres simples on avait commencé les syllabes, il va falloir tout recommencer mais L l'aime beaucoup, J l'aime beaucoup et donc je peux faire... j'ai pu mettre un tutorat pour qu'elle les fasse travailler sur les étiquettes.. Et voilà... Mais sinon, ceux qui sont là je suis contente parce que ça décolle un peu... Et donc voilà.. Mais E s'il vient tous les jours ça fait ça. Et ça progresse vraiment et tu sens qu'il est mieux et tout. Il manque trois jours et pouf, y a plus rien. Et je pense que c'est un trouble neuro qu'il a en fait. Tu vois mon mari qui heu fait de la rééducation qui récupère de l'AVC...

Moi : Ça fait le même effet ?

PE : Ça fait un peu ça...c'est...c'est.. Alors lui, il a des acquis, tu vois, mais il cherche des... Il cherche des chemins dans son cerveau pour combler les blancs et c'est un peu ce genre de travail vraiment sur la concentration vraiment sur... Il peut se passer n'importe quoi dans la classe à ce moment-là malheureusement j'ai cru qu'ils le savent un peu mais... [rires] Et donc voilà mais les progrès c'est beaucoup quand même, parce qu'y avait rien. Il y avait rien du tout en phono. Il y avait rien en rien. Et là on a un petit peu... un petit terrain, et puis il est content, il est en réussite. T'entends, il s'exclame qu'il est qu'il est qu'il est le meilleur que... voilà ça c'est bien !

Moi : Ouais c'est chouette d'avoir ça.

PE : Ça, ça fait plaisir parce que ça amorce la pente tu vois et ça... et plus il sent ça, et plus il va être en réussite, et plus il va travailler volontiers, et moins il va m'échapper quoi... donc ça c'est cool. Et après, les autres un peu aussi, mais il faut dire que j'avais pratiquement tout laissé tomber pour faire la lecture avec eux tous là hein... Parce que je sais très bien que le temps que je passe à m'occuper d'eux, les autres ils font leur vie. Et parfois c'est pas exactement ce que j'aurais voulu mais bon écoute quand il y a l'AVS elle me tient un autre atelier et donc voilà. Mais là si.... C'est juste une semaine, donc je vais éviter de me mettre la rate au court bouillon pour une semaine mais J, je pense que J ça la fait très bien évoluer quand elle est sans AVS. Tu en penses quoi ?

Moi : Oui ça lui met un petit coup de boost un peu différent. Et puis elle change de repères donc forcément je pense. Là pour moi où c'était chouette c'est que, comme tu as fait différemment des deux fois où j'étais venue, ça m'a permis de voir d'autres modalités. Surtout le

fonctionnement sur d'autres modalités pour les élèves, parce que... comme il y avait un temps très collectif au départ, du coup ça me permet de voir ça ! Les ateliers évidemment... les temps en individuels, mais vraiment purs et durs. Là par exemple avec E ! Et puis des temps où il jouait et.... En fait ça donne beaucoup beaucoup d'indications. Donc pour moi c'est précieux, ça me permet de voir des choses que... tu dis ou des gestes que tu as dans le collectif avec eux qui reviennent, qui sont la base... que tu as mis en place dans le collectif, mais qui reviennent en individuel et qu'ils arrivent eux-mêmes à réutiliser en autonomie quand ils sont dans le jeu.

PE : C'est-à-dire par exemple ?

Moi : Bah par exemple... Sur le collectif heu... attends j'essaie de retrouver exactement *[cherche dans les prises de notes]* mais... ce sont des détails mais...

PE : Non mais moi j'aime bien des détails *[rires]* j'suis un peu... *[rires]*

Moi : Ah voilà ! Par exemple, tu arrêtes une activité, tu dis « Bon allez, on efface les ardoises, on range les jetons etc.. et comme ils ont plus de mal à le faire, quasiment à chaque fois, tu te mets à côté d'eux et tu dis « Allez allez, on range les jetons, on efface l'ardoise ! » *[rires]* « Allez allez » : en fait tu encadres tout de « allez allez »

PE : Oui c'est le.... C'est l'accélérateur.

Moi : Voilà et ce qui était assez chouette, c'est que... quand ils étaient en train de jouer là, ils étaient tout calmes, vraiment tous bien dedans à fond. Donc tu te dis ils ont pas du tout envie d'arrêter et quand t'as dit « on range » ils ont pas entendu. Et quand t'as dit « allez allez », là immédiatement !

PE : Ah c'est génial j'adore ce genre de détails pour le coup.

Moi : Ils ont tout rangé tranquillement, ils l'ont fait à tel point que quand R a voulu ranger, E a dit « Non non je voudrais que ça soit moi qui range, ce sera mieux fait » *[rires]* Et là, tu te dis OK sur l'organisation, c'est calé, c'est rodé, c'est bon, il connaît son alerte qui lui correspond.

PE : Ah ouais c'est drôle ça ! Ah oui oui alors ça, totalement inconscient le truc, c'est drôle, c'est génial.

L : Voilà c'est des trucs qui sont inconscients et qui sont hyper importants pour les élèves et qu'on perçoit pas... voilà pour moi c'est précieux.

PE : Et oui heureusement, je fais la voiture balai avec le « allez allez » avant de m'énerver *[rires]* parce que eux, ça commence au moment où je dis « allez allez » heureusement que je le dis quoi ! Oui oui mais c'est vrai que j'essaie de... de... de... je fais pas du tout exprès là pour le coup. J'ai dû le faire un paquet de fois avant que ça marche. *[rires]*

Moi : Voilà tu vois des petits trucs comme ça, ça permet surtout de voir à quel moment ils arrivent à être dans l'autonomie et à quel moment ils n'y arrivent plus. Et par exemple E, il a des cycles... ce serait intéressant que je compte, que je chronomètre, mais je dirais qu'il a des cycles qui font à peu près 18 / 19 minutes.

PE : C'est énorme déjà pour un cycle 1 t'as vu.

Moi : Mais les autres, c'est plus, mais oui... donc il y a des moments, il s'échappe un petit peu, il revient, il s'échappe un petit peu, il revient mais... il est pas complètement déconcentré à vouloir jouer à tout prix, parce qu'en fait son premier truc c'est que tout à coup, il va prendre son stylo, il va faire des trucs pour jouer etc. Donc c'est visible, et L elle, elle décroche à peu près au même moment. Ils ont le même rythme tous les deux et F pas du tout. Donc il y a un long temps où il ne se laisse pas déconcentrer, il peut se passer n'importe quoi autour de lui, F il se déconcentre pas.

PE : Ouais eh beh oui, parce que lui quand même, il arrive un peu à s'accrocher à ce qui se passe. J'hésite beaucoup, je sais pas si je dois le mettre là, ou je dois le mettre là-bas en même temps, je me dis que J va lui taper sur le système assez vite et que quand même il est bien là à côté d'E. Parce que E s'accroche à F pour un autrui qui l'aide, et c'est super pour lui de, d'être en position d'aider quelqu'un aussi... enfin tu vois. Ces moments-là sont plus profitables pour tous les deux, ça marche pas mal entre L et M aussi. Ça marche plutôt très bien, donc, du coup j'me dis bon je vais pas les changer.

Moi : Non j pense que ça... y a pas besoin. Ça marche sur la déconcentration, mais sur le travail ça fonctionne aussi. C'est-à-dire qu'à chaque fois où ils vont se parler, ils vont se dire « Ah et du coup t'as fait quoi ? » Et en fait, juste « A'as fait quoi ? » ou « T'as écrit quoi » ou ... « T'as combien de jeton ? ». C'est une question qui paraît bête....

PE : Il était particulièrement dedans, ce matin, E hein ? Il a essayé très très longtemps. Il a essayé longtemps longtemps il a écrit heu il a... enfin bon le Velleda était séché d'ailleurs *[rires]* je voyais la trace, j'ai vu la trace sur l'ardoise du M et tout j'ai fait « Punaise, il s'est arraché sur l'ardoise ! » *[rires]* Après c'est trop parce qu'on voit que ça lui demande une concentration énorme et il a pas l'habitude en fait, parce qu'il a pas l'habitude donc moi je... je vois bien que ça porte ses fruits, j'suis ravie qu'il soit en réussite et j'espère que et... j'espère pouvoir l'amener le plus loin possible avant le CE1 quoi parce que ça risque d'être compliqué c'est.... Bon on va voir, parce que lui c'est peut-être un gamin qui devrait avoir une AVS donc on va voir ... donc c'est ce que je te disais ce matin la dame qui m'appelle de l'association « Arc en ciel » là et qui me dit heu... « Ah oui, vous aviez demandé notre aide ». Je fais « Ah oui ! » C'était genre il y a trois mois, mais comme ils ont plus personne en ce moment, que tout le monde a le covid, elle avait un petit blanc là... Un petit trou, donc on va voir si... s'il rentre dans les critères, ce qui n'est pas gagné. Ça se peut qu'il y voit trop *[rires]* il se peut qu'il y voit trop mais c'est pas ... voilà .. Donc on va voir mais au minimum je pense qu'eux ils ont quand même des pistes avec des professionnels qui... je pense qu'ils vont faire un diagnostic... Si ils peuvent le voir, le rencontrer et l'adresser au professionnel dont il relève ce qui n'est pas

forcément le cas d'A parce que l'ophtalmo et l'orthoptiste c'est bien joli, mais si c'est un problème neuro, c'est peut-être pas...tu vois...exactement.. adapté pour son cas... enfin bref ... Et L ben là elle a beaucoup manqué donc elle est arrivée comme un cheveu, là ce matin.. Du coup elle ne comprenait rien à ce qu'on a fait ce matin, tant pis... Moi de temps en temps, je les cueille à l'arrivée, là *[rires]* Ce matin, je fais : Bon, allez, je les laisse pas se disperser et tout, parce que souvent j'ai de la paperasse à faire, j'ai des messages à envoyer aux parents et tout. Et là j'ai fait « non non mais là on va reprendre, se remettre bien au boulot, parce que... y a quand même un chantier là hein *[rires]* ».

Moi : C'est la difficulté quand ils sont pas là pendant un moment hein. De toute manière, c'est déjà ça à chaque vacances donc c'est pas facile. Et puis alors là, les vacances elles ont été bien prolongées donc il faut repartir dedans quoi.

PE : Ouais ouais.... bon enfin on verra, quelques fois ça s'oublie moins quand tu la réapprends trois fois tu sais mais bon là en maths je sais plus quoi faire... plus quoi faire... je reprends les bases des calculs et tout mais... c'est un carnage hein ! C'est-à-dire qu'il y a ceux qui s'en tireront quoi qu'il arrive, parce qu'ils ont des bases et pis ils ont des pratiques mathématiques à la maison tu vois... On leur fait peut-être mettre la table ou ils jouent avec des dés, des trucs... Et y a ceux qui ont rien....qui sont partis de moins douze mais... L est partie de très très loin, E on n'est pas encore sauvés là... bon M c'est vraiment...y a rien en fait M...

Moi : Et tu vois la différence par rapport à la pratique qui peut y avoir à la maison ou pas ?

PE : Ah c'est énorme, oui oui. Oui parce que les enfants qui jouent... Regarde R derrière moi il joue au Mille bornes. Moi le Mille bornes je l'avais acheté quand j'ai eu des CP/CE1 parce que c'est des nombres plus grands, tu sais, c'est des soixante-quinze, vingt-cinq, c'est des compléments à cent en fait le Mille bornes. Donc lui il joue au Mille bornes *[rires]* sans problème et il apprend aux autres. Là il apprend à S, il a appris *[rires]*. Comme il aime jouer, il a vu qu'il en avait un, il a appris aux autres tu vois, il s'est dit « allez hop », bientôt on va faire le Monopoly là.. Ouais et donc c'est bien et voilà, mais c'est vrai que dans l'hétérogénéité... du coup, moi je fais des temps comme ça où je les laisse faire des jeux. Là c'est la première année où j'avais quand même peut-être pas la moitié de la classe, mais pas loin, qui n'a pas fait de Uno en maternelle. Ils ont tous joués au Uno en grande section d'habitude parce que c'est le niveau et pis c'est...pour reconnaître les chiffres c'est pas mal... bon... et donc et là j'en ai plein... plusieurs qui n'ont pas joué... Les nouveaux maitres ils font pas jouer au Uno, du coup c'est plus de l'autonomie tu vois. Si je leur dis « vous prenez un Uno et vous faites », je peux pas faire tourner les ateliers de jeux comme ça, il faut vraiment leur apprendre, faut vraiment leur apprendre à distribuer les cartes, faut vraiment... enfin tu vois... donc heu... c'est sûr qu'il y a une grosse différence entre ceux qui jouent à la maison et qui savent déjà distribuer heu... et du coup eux ça les aide beaucoup dans toutes les activités de maths. Tu vois si distribuer tu sais faire donc tu vois c'est qu'une division tu vois t'as la vision intuitive de la division t'as... tu... t'as ce concept de distribuer, de répartir... y a plein... en fait heu...les petites... les petits jeux de...de cartes... de dés... du quotidien ça paraît rien, mais ça leur donne des bases très solides tu vois des gamins qui jouent avec deux dés qui ont

l'habitude de savoir cinq et deux sept heu...ils ont tout le répertoire additif jusqu'à douze qui est en béton... et ceux qui le font pas dans la classe et oui... et tout les autres heu... ils le font pas suffisamment donc moi, après mon... Ouais parce ce quand tu vois la différence entre R, qui joue au Mille bornes, et L qui a du mal à aller jusqu'à huit sur ses doigts... et encore L a appris à compter jusqu'à dix depuis qu'elle est là hein ! Elle savait pas compter, elle savait pas compter, et c'est toujours pas... et tu vois c'est toujours pas franc et massif comme les deux doigts, et sur l'autre main elle recompte *[rires]* et là heu tu fais « bon ok » mais je vais pas avoir le temps. Le problème c'est que...c'est que ne pas reprendre les bases avec eux c'est... c'est...c'est les laisser en échec et ça peut durer longtemps qu'on les laisse en échec. Et donc ça moi j'aime pas du tout je...j'essaye de... et là j'suis un peu débordée par la quantité de...de... de...de grosses lacunes heu...donc y a elle y a V là-bas alors elle, jusqu'à dix ça passe, mais les doigts c'est pas son truc tu vois. Elle est pas à l'aise, elle est pas agile, elle connaît pas du tout les nombre entre dix et vingt... Et puis les calculs voilà c'est...ça met très longtemps c'est très long donc y a une deux M, trois E, y a quand même besoin d'étayage. Quatre... et après les autres à peu près tu vois... mais quatre... quatre sur des trucs vraiment de base...des nombres jusqu'à dix, du dénombrement, du calcul. E, deux plus un tu vois...deux plus un, ça dépend faut voir *[rires]* punaise, non tu sors tes doigts, merde à la fin *[rires]* puis heu si tu le fais suffisamment souvent tu devrais le savoir par cœur quand même...voilà les constellations heu...reconnaitre cinq sur une constellation heu...ouf tu galères et tu fais « ouais mais bon » là après tu vois parce... Là, l'appui sur le cinq, l'appui sur le dix c'est super important parce qu'il construit tout le reste là-dessus. Quand on a fait les doubles j'ai fait exprès qu'il les voie, parce que je sais que y en a certains à qui ça va...ça va leur rester cette image du cinq... Tu vois six c'est cinq et un, et du coup si je mets deux fois le six ça fait deux fois cinq et deux fois un etc. Et les appuis sur le dix aussi donc et... Et tous ces petits répertoires additifs qui vont se compléter, ça fait une agilité sur les petits calculs qui va se répercuter sur tout le reste après mais.. On galère trop. Jusqu'à maintenant j'arrivais à éponger les grosses difficultés. Et là j'ai l'impression que j'y arrive plus et que en fait il faudrait que je lâche et que.. je fasse partir la classe beaucoup plus fort... et du coup là pour cette année c'est un peu heu...*[PE soupire]* je suis à la bourre du coup...je suis à la bourre parce que j'ai pas voulu lâcher les quatre qui étaient vraiment...compliqués... quatre... cinq... Bon écoute...Mais autant pour la lecture j'ai trouvé la réponse en terme de méthode de lecture...autant pour les maths je l'avais pas suffisamment...je l'avais pas suffisamment anticipé en fait et du coup, le temps que je me rende compte que ça allait pas le faire *[rires]*, que je n'aurais pas le temps de préparer plus de matériel que tout ça, là, tu vois.

Moi : Tu penses que c'est dû à la préparation par rapport au matériel aussi ?

PE : Aussi oui... oui parce que ...oui parce que si tu t'attends au carnage là... que c'était... non en fait, c'est, si j'avais eu plus de temps, j'aurais pris du temps aux premières vacances, là, de la Toussaint pour réfléchir au matériel différencié. Alors je l'ai, le matériel différencié et là j'ai, j'ai dit : Bon, on va alors privilégier la lecture quand même, pour qu'il y ait pas rien pour qu'il y ait l'amorce parce que quand t'es... en début les évaluations de ces élèves c'était un drame. C'est-à-dire que sur, je devais en avoir que quatorze sûr à ce moment-là, mais je devais en avoir onze signalés en difficulté mais...mais...c'est la vérité *[rires]* c'est la vérité puisqu'en phono

y avait pratiquement rien...en lecture heu...j'étais très étonnée y avait beaucoup...c'était beaucoup moins...grave que d'habitude...et en calcul heu...n'en parlons pas. Et donc, donc là en gros j'ai trois, quatre, là qui sont là qui sont bien, et tous les autres sont en difficulté quelque part...voire dans les trois principaux...les maths la lecture l'écriture... Donc plus ou moins le reste de la classe, ça c'est calé, ça commence, ça va... Mais il m'en reste quatre, cinq qui sont vraiment...en très grosse difficulté et je pense que j'ai prévu beaucoup de temps pour ceux-là, alors que j'aurais dû dire « On verra plus tard » mais je n'arrive pas à laisser un gamin, tu vois, qui fait rien...qui se saisit de rien, j'arrive pas à le faire donc du coup j'ai cherché la méthode, les outils, le machin... Je continue à chercher des situations où ils peuvent travailler chacun plus ou moins leur, heu, à leurs niveaux, à leur hauteur, à essayer de faire une activité où tu vois, par exemple, où ils peuvent travailler tous les deux et ça passe... et j'en sacrifie pas un sur les deux mais heu...mais bon du coup...les autres, ils sont sans doute pas aussi bons qu'ils auraient dû être, sauf eux, là, que je laisse beaucoup tous seuls. Faut leur sortir des activités pour pas qui se ramollissent quand même et ça ouais... faut de savoir qu'en plus je suis pas du tout dans les clous par rapport à c'que voudrait mon inspecteur tu vois. Parce que lui il aime beaucoup le collectif tu vois. Ça c'est son truc, il fait faire comme ça...mais tu peux faire comme ça pour certaines choses. Mais si tu veux vraiment résoudre quelque chose tu peux pas toujours demander au reste de la classe d'attendre que, machin, il ait fait six sur ses doigts quoi... tu peux pas faire ça toute la journée. Je suis fière un peu d'un truc c'est quand même de dire j'essaye de trouver l'organisation qui colle à cette classe. Je viens pas en claquant un truc que j'ai fait l'année dernière, j'ai cherché ce qui allait coller à cette classe en fonction des évaluations du début de mes observations...de maitresse un peu...qui a l'habitude et du coup j'essaye de...voilà, de faire fonctionner de la manière...par exemple. Mais c'est vrai qu'on en était vraiment au fond du seau, mais même là y en a qui avait des confusions partout. Je connais très bien la méthode là celle-là... donc heu.....ouais je t'avais dit que j'avais tout réécrit, t'as vu, j'avais tout refait avec les couleurs et tout...et parce que je me suis dit « On va jamais y arriver ». Il faut qu'il ait un outil qu'y va ramener à la maison pour faire à la maison sinon...voilà...enfin bon bref j'ai beaucoup réfléchi à ce truc-là. Alors la bonne nouvelle, c'est que du coup, pour l'année prochaine, c'est fait jusqu'à vingt-neuf mais il l'a pas encore fait non il l'emporte pas, il travaille qu'à la maison lui *[rises]* Il me fatigue cet enfant j'te promets...y sait pas ranger ses affaires mais bon c'est déjà mieux...parce que je me suis dit si je trouve un truc, parce que L ça va l'aider aussi hein...parce que je connais très bien la méthode, je sais à partir de quand je considère que c'est bon, ils vont apprendre à lire. Tu vois, donc là, je sens, tu vois qu'on a les premières lettres, mais... donc cette méthode là pour les enfants qui ont des confusions, des difficultés, tu vois que tu passes beaucoup de temps à faire dans ce sens dans l'autre... donc celui-là c'est celui de L qui y voit un petit peu mieux quand même donc...je.. avec...j'ai fait aussi ces feuilles là mais...et donc au tout début c'est vraiment...T'as les voyelles et une consonne, les voyelles et deux consonnes et je mélange et je m'entraîne à re... à re...fin voilà à les faire dans le bon sens, dans le bon ordre c'est., c'est.. vraiment un boulot, d'orthophoniste quasiment tu vois... et c'est pour ça que..j'ai..je me suis dit « Ah ouais mais là vu le nombre d'enfants à orthophoniste » et donc t'as les trois consonnes et après tu vas mettre avec ces trois consonnes là le {me} le {re} le {le} tu vas faire apprendre à travailler avec ça sur toutes ces pages là sur des... des types de syllabes alors d'abord sur deux syllabes heu...machin...ensuite tu t'entraînes en changeant...tu vois..tu prends le temps de changer

heu...les consonnes et tout c'est vraiment...très très progressif et ensuite de faire une consonne.. Une syllabe heu...c'est une syllabe ouverte là du coup hein, une syllabe ouverte... Ensuite de faire une première lettre parce qu'en fait ce qui... ce qui... Ce qui est compliqué des fois pour les enfants enfin c'est que... C'est qu'il faut, il faut que leur œil voie où commence la syllabe suivante si ce [re] c'est un [ar] ou si c'est un [ro], et donc là on va démarrer vraiment sur...sans faire plein de notions... alors qu'on nous dit au début « Ah oui, y faut faire plein de sons avant la Toussaint » et tout ça... Mais sauf que t'as des enfants, si tu les noises sous plein de sons, ça leur sert à rien... Mais je peux t'en donner de ça, si t'en veux et donc là tu vois, tu... T'es avec ces trois consonnes et tes voyelles, tu vas jusqu'à la page neuf, tu vois, lui, il en est là...donc ça veut dire qu'il a réussi à assembler le passage compliqué, là où il faut en faire des deux syllabes à la suite, et les faire dans le bon ordre si possible. Et ça veut dire que tu gardes une syllabe en mémoire et lui il arrivait pas du tout à garder une syllabe en mémoire d'où les étiquettes. Je la cache « Qu'est-ce qui y a sous mon doigt » et puis à partir de là on va rajouter les sons courts, parce que jusque-là ils ont des consonnes qu'ils peuvent chanter tu vois « rerere » ceux qui vont garder longtemps des « leeee » longtemps des « meeee » longtemps on va faire des syllabes des consonnes courtes [Pe] et [De] et en plus des syllabes des consonnes qu'on peut confondre dans la forme parce que le [Pe] et [De], parfois, ils ont un peu du mal. Donc là, on va faire ces trois pages, là, on va prendre son temps...heu...on met le temps que ça prend mais..en général quand ils ont bien compris avec F ça s'est bien passé ce moment-là tout à coup ça s'accélère. Derrière, on va longuement travailler sans rajouter de ... sans rajouter de consonnes avec le chrono pour que chaque exercice soit fait en moins d'une minute... Et du coup, là on a quatre pages et quelques fois on passe des semaines et des mois sur ces quatre pages là pour que... et après ça avance... et après on sait que c'est bon, quand ils arrivent là....là quand ils ont passé ça... Ils arrivent vers le [ne] et [be], c'est bon, là ça prendra le temps que ça prendra mais ils vont au bout là, tu vois. Mais après, on continue à rajouter un son, on rajoute des mots outils, et puis on va mettre de la lecture heu...donc là heu, on va en mettre de quantité de plus en plus, et il faut toujours faire en moins d'une minute etc... donc c'est...ça semble un peu...un peu... un peu pauvre et un peu...couillon comme travail tu vois très répétitif, très aride et tout, mais pour des enfants qui ont des confusions franchement...je trouve que ça marche super bien... si ils ont pas de confusions, si ils sont suivis à la maison, si ils sont francophones, c'est bien pour eux... c'est sûr qu'ils peuvent en prendre une autre nous ça.. Ça nous a permis d'apprendre à...aux enfants auxquels on n'arrivait pas à apprendre à lire avant. Ça, c'est L ça c'est à photocopier pour L, puisqu'elle en a fait et des calculs imprimés de la maison et des comptines et après faut que je fasse la suite parce que je pense que là ça va pas trainer que je vais avoir besoin de la suite un peu pour E...Et Donc l'année prochaine, je ferai tout le groupe avec heu... Avec la méthode augmentée avec mon bidouillage heu...*[rises]* eh oui parce que ils ont des...parce qu'effectivement c'est triste pour les gamins... c'est triste donc là j'ai rajouté un peu...un peu plus de couleurs et pis ...je fais de façon un peu pour les dyslexiques tu vois, un peu la première, quand y a deux syllabes je mets des couleurs et....et voilà...et...je les enlève progressivement tu vois pour E...Et là ça marchait plutôt pas mal l'ensemble donc après je sais si ça va... et donc entre ça et les étiquettes ça marche bien aussi j'sais pas si t'as vu tout à l'heure, je lui fais « a..ri » il arrive pas à lire « ri » alors je la sors je la mets dessous et là, il arrive, tu vois, et je la remets et ça marche. Ouais, faut avoir l'idée déjà.

XIII. Échange avec enseignantes n°4

Prise de notes d'un échange avec les deux enseignantes – classe 2

21 mars 2022

PEA : M a été très bruyante, mais elle a quand même bossé, tout ce qu'on voulait.

PEL : En groupe, elle a fait ses mots et c'était ce qu'on voulait.

PEA : Avec moi, elle a fait la lecture.

PEL : En dictée de nombre, je lui lisais les mots, elle a pas fait tout, mais quelques-uns.

PEA : Dans une agitation et un brouhaha ++ qu'on tolérerait pas si c'était 25 comme ça et K dedans. Donc c'était top.

PEA : Et toi tu as mal à la gorge, donc je pense que ça baisse le niveau sonore.

PEL : Mais c'est possible.

PEA : Sur les maths, par contre, 45 min d'oral c'est trop long.

PEL : M pareil, trop long, trop long.

PEA : Oui, mais pour les autres, ils étaient dedans, donc je voulais aller au bout. Même si c'était prévu qu'on fasse plus et tant pis si on en perd un ou deux.

PEL : C'est l'effet tableau.

K peu mature - a dit qu'il s'est essuyé tout seul aux toilettes

Tout décalé par rapport aux autres

Vif quand même, prises de catch à la récré

XIV. Échange avec enseignantes n° 5

Transcription d'enregistrement d'un échange avec les deux enseignantes – classe 2
3 mai 2022

PEA : On s'est dit exactement la même chose pour K que pour A. C'est que A a été hyper absent... Quand est-ce-que tu es venue toi ? En janvier.

Moi : Je suis venue en janvier et je suis venue en février aussi. Et mars.

PEA : Donc regarde, toute la fin du mois de mars. Depuis le 17 mars, on n'avait pas vu A. Donc il a raté quinze jours avant les vacances et en avril il a raté deux jours. Mais c'est les quinze jours avant les vacances, donc il a passé un mois sans venir à l'école. Je ne sais plus ce qu'il avait. Il y avait une bonne raison parce que les parents venaient quand même chercher les devoirs, j'sais pas quoi. Mais ça a fait très, très mal. Là il est... Ce matin, huit plus cinq, il ne savait plus faire quoi. Et puis là, il est revenu dans son statut hyper passif. Ce que tu nous avais dit que tu as observé justement. Qu'au contraire il était... et que nous aussi on avait observé, qu'il se donnait du mal, qu'il essayait, qu'il se mettait au boulot. Là, il se met plus du tout au boulot. La semaine, il attend et puis il a régressé en lecture, en calcul. Vraiment. Et c'est ce qu'on dit, c'est que c'est terrible parce que des élèves comme ça ou comme K. K, on ne l'a pas vu depuis la rentrée. Déjà depuis une semaine et là et, avant les vacances, regarde fin du mois de mars. Il a été absent douze jours, il a fait un mois et il a fait un mi-temps en mars. En avril...donc là, on l'a pas vu depuis la rentrée et en février janvier, il était là. Mais en mars il a fait un mi-temps déjà et là on a pas vu en avril. Donc il va revenir et on se disait... Mais il va revenir jeudi, ça va être aussi... Et donc des élèves comme ça, où tu mets beaucoup d'énergie, et on a peut-être cent fois plus d'interactions avec eux qu'avec d'autres dans la classe... On met vachement d'énergie pour essayer qu'ils lâchent pas, parce qu'on n'en fera jamais des élèves hyper forts, hyper doués. Enfin pas cette année quoi. Notre objectif à court terme n'est pas ça, mais qu'ils ne lâchent pas et qu'ils rentrent quand même dans certains trucs. Et d'un coup juste à cause des absences, on a l'impression de repartir à zéro et qu'on les a perdus.

Moi : Ça ne repart pas à zéro.

PEA : Non on repart pas à zéro. Mais, sans tout ça, ce serait vrai. On en a deux autres, c'est pareil. S, elle a été complètement décrochée suite à des absences. Et H, qui n'est plus là depuis je sais pas combien de temps, bon, elle va revenir, elle a la varicelle la pauvre, mais c'est pareil, on va la reprendre. Et tu vois tu te dis que tu donnes beaucoup, beaucoup d'énergie à des élèves comme ça parce que c'est notre boulot aussi de ne pas lâcher, ceux qui sont vraiment ric-rac, pas que d'emmener les bons vers le haut parce que les bons vers le haut, ils y arrivent toujours mais...

Moi : Et comment vous faites quand ils reviennent ? Vous adaptez la première journée, le retour...ou vous essayez de les replonger dans le bain ?

PEA : Je crois que A, on n'a rien fait. H, elle fait du travail complètement décroché, elle peut plus du tout. Déjà, elle est déjà très très en retard et là, elle a fait une moitié de l'année toute l'année.

PEL : Disons que dans un premier temps, il faut qu'ils reprennent le rythme de l'école. Le matin, qu'est-ce que je fais quand j'arrive ? Oui, reprendre les habitudes. On part de là, faut reprendre les habitudes, sortir le cahier au bon moment.

PEA : Mais quand on fait la lecture, bah non, on reprend pas au son où il s'est arrêté, tant pis il raccroche. En plus on envoie les devoirs en photo et tout. Tu vois, donc on se dit non, on raccroche. Là c'est compliqué. En fait, dans des quartiers comme ça, t'es tout le temps à 80 % d'absence, ce qui est... en vrai scandaleux. Chez nous c'est 99 % absence de présence. Là, t'es à 80 % de présents. Donc si tu commences à individualiser tout, ils vont vite se retrouver avec des écarts.

Donc non, là, la lecture, ils reprennent là où on en était. Après on a les petits temps d'APC, on a parfois, quand on est deux... bah ce matin t'as passé un quart d'heure avec A sur huit plus cinq, quoi. Alors qu'avec les autres, on en était aux arbres à calcul dans les 90. Tu vois, non, on reprend pas.

PEL : Disons qu'ils ont pas tout perdu ce qu'ils avaient acquis, mais faut tout remettre en route. En fait, c'est ça qui nous préoccupe.

PEA : La, ça fait une semaine et il s'est pas remis en route A. Regarde les devoirs.

Moi : Mais ils ne font pas les devoirs si ?

PEL : Non. A un peu quand même. Parce que les parents axent tout sur la lecture.

PEA : M, et K on sait que c'est pas fait du tout. Pour X ou Y raison, hein, les parents qui ne sont pas français. Forcément, c'est sûr que ce n'est pas facile de leur faire...

Moi : Peut-être que ça a un impact, un impact fort. Parce qu'on parlait de l'évolution et de ce que ça peut changer dans le temps ce que vous mettez en place.

Mais en fait, ce qui ... de toute façon je vous ferai un compte-rendu à la main. En gros, tout le codage, ça va me prendre trois mois. Pour vous donner une idée, je dois reprendre tout mot à mot. Alors j'ai tout rendu anonyme. Après, j'aurai des petites questions à vous poser à vous, mais je pense qu'il faudra que je revienne. Et l'idée que j'ai eue et qui ne demande aucun aménagement dans la classe, ce serait simplement sur un temps de classe de pouvoir demander aux trois élèves... simplement pour eux, c'est quoi l'école ? C'est quoi leur vision de l'école ? Tout simplement. Et qu'ils puissent parler librement avec leurs mots, sans les guider. Juste pour savoir ce que eux pensent de l'école.

PEA : M elle va te dire « C'est nul ».

Moi : Oui, mais c'est pas grave, C'est justement... tant mieux.

PEL : Pour avoir une vraie réponse, c'est à dire ne pas rentrer dans le contrat didactique...je veux dire que c'est bien de dire ça pour la maîtresse, fais ça plutôt dans la cour ou en dehors de la classe tu vois...

PEA : K et M, je ne suis pas sûre qu'ils disent pour nous faire plaisir.

Moi : Ah forcément un peu quand même.

PEA : Non, mais ils ne veulent pas dire des choses méchantes contre nous. K il le dit.

Moi : Mais pour ça, il faudrait que ce soit dans la cour ou dans la salle informatique ou n'importe.

PEL : Nous on veut savoir après !

PEA : « Oui, les maitresses elles sont méchantes... »

Moi : De toute façon vous le saurez parce que dans tout mon écrit vont apparaître toutes les prises de note. Donc vous verrez tout ce que j'ai pu noter.

PEL : Enfin, je pense que la réponse c'est qu'ils ne savent pas vraiment ce qu'ils pensent.

PEA : Et tu voudrais les prendre que tous les trois. Ou bien les trois ensemble ?

Moi : Non, un par un, sinon ils vont s'influencer dans leurs propos. Mais il ne faut pas qu'ils connaissent la question à l'avance... il ne faut pas qu'ils se disent entre eux. Donc il faut que j'enchaîne vite et qu'il n'y ait pas eu de récré ou un truc au milieu.

À partir du moment où je le fais, sur un temps scolaire, sur le temps de classe et ça n'a pas d'impact ou juste en fait, je pose une question comme quand c'est anonyme et donc c'est comme s'il y avait un intervenant qui venait. C'est la même chose pour eux, c'est plus simple.

PEA : Et en plus, nous, si on dit aux parents : oui, c'est une maîtresse qui travaille avec nous. Point, ça s'arrête là.

Moi : Là c'est simplement les élèves qui vont raconter. Comme j'étais tout le temps le plus possible en retrait justement...

Interruption par une PE de l'école
Oubli du micro

PEL : Un groupe de six personnes. Et là, M, elle travaille. C'est vachement intéressant.

Moi : Est-ce que c'est parce que c'est un petit groupe ? C'est quoi ?

PEL : Il y a un groupe là-bas avec moi, un groupe ici, avec PEA, un groupe en demi ici, et un groupe en demi là-bas. Donc quatre groupes. Donc ils choisissent. Le tout, c'est qu'ils tournent sur les quatre sur les deux après-midis. Ils sont obligés de passer par tous les ateliers. Et elle produit.

PEA : Oui parce que l'autre jour, la dictée, elle l'a faite. Là, elle ne s'est pas beaucoup impliquée.

PEL : Oui, c'est pas forcément juste. Pas forcément nickel. Mais il faut dire oui elle produit.

PEA : Et sans qu'on la rappelle, sans qu'elle se lève, sans qu'elle parte faire autre chose. Enfin si son ardoise, elle était venue me la montrer deux fois. Mais bon, on s'en fout. On peut pas non plus avoir le même degré d'exigence avec une M qu'avec des élèves hyper sages. Donc elle se lève deux fois pour montrer son ardoise alors qu'il ont pas trop le droit de se lever. C'est pas grave, mais elle avait fait et elle venait me montrer qu'elle avait fait.

Moi : Est-ce qu'elle entre dedans et parfois elle fait à moitié ? Ou est ce qu'elle est tout le temps pleinement dans l'activité ?

PEA : Ce matin, c'est ce que je t'ai dit là, sur la lecture, c'est qu'elle a très bien commencé. Au bout d'un moment, elle décroche et elle est rentrée sans problème dedans. Alors après, quand on a changé, quand on est passé à l'encodage, elle très bien encodé, mais elle avait décroché pendant les cinq dernières minutes de la lecture. Et elle est revenue dedans. Là elle a pas fait d'histoires, non, du tout, pour travailler. Et là, quand même, je pense que la demi-heure, les deux fois où elle s'est levée avec son ardoise... là je pense à ça parce que... on a commencé la semaine dernière. Et le temps qu'on le mette en place lundi, mardi, on l'a fait encore en mode light. On l'a vraiment fait le jeudi, vendredi, tel qu'on voudrait que ça tourne. Donc elle l'a fait qu'une seule fois de venir me voir et je pense que c'était plutôt sur la fin du créneau puisque son ardoise était complètement pleine. En fait, elle venait de montrer qu'elle avait tout écrit. Tu vois que pour elle, elle avait fini le travail en fait, donc elle était rentrée dedans et il me semble pas qu'on l'ait reprise dans son attitude.

PEL : Non j'ai pas le souvenir qu'elle vagabondait comme ça.

PEA : Et comme maintenant... On pense aussi à ce que tu avais dit. Le fait que peut être le petit groupe lui ferait du bien. Une petite classe, et tout. Peut-être qu'on est plus sensible, du coup, à voir ces moments. A percevoir que c'est parce que là, elle est en petit groupe, qu'elle a pas accès à tous les élèves, que ça fonctionne mieux.

Moi : C'est chouette parce que je pense que c'est le genre de chose, même si c'était déjà le cas avant... Vous, ça doit vous amener un petit peu plus de tranquillité aussi. Se dire là, il y a des moments où ça fonctionne. Parce que je ne sais pas si vous avez changé vraiment quelque chose

dans le fonctionnement par rapport à elle. Je pense surtout que vous vous rendez compte plus facilement des moments où elle avance quand même, malgré tout.

PEA : Moi, je sais pas, parce que j'ai comme l'impression que ça se passe globalement mieux avec M. Alors c'est sûr qu'il y a des moments où elle nous rend chèvre, où elle fait tout le temps du bruit et tout. Mais elle est beaucoup... Ou la sortie. Ça, ça reste très compliqué. Pendant 4 h elle se met à courir dans tous les sens, dans la classe, à toucher à tout et tout. Mais globalement, dans la journée, il y a des périodes où on se disait c'est plus possible en fait. Et là, on se le dit plus jamais.

PEL : Ça se passe mieux depuis la semaine de la rentrée.

PEA : Non pas que depuis une semaine.

PEL : En fait ça se passe mieux, depuis qu'on fait les ateliers. Parce que ce qu'elle produit.

PEL : Et ce matin, elle m'a quand même dit « Maîtresse, j'ai essayé, mais je n'ai pas réussi à le faire. » Mais ce n'est pas « Maîtresse est-ce que tu peux m'aider, j'ai pas réussi à le faire. » Elle a changé son discours. J'étais un peu impressionnée par ça. Pour l'année prochaine on voulait un cours double. Enfin une doublette. Parce que c'est vrai qu'il faut être deux. Pour elle, ça peut adoucir le passage. Franchement, j'aurais bien voulu l'avoir en CE1.

Moi : Et M elle a fait des tests ou pas ?

PEA : Elle est suivie par une psy. Oui, oui, puisqu'elle nous en a parlé.

PEL : Elle a parlé de l'espace aussi à [psy EN].

PEA : Elle a fait le truc, là, le test de QI.

Moi : Le WISC ?

PEA : Oui. Et elle nous a pas dit qu'il y avait un truc de fou. Non, donc on n'a pas eu son retour et je ne sais pas si c'est des scores, des pourcentages.

Moi : Vous n'aurez pas les résultats a priori, sauf si la mère veut vous les donner. Mais sinon vous n'aurez pas... vous n'aurez pas de scores, pourcentages.

PEA : Mais c'est la psy scolaire qui lui a fait !

Moi : Elle ne doit pas vous donner les scores, mais par contre elle peut faire un retour sur le contenu. Parce que les scores ça n'a pas d'intérêt de les connaître. Parce que ce qui a un intérêt, c'est de savoir là où elle a des forces et là où elle a des faiblesses. Est-ce que c'est en représentation mentale ? Est-ce que c'est en mémoire de travail ?

PEA : On en a parlé un peu après le RDV. Mais il n'y a rien qui m'a marqué. Elle ne dit pas qu'elle a un QI... hors norme quoi.

Moi : Oui, parce que, par exemple, sur pas mal d'items, il peut y avoir une inhibition à cause de contexte familial ou de plein d'autres choses. C'est intéressant de le voir pour la psy.

PEA : C'est vrai que le contexte familial est pas simple chez eux.

PEL : Mais... Je ne comprends pas. Donc ce bilan qui est confidentiel, il n'est donné qu'aux parents ?

Moi : Oui. C'est un élément de santé en fait. Les neuropsychs vont faire le compte rendu avec des scores, etc. et ça c'est pour les parents, détaillé. Les parents en font ce qu'ils veulent, s'ils veulent transmettre ou si ils ne veulent pas le transmettre. C'est comme donner leur carnet de santé, ils font ce qu'ils veulent. Et généralement les psys vont faire un autre compte rendu, un autre document, pour le monde scolaire et en dehors, orthophoniste etc.

PEL : Mais c'est nous qui sommes là à dire, faut faire ci, faut faire les bilans. Il faut, il faut...

PEA : Comme le truc de daltonisme, je sais pas si on aura une suite.

Moi : Oui, mais il y a des éléments qui ne nous concernent pas, en fait. Dans un bilan, il y a quand même toute une partie, ce qu'on appelle l'anamnèse, qui raconte la vie, vraiment, les détails intimes de la personne qui est en train de passer le test et, si c'est un mineur, de ses parents, donc...

PEA : C'est sûr... Mais il y a des trucs, juste, même sans être au courant. Mais il y a des choses sur lesquelles on peut avoir un impact ou modifier des choses en fonction des conclusions quoi...

Moi : Oui. C'est pour ça que c'est intéressant d'avoir les conclusions.

Mais dans les conclusions, il peut y avoir des éléments. Par exemple, il peut y avoir une mémoire de travail exceptionnelle, mais une mémoire immédiate très faible. Et ça... lu comme ça, on se dit OK, mais en fait, dans les conclusions « scolaires », il écrit que la mémoire à long terme, elle permet quand même d'emmagasiner toutes les informations, de les traiter, de les synthétiser, de faire des liens, etc. alors que la mémoire immédiate, elle, permet de restituer dans l'immédiat. Par exemple sur la lecture, sur une consigne... Et donc, tous ces éléments là, ils sont vachement intéressants. De la même manière que tout ce qui est logique... c'est impressionnant. Parce que, par exemple, les enfants à haut potentiel intellectuel, précoces... Les enfants et les adultes d'ailleurs. Si on donne une suite de nombres à réciter une suite de chiffres à réciter... ils le savent, mais ils n'arrivent pas à la redire. Si on leur donne une suite de chiffres à redire à l'envers ou dans l'ordre croissant ou en ordre décroissant... zéro faute, ils y arrivent parce qu'il y a un défi, il y a de l'enjeu. Et en fait, on peut se retrouver avec des enfants

qui toute leur scolarité, vont avoir des mauvais résultats scolaires. Ils vont avoir de mauvais résultats scolaires, parce que c'est jamais ajusté par rapport à leur besoin de nourriture intellectuelle... et qui pourtant sont à haut potentiel plus, plus. Et vice versa.

PEA : Mais je crois qu'on a un ESS prévue pour M.

PEL : C'est quand ?

PEA : C'est le 13 mai. C'est le vendredi 13 à 14 h 30.

PEL : Vendredi 13.

PEA : Hmmm ! On a un atelier, on pourra décider qui y va, tu iras peut-être toi. Tu passes plus de temps avec M.

PEL : Je veux bien, M je sais quoi dire, je serai jamais à court d'idées.

XV. Échange avec enseignante n°6

Transcription d'enregistrement d'un échange avec une des enseignantes – classe 1

2 juin 2022

PE : J'ai galéré parce que quand même ouais, beaucoup d'enfants que j'ai, que je trouvais vraiment tellement pas posés, pas pas capable vraiment de... d'être attentifs, j'me dis bon bah j..j'suis pas du tout là où je voulais en être au niveau des apprentissages et j'ai pas rattrapé de retard et j'ai pas... Ils sont arrivés en retard, ils restent un peu en retard, mais...

Moi : Mais ça, c'est ça, c'est logique...

PE : Oui, mais bon d'habitude, j'ai l'impression que j'arrive mieux. Ils savent mieux lire, ils savent mieux écrire, tout ça, mais là, j'sais pas... et du coup ça m'a découragée quand même ça.... ça m'a... voilà ça m'a un peu découragée. Mais au milieu de ça, quand même, ils ont progressé et ça fait plaisir de voir... F j'trouve qu'il a vraiment bien bien progressé j'trouve que L est beaucoup moins lunaire aussi, elle est plus vive, elle est plus... plus disponible pour les apprentissages, en fait.

Moi : Bah tu vois c'est drôle c'est que tu dis parce que F qui prend confiance ... après on peut faire plein de suppositions, hein ? C'est que c'est que des interprétations, mais à partir du moment où dans la classe d'à côté c'est aussi l'élève où, quand elles ont les mains au-dessus, ça lui donne confiance, tu peux te dire... peut être que d'avoir les mains de l'enseignante, d'avoir le visage de l'enseignante, ça peut avoir un effet énorme, parce que c'est comme si eux pouvaient être capable et qu'ils avaient besoin que de leurs mains. Tu vois, y a plein de choses derrière qu'on peut voir.

PE : En plus ils prennent confiance là.

Moi : Mais c'est inconscient.

PE : C'est parce que F... c'est, si je suis en face chaque fois qu'il fait un truc, il regarde ma figure pour voir mon avis. Et du coup, je peux pas... je peux pas... mais je fais en sorte qu'il voit plus mon avis. Et donc que voilà..... c'est ça je pense, que je me cachais derrière, pour qu'il arrête de regarder sur mon nez c'est que j'en pensais.

Moi : Bah parce que ça le braque s'il voit ton avis ?

PE : Et bah parce que j'arrive pas à être impassible, moi tout d'suite, moi, tu vois de suite si c'est raté. Et puis au bout d'un moment, je veux pas qu'il fasse les choses pour me faire plaisir. Enfin c'est pas ta lecture, ah oui ça m'a fait plaisir ou ça m'a pas fait plaisir. C'est... c'est juste ou c'est pas juste. Ça fait sens ou ça fait pas sens, mais c'est toi qui dois le trouver le sens. C'est toi qui dois avoir ton avis là-dessus et donc du coup... vu que je connais mon... la difficulté à

être neutre dans mon attitude, forcément je pense que c'est ma solution pour me soustraire à son...à sa demande de jugement permanent en fait.

Moi : C'est totalement inconscient. Sur certains gestes, la plupart sont inconscients, c'est-à-dire qu'on ne sait pas ce qu'on fait, mais on enseigne. On le fait avec une forme d'intuition.

PE : Et puis, ça fait un moment, là, quand même, parce que le CP ça commence à faire un moment. Et c'est vrai que, bah, y a des erreurs aussi, hein, et ça fait tellement de la peine que F au début il pleurait tout le temps tout le temps ... parce qu'il était pas en réussite, parce que bah du coup il comprenait pas c'que je lui voulais. Il pleurait tout le temps, j'étais tellement... j'en étais tellement désolée, j'me disais : mais là... on va quand même... on va...ça va être compliqué quand même... comment on va faire ?... Et donc de le voir là, tout souriant, tout euh...je me dis bah c'est quand même un beau départ, là, du coup. Et en plus, on a quand même eu le temps, nous, de passer à l'étape d'après, quoi, de pas rester sur le moment où il pleurait tout le temps... de l'avoir un peu consolidé avant le passage. Voilà, après y a les élèves, vraiment c'est compliqué. A, j'sais pas si tu te rappelles A ... Elle, elle s'est cassé le coude pendant les vacances de... au début ou juste avant les vacances de Pâques. Et donc elle a eu un plâtre pendant trois semaines et elle est rentrée avec son plâtre... elle est rentrée de vacances elle a pleuré toute la.. un certain moment elle se fondait en larmes parce qu'elle avait mal mais... et j'ai lui dis : mais ça fait deux semaines et demie que tu as le plâtre et tu as mal comme ça, donc peut-être, retournez voir le médecin. Elle est retournée voir le médecin, ils lui ont opéré parce que elle avait des bouts d'os qui se baladaient dans son truc, ils l'ont opérée deux fois donc autant te dire que... et ça, ça lui a pris jusqu'à maintenant. Là elle vient d'enlever le plâtre. Donc évidemment c'est la main droite et du coup elle est... je l'ai un peu... laissée déconnectée, perdue tu vois...voilà, donc là la lecture et tout, c'est compliqué, elle décroche totalement.

Moi : Le décrochage c'est une succession de ruptures... c'est quand y a plein de moment de rupture... Un seul, l'enseignant peut accompagner l'enfant à le compenser, pour que ça ne s'accumule pas.

PE : Elle je pense qu'elle va rebondir là...si, si, si elle reste là...si elle reste là, parce qu'ils sont arrivés en cours d'année toute la fratrie là. Ils sont super, on les aime beaucoup, on était un peu inquiets parce qu'on savait pas, on trouvait ça... fin voilà. Mais en fait, elle est super et tout. Mais du coup avec des absences, le déménagement... y a pas beaucoup de travail à la maison, y a pas beaucoup d'aide possible de la part des parents...tout ça c'est qu..quand même compliqué. Du coup l'absentéisme, je me suis rendue compte que çabloquait tout un tas de trucs, ça bloque tout parce qu'ils sont les enfants absentéistes, ils sont pas pris non plus dans les dispositifs d'aide tu vois ? Ils sont pas pris au RASED s'il sont trop absents.

Moi : Non mais il y a des choses qui fonctionnent... au sein de la classe dans les apprentissages.

PE : Ah oui oui ça c'est sûr. Mais moi je me demande... fin après j'sais pas s'il te... si euh si c'est un truc qu'on a pu observer, mais c'est... comment est-ce qu'on peut rapprocher de l'école ces familles qui... où on a l'impression qu'on joue pas dans la même équipe ? En fait tu vois où

on est, ils croient qu'on est contre eux et nous on se dit... mais ils veulent pas, ils sont contre nous. Et il doit y avoir moyen de réconcilier ça... euh par quelles étapes, je sais pas. Et forcément, ça commence par nous...et ça c'est vrai que l'élève parfois ça marche, mais c'est vrai que, avec des projets un peu motivants et tout ça, ça aide à faire venir.

Moi : Tu vois, par exemple, on sait que les cafés des parents etc. ça aide. Mais le problème c'est que c'est pas ces personnes-là qui viennent, c'est les parents qui sont déjà investis... Donc ça , ça marche pour ceux où c'est sur le fil. Ceux qui sont complètement en rejet...une famille qui a une vision négative de l'école, c'est le premier facteur déterminant de décrochage...c'est l'indicateur numéro un... Et un des moyens, c'est de réussir à faire en sorte de passer par l'élève pour que la vision s'améliore ou qu'en tout cas elle s'améliore pour l'élève.

PE : Je pense que avec E il y a de ça de base. Après E il a quand même fait des progrès, parce qu'il arrive à décoller un peu, mais là on l'a perdu parce que là on... ce qu'on a gagné d'un côté, on l'aura reperdu de l'autre... enfin bon c'est tellement long à mettre en place la prise en charge comme il faut et tout que... donc normalement la maman, là ça y est, elle a déposé le GevaSco donc on a fait une demande d'AVS pour l'année prochaine. Elle était sur la liste d'attente du CMP et ils l'ont contacté au CMP... du coup, apparemment il y a un psychomot au CMP.

Moi : Est-ce tu penses qu'elle va y aller avec lui ?

PE : Et oui oui oui et oui oui. Oui, bah là, elle a arrêté de travailler cette année. Moi j'avais la grande sœur l'année dernière et la mère elle était vraiment à cran parce qu'elle avait tout le temps des trucs, elle arrivait pas à bosser. Elle devait tout le temps revenir de son boulot pour récupérer l'un ou l'autre qui était malade pour les amener aux soins et tout. C'était trop et donc cette année elle a arrêté de bosser et ça l'a détendue un peu... voilà, mais bon, après elle a arrêté de bosser aussi, donc du coup...euh voilà, donc on a fait le... elle a fait faire tout le dossier... j'l'ai... j'ai essayé de la soutenir, sans la...sans la brusquer, mais voilà, donc, elle a fait faire quand même tout le dossier, elle a fait un bilan à l'arc en ciel...j'sais pas si tu vois c'que c'est, l'association qui s'occupe des enfants malvoyants et non-voyants, et en fait au départ ils avaient dit : oui oui on va le prendre en charge, et en fait l'ophtalmo quand elle a su ça... non l'orthoptiste qui le suit, quand elle a su ça, elle a fait « non mais il a pas besoin de l'arc-en-ciel parce que moi je le suis » alors qu'en fait il a un orthophoniste avec qui ça se passe mal, il a l'orthoptiste qu'il voyait une fois tous les 15 jours..... et euh l'ophtalmo une fois tous les trois mois... donc c'est pas un suivi adapté aux difficultés de cet enfant et du coup moi j'ai... j'avais... c'est moi qui avait pris contact avec l'arc-en-ciel au départ pour essayer d'avoir justement un peu un truc plus souvent, plus adapté. Peut-être parce que je pense que le psychomot c'est déterminant, j'étais sûre qu'il avait des problèmes neuro... et à l'arc-en-ciel ils l'ont confirmé et j'pense qu'en plus, ce qu'il faudra, c'est une prise en charge ITEP assez rapidement aussi, parce qu'il est perdu, il est perdu dans l'espace, mais il est perdu dans les comportements, il est perdu. Et dès qu'il a un petit coup de mou, dès que j'ai pas pu faire la lecture avec lui... moi je suis seule dans ma classe, j'peux pas toujours dégager assez de temps pour vraiment m'occuper de lui là... bah du coup il est, il est vite, il est vite violent en récréation. Parce que moi j'essaye de de vraiment le surveiller pour lui dire « regarde là t'as vu ça fait cinq minutes ça s'est bien

passé », j'essaye de trouver le moment où j'lui dis et c'est ça qu'il faut faire, et pas passer mon temps à le punir, et à lui dire c'est pas ça. Mais il frappe, il insulte, il c'est vraiment un carnage. Et l'autre jour j'en parle à la mère, parce que j'essaye de l'amener à se faire à l'idée que... y aura sans doute une demande d'ITEP... J'en parle à la mère, elle me dit : « Oui mais bon, les autres...on parle toujours de mon fils, mais les autres aussi, c'est pareil ». Je lui dis « Bah non, c'est pas pareil, ça n'a rien avoir ». Elle n'y est pas, mais par contre, je sais qu'on a une petite confiance toutes les deux, donc je préfère commencer à le lui dire moi parce que l'année prochaine ça pourrait lui être dit avec moins de pincettes.

Moi : Oui, ça c'est un chemin. Toi tu peux essayer de le lui dire mais il y a des étapes qu'il faudra qu'elle fasse elle, hein...

PE : Et voilà, mais déjà c'était une grosse étape, puis ça a été du boulot c't'histoire de GevaSco. Quand elle est allée déposer le dossier, ils lui ont filé une autre liasse à remplir donc elle est revenue à l'école en disant « Ils m'ont dit : il faut remplir le nouveau dossier » et nous on a cru qu'on avait rempli un vieux dossier pas adapté, mais en fait non, on a bien fait le truc, mais ils donnent en plus un..un une grosse brochure comme ça là, avec 30 pages à re remplir pour faire la synthèse. C'est chiant, ils ont que ça à faire, déjà que c'est long et que c'est compliqué de trouver les pro..pro..professionnels de santé, ça rajoute des obstacles. Quand elle est venue avec ça, je me suis dit : mais comment c'est possible, nous on est passé à côté, on n'a pas donné le bon document ? Et en fait non non, elle a donné le bon document, et quand tu déposes, on te rajoute le dossier à faire. Sympa. Donc ben c'est pareil, moi j'ai fait, j'ai pris du temps, j'ai essayé de l'aider à remplir ce que je savais remplir, mais après tout le reste, je sais pas... Faire la demande d'allocations pour un adulte qui a arrêté son travail pour s'occuper de son gamin j'sais pas faire moi. Jamais fait ça, j'sais pas faire et donc du coup, ben il faut... le retour à l'envoyeur, faut qu'elle aille chercher de l'aide et au final j'lui dis bah allez-y, vous y allez à la MDPH, et puis ils vous aideront. Elle me dit...ah oui elle a dit qu'on pouvait faire. Beh faites ça, parce que eux ils savent mieux que moi, hein. Non, mais c'est pénible, parce que, du coup, tu vois, dans la classe t'as l'impression que t'as pas fait le boulot, mais en même temps, y a aucun boulot qui peut être fait avec...euh une mère qui est pas en confiance avec l'école.

Moi : C'est sûr que les élèves qui sont en difficulté, ça c'est frustrant en tant qu'enseignant, on a l'impression qu'on n'avance pas. Mais tu donnes énormément, tu donnes le maximum. Après y a des moments qui nous échappent et ça c'est le boulot d'enseignant, c'est la zone d'ombre. Il y a forcément des trucs qui nous échappent et qu'on ne voit pas et où c'est pas évident, mais il y a plein de choses qui sont incroyables et qui sont super. Et c'est c'est ça qui doit porter, parce qu'il y a des trucs qui leur permettent d'être dans un environnement... dans un environnement, à l'école... sécuritaire. Leur vie, elle est généralement quand même pas super chouette, hein... elle est pas facile non plus en dehors pour la plupart, hein.

PE : Pour beaucoup.

Moi : Donc bah d'être à l'école et de pouvoir être dans un environnement où ça se passe bien, où ils apprennent des choses, ils grandissent...

PE : Moi ce que j'ai remarqué, et j'ai vu des parents se détendre aussi quelques fois... mais ils avaient tellement peur de ce, de cette arrivée à la grande école et tout, ils avaient tellement peur que leurs enfants ils rentrent pas dans le moule, ils avaient tellement peur que... finalement quand tu vois que le gamin va pas si mal, ils se détendent et ils sont de meilleurs parents au final... Et puis t'sais j'étais musicienne classique avant d'être maîtresse, et donc je sais, j'ai, j'ai, j'ai une expérience particulière de tous ces trucs d'apprentissage, parce que je sais que tu peux travailler énormément, et que tu n'es jamais...ça n'est jamais linéaire en fait, tu travailles un truc, entre le moment où tu l'as compris intellectuellement et le moment que tu as dans les doigts...moi j'étais violoniste tu vois, donc, entre le moment où t'as compris là où tu t'es trompé, et le moment où t'as enlevé cette erreur, le mécanisme de ton cerveau, et où tu arrives à le passer...quelques fois c'est très long et quelques fois c'est pas du tout linéaire, donc tu vas passer du temps, t'as l'impression que t'as rien fait, tu te poses un peu, tu te reposes, tu fais autre chose, et autant le lendemain il est rentré parce que tu travailles en arrière-plan. Et ça c'est quelque chose de la vie totalement...euh ça c'est, c'est, c'est, comment dire... c'est un mécanisme très précis que moi j'ai expérimenté pendant des années, et donc je comprends le...j'ai compris mais j'arrive pas à le faire, je comprends, j'arrive pas à le faire aujourd'hui, j'arrive pas à le faire aujourd'hui, et puis par magie j'y arrive demain. Enfin voilà, et puis mon mari a fait un AVC aussi, et donc j'ai, j'ai, j'ai vu, j'ai vu la rééducation neuro, et je me suis dit...ah bah en fait c'est ça le truc hein...comment cet effort terrible pour aller remettre une commande, tu sais sur la télécommande, là où t'as plus le bouton là, tu vois, donc là tu fais un effort terrible, mais une fois qu'il y est le bouton, par contre, tu vas pouvoir à chaque fois activer la commande quoi, ça va marcher à tous les coups. Une fois que t'as retrouvé un choix et donc ça c'est quand même c'est très intéressant, et c'est pour ça aussi qu'on voit que ça les fait grandir, que ça les aide à être mieux dans ce travail de lecture, de concentration.

Moi : C'est exactement ça, et tu vois le moment où tu sens qu'il y a un truc qui bloque avec le violon... Ça, en tant qu'enseignant, on le voit, on voit que ça bloque pour les élèves. Et après y a le moment où on sait ce qui ne va pas, mais on arrive toujours pas à passer la note ça passe pas. Ce moment-là, en tant qu'enseignant, il est hyper dur à voir, mais en tant qu'observatrice c'est plus facile à voir. Parfois c'est sur des détails, c'est des mots, des bribes de mots, c'est juste de mettre la main, à côté c'est les mains autour de F, s'asseoir à côté, c'est toujours dire le prénom de E pour que jamais il soit dispersé, et ce sont tous ces moments-là qui leur permettent de passer la note... parce que ce sont des enfants qui ont pas forcément les ressources pour se retrousser les manches.

PE : Et oui et on retrousse les manches pour tout le monde tu as vu c'est...j'suis fatiguée. Je suis à la croisée là, je, j...j... une autre maîtresse du RASED va s'en aller l'année prochaine et donc apparemment tout naturellement, c'est le moment. Moi, j'ai envie de prendre le RASED. Et puis j'ai l'impression de l'avoir tout le temps attendu, quoi, ce truc-là de pouvoir dire.. euh.. OK je vais m'occuper des élèves en difficulté, mais je vais pas culpabiliser parce que peut-être j'aurais pas suffisamment étayé les autres. C'est une culpabilité tout le temps, sauf que dans cette classe j'en ai que quatre... j'en ai quatre qui travaillent du feu de dieu et pour qui je m'inquiète pas du tout et tout va bien. Mais après quand même A, E, C, c'est bien mieux mais

c'est pas gagné M L F, c'est sorti de l'ornière je pense... et V de temps en temps... elle lit bien maintenant, mais elle est très lente, et je pense qu'il y a l'histoire de confiance aussi, on l'entend pas elle parle tout petit. C ça fonctionne bien dans sa tête mais pas dans sa bouche en fait, elle arrive pas à prononcer. Je me dis que, si tu veux rester dans cette école, si j'ai pas envie d'aller n'importe où, si je veux rester là, c'est là qu'il faut le faire. Et en même temps, je me dis : « Ouais mais bon, imagine, il faut tenir là jusqu'à 64 ans. Je vais pas tenir au CP jusqu'à cet âge là c'est pas possible c'est pas humain ». Donc moi je vais demander la formation RASED l'année prochaine. Et je me dis bah.... C'est quand même, c'est vrai que c'est pas mal de pouvoir aller prendre des élèves dans les autres classes. Faire des projets aussi pour les ramener. Au début on avait fait les projets cirque, au début c'était top, tu vois et ça c'était un moment où on avait beaucoup d'élèves très éloignés de l'école, qui venaient jamais. On en avait beaucoup des petits gitans absentéistes ... on a fait bien 4/5 ans le projet cirque avec le spectacle à la fin et tout... et, et c'était fini l'absentéisme, ils venaient et puis en plus, culturellement c'est leur truc, les parents ils avaient envie de venir voir. Après bon, je me dis... tu les as dans la classe donc en fait tu les gères mais tu gères tout leur côté émotionnel dans la classe, et donc tu sais que déjà eux ils viennent pas avec la boule au ventre, qu'ils sont pas punis... Mais je me cherche tout le temps, je me suis rendue compte à un moment.... Qu'est-ce que je faisais J'sais plus, j'avais fait un truc et j'ai pas pu les surveiller, peut-être le cadeau de fête des mères, ou je sais plus, où on fait un truc et donc j'en avais qui dessinaient là sur le bateau, j'en avais d'autres qui faisaient d'autres trucs et je me suis rendue compte... Ah oui ! J'ai eu un jour où je pouvais pas parler du tout et je et je me suis rendue compte qu'en fait ils faisaient pas de bruit mes élèves laissés livrés à eux-mêmes. Ils ne faisaient pas de bruit et que du coup effectivement, c'est vrai que c'est mon ressenti, à des moments ça va et que globalement, je pense que ça avait bien marché mais j'sais plus mais y a un jour où ça m'a frappé que toute la classe en autonomie, ils faisaient, ils chuchotaient.

Moi : Parce que c'est quelque chose que tu as travaillé avec eux à plein de moment probablement.

PE : Oui je l'ai travaillé à plein de moment, mais nous de notre ressenti d'maîtresse et tout ça, on a l'impression que toujours ça s'échappe... toujours y a trop de bruit... en fait j'en ai plusieurs qu'on entend pas quand je fais la lecture. V on entend pas, C on comprend rien M on l'entend pas, I on l'entend pas beaucoup... fin j'en ai quand même beaucoup qu'on entend vraiment pas quand ils lisent, donc j'étais obligée de beaucoup et, et... quelques fois avec impatience aussi, parce que ça fait trois fois que je le dis et que j'entends toujours pas l'autre... donc aidez-la parce que sinon... moi je la stresse pour qu'elle parle plus fort et puis en fait si vous vous pouvez aider vous baissez d'un ton.

Moi : Expliciter avec authenticité, je pense que c'est la clé de beaucoup beaucoup beaucoup de choses.

PE : Parce que en même temps, là, tu vois ils m'ont vu pleurer aussi une ou deux fois. Donc après ben je fais comme je fais avec mes enfants je leur dis : « C'est pas de votre faute, je suis très fatiguée je suis très triste, et puis là ce matin, comme vous ça vous arrive ». Et en plus, en

général, tu vois F, là dehors, qui fait que pleurer, tu t'dis, bah oui, tu vois, ça arrive, je sais que ça arrive, je suis trop fatiguée donc ça n'est pas vous, mais là j'ai besoin de... Voilà, on efface, on met de la douceur, on arrête. Mais c'est vrai que c'est pas souvent que les parents, ils peuvent mettre ces mots là-dessus, pareil.

(inaudible)

Moi : Et là il y a F, L aujourd'hui qui sont présents ?

PE : L elle a la varicelle, une grosse varicelle poulette, F est là...euh j'ai qui d'autre ? Qui c'est qui avait le plus ... (inaudible)

Moi : Et M ? Donc y a M et F qui sont là ?

PE : En parlant de M donc de M et de Me... je la trouve tellement fuyante, il y a eu beaucoup, beaucoup d'absences. Finalement j'ai appris que donc il y avait une AEMO qui s'est arrêtée et donc je pense que au moment où l'AEMO s'est arrêtée et ben, du coup, d'amener les gamins à l'école tous les jours s'est arrêté un peu aussi... Mais ils viennent pas pendant des jours et des jours ces gamins à l'école, ils sont à...entre deux tiers et une demie présence tu vois, sur la moitié du temps de présence des autres sur l'année. C'est beaucoup quand même ! Et donc elle est géniale cette petite M là, elle est adorable elle est adorable, elle vient pas à chaque fois, elle est pas là, elle est pas là, donc là, je sais plus, il y a eu une fois où j'avais dit que, ben, j'allais être obligé de signaler. Et là lendemain ils étaient revenus à l'école parce que en plus, nous on signale au directeur qui fait un courrier tu vois ? Bon le lendemain ils étaient là, elle a râlé mais les a amenés et du coup, moi je me dis... ben moi j'essaye de voir l'intérêt de l'enfant en fait hein... et l'intérêt de l'enfant c'est quand même d'être à l'école hein.

XVI. Entretiens avec les élèves

Prise de notes – classes 1 et 2

2 juin 2022

Introduction pour chaque entretien :

Tu as vu que je vais dans les classes pour voir comment les classes travaillent. Je suis une maitresse aussi, et je voudrais trouver des solutions pour que l'école soit mieux pour les enfants. Donc je regarde comment ça se passe, je pose des questions aux maitresses et je pose des questions aux élèves.

Je vais d'abord écrire ton prénom pour me souvenir, et tu pourras relire tout ce que j'ai écrit si tu veux. Je pourrai aussi te le relire moi si tu préfères.

Je vais te poser des questions mais ce n'est pas du tout une évaluation, tu ne seras pas noté.e. Ce ne sont que des questions sur l'école. On discute simplement. Tu as le droit de répondre ce que tu veux, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Et si tu n'as pas envie de répondre, tu as le droit de ne pas répondre, tu n'es pas obligé.e. Si tu ne comprends pas, tu me le dis. Et si tu me dis quelque chose que tu ne veux pas que je dise, finalement, tu as le droit aussi. C'est toi qui décides. Est-ce-que tu es d'accord pour que je te pose des questions ? Est-ce-que tu veux bien ?

Les questions :

Question 1 : Est-ce-que tu te souviens de ton premier souvenir d'école ? Ton tout premier ? Est-ce-que tu peux me le raconter ?

Question 2 : Est-ce qu'il y a d'autres moments dont tu te souviens, à l'école, qui sont bien, ou pas bien ? Agréable ou désagréable, mais des moments importants pour toi ? Est-ce-que tu peux me raconter ?

Question 3 : Comment tu te sens à l'école maintenant, en ce moment ?

Question 4 : A quoi ça sert l'école ?

Question 5 : Est-ce-que tes parents aiment l'école ?

Classe 1 :

Entretien avec F :

Intro entretien

F : Oui. Tu peux dire aux maitresses.

Moi : QUESTION 1

F : J'arrivais à l'école, j'ai fait un puzzle. Après on a travaillé. Après on est partis faire le sport. Après on a fini le sport c'était l'heure des parents.

Moi : C'était bien ou pas bien ?

F : Bien, parce qu'on a fait le sport on est partis au cross.

Moi : QUESTION 2

F : Quelqu'un m'a dit un gros mot. Il m'a dit "Gros ta mère". J'ai pas oublié, c'était dans ma tête. Ça m'a pas énervé, ça m'a rien fait. C'est dans ma tête parce que j'oublie rien.

Moi : Et toi tu dis des gros mots ?

F : Non. C'est pas bien, ils insultent les mères, les pères et tout.

Moi : QUESTION 3

F : Bien. Parce qu'on a bien travaillé.

Moi : QUESTION 4

F : A travailler...et à jouer. Et à faire le sport. Et après c'est l'heure des parents.

Moi : QUESTION 5

F : Je sais pas si mes parents ils aiment bien l'école. Mais ils aiment quand je vais à l'école, ils me l'ont dit. Parce que parfois mon petit frère il sort à 11h. Mon frère je sais pas à quelle heure il sort.

Moi : D'accord. Autre chose ?

F : Tout à l'heure quelqu'un m'a fait un croche-patte. Je l'ai dit à la tata et elle l'a puni. Il s'est pas excusé il est parti. Mon frère parfois il me fait des balayettes, mais il me met pas par terre. *[...pas le temps d'écrire]* J'ai 2 frères. Mon frère me fait des doigts d'honneur et il dit des gros mots. C'est pas bien. Et mon autre frère il donne que des coups de pied. Quand mon frère fait un croche patte je dis à ma mère et ils règlent ça ensemble, moi je suis à un étage mon frère à un étage. Il fait coups de pied et gros mots. Quand je fais un truc il dit laisse-moi et il me court après. *[...pas le temps d'écrire]* Mais après il y a le stade. Parfois ma mère elle tope et elle dit arrête. Une fois mon frère il a cassé un truc. Mais c'était pas gentil. Et à l'école, c'est gentil et pas gentil. Parce que les gens font des croche-pattes et les gens font pas de croche-pattes. Tout à l'heure à la cantine quelqu'un m'a fait mal dans le coude. Et en classe, c'est bien, parce que j'ai fini un truc, j'ai fini tout.

Moi : D'accord. Tu veux dire autre chose ?

F : Avant, quand j'étais en maternelle, c'était l'heure des parents, je sortais pas à 11h. Quand ma mère est pas là, mon frère me donne des ordres. Quand je dors, mon petit frère me réveille. Mon frère en maternelle et moi je suis au CP. Bientôt, je suis en CE1. Et quand il va être en CE2 moi je vais au collège. *[F regarde par la fenêtre]* C'est mon frère. Mon frère, il court rapide, il a déjà gagné une médaille. Un trophée de sa classe aussi. Parfois il me dit "chai". J'ai dit à mon père et à ma mère. A chaque fois chaque fois. Mon petit frère il boit juste du café avec des céréales avec ma mère, j'entends du bruit je me réveille. Et mon frère, que c'est pas la nuit, il dort. *[F regarde par la fenêtre]* On va bientôt déuénager. A Paris, on va revenir à Paris. *[Interrompus par une enseignante qui entre dans la classe, F regarde par la fenêtre et commente ce qu'il voit]* Quelqu'un a quillé le ballon plein de fois à la cantine et le ballon est perdu. Quand je joue, on joue. Quand on travaille bien, on a des étoiles, quand on a 8 on a un cadeau. J'ai eu des étoiles, 2. J'avais eu pour la lecture, j'ai tout fini.

Moi : Super ça, je vois que tu es content !

F fait oui de la tête

Moi : Je n'ai plus de questions, est-ce-que toi tu as des questions ?

F : Non. Et quelqu'un a trouvé une coccinelle et l'a enterrée, elle était morte, elle avait une épine plantée. Mais j'ai plus rien à dire, j'ai fini.

Clôture entretien

Classe 1 :

Entretien avec E :

E : Je te connais toi, tu écris sur ton ordinateur et tu nous aides à travailler. *[Grand sourire]*

Intro entretien

Il y a beaucoup de bruit dehors, dans la cour. E regarde par la fenêtre. Addendum : E s'est fermé au fur et à mesure que je parlais. Je lui ai demandé si ça le stressait, il m'a dit que oui, mais qu'il veut les questions.

Moi : QUESTION 1

E : ... euh non.

Moi : Tu sais ce que c'est un souvenir ?

E : Non.

Moi : Dans ta mémoire, si je te demande ce que tu as fait ce matin, tu peux me raconter ?

E : Oui.

Moi : C'est ça un souvenir, ça c'est passé avant, mais c'est toujours dans ta tête.

E : ...Oui. Avec ma mère je suis allé au rendez-vous des yeux, ce matin et ma mère m'a dit on va manger Macdo et j'ai dit oui.

Moi : Super, tu vois, tu te souviens de ce que tu as fait ce matin. Et est-ce-que tu peux me raconter quelque chose dont tu te souviens à l'école il y a plus longtemps que ce matin ?

E : Je sais pas. *[fronce les sourcils, je vois qu'il n'est pas bien du tout, il a l'air stressé et pas à l'aise]*

Moi : Est-ce-que tu veux arrêter cette question ?

E : Oui.

Moi : Tu veux les autres questions ou tu veux arrêter ?

[E fait non avec la tête.]

Moi : D'accord j'ai compris, on arrête alors.

E : Moi j'aime l'école, mais j'ai pas envie de répondre, je veux aller à la classe. C'est trop dur.

Moi : Je suis désolée, je ne voulais pas que ce soit difficile pour toi. On retourne en classe alors, c'est toi qui décides.

Je lui montre ce que j'ai écrit pour le rassurer, ça le fait sourire un peu mais il reste très fermé. Clôture de l'entretien et retour en classe. Je préviens l'enseignante qu'il n'était pas très bien.

Addendum : Elle me dira plus tard que tout s'est bien passé en classe après. Plus tard dans la matinée, quand je repasserai dans la classe, il m'interpellera avec un grand sourire, pour me poser des questions et me raconter sa journée.

Classe 1 :

Entretien avec M :

Intro entretien

Addendum : M a souri tout le long de l'entretien. Elle semble comprendre, elle réfléchit beaucoup et semble avoir envie de répondre, mais elle a peut-être trop peu de mots.

M : Oui.

Moi : QUESTION 1

M : Oui.

Moi : Est ce que tu peux me raconter ?

M hausse les épaules, puis non avec la tête.

Moi : Tu aimes bien l'école toi ?

M me regarde les yeux grands ouverts sans répondre.

M : Mais mon frère il aime pas l'école, il s'appelle Me. Il est à côté de ma classe. En fait il veut rester avec maman. Quand là-bas elle veut pas qu'elle veut rester avec elle. Moi à l'école il me plaît travailler.

Moi : QUESTION 4

M : Parce que c'est trop trop bien.

Moi : QUESTION 2

M : Bien.

Moi : QUESTION 2 reformulée

M ne dit rien et me regarde en souriant.

M : J'avais bien travaillé.

Moi : QUESTION 5

M : Un petit peu.

Moi : Est-ce-que tu comprends mes questions ?

M fait un grand oui de la tête avec un grand sourire. Puis non toujours en souriant. Elle me montre la frise numérique qu'il y a dans la salle. Je lui demande si elle veut me dire les nombres. Elle me les dit de 1 à 10 en jetant un œil à la frise de temps en temps en riant. Puis, elle continue jusqu'à 31, en se trompant de temps en temps, mais très contente de les dire.

Moi : Tu aimes les maths je vois. Tu aimes quoi d'autre ?

M : La lecture !

Moi : Est-ce-que tu veux me dire d'autres choses par rapport à l'école ?

M : Oui !

Moi : Je t'écoute, dis-moi alors.

M : En bas tout en bas, y a tout école. Ils vont changer de l'école maintenant. Tout en bas à côté de chez moi. Je sais plus. A côté de l'escalier quand on monte y a les deux escaliers à l'école. Ils vont changer le à coté de chez moi, tout en bas. Moi j'habite en haut. Ils vont changer quelque chose, les portes comme celui-là. J'aime que les grandes. Les petites, je vois pas de tout. *[M semble réfléchir, elle regarde en l'air]* Il me plaît travailler. Il me plaît les nombres. Il me plaît les maths c'est pour écrire au crayon. Sinon j'écris avec le stylo, le crayon. Ma mère, elle veut du stylo, beaucoup, pour écrire avec. Elle les achète. *[...pas le temps d'écrire]* Et moi j'ai eu un étoile, j'ai gagné faire la lecture. Je fais vite lecture. Il me plaît.

Moi : Super ça, bravo. *M ne dit rien et me regarde en souriant.*

Moi : J'ai fini mes questions, et toi tu en as d'autres ?

M : Non, fini.

Clôture de l'entretien

Classe 2 :

Entretien avec M :

Intro entretien

M : Oui. Pas trop difficile.

Moi : QUESTION 1

M : C'est quand je suis rentrée en premier. Maitresse C..., ma maman elle a dit c'est T. en fille. C'est mon frère il était dans la même école que moi. Je me sentais bien et mon tout premier jour d'école que je suis rentrée en CP, j'avais eu du vert et maintenant j'ai du rouge, du orange et du vert. Avant j'étais en maternelle dans une autre école. Et je sais pas.

Moi : QUESTION 2

M : C'était quand ma maman, non ma maitresse, elle m'avait fait le plan... le truc qui était sur un truc... elle m'a fait un plan du temps. Et après j'ai respecté mon emploi du temps (EDT) et après la lecture je pouvais faire ce que je veux, des jeux, des puzzles et des jeux. Après c'est avant. Avant j'étais en CP, maintenant c'est plus comme avant quand je suis rentrée en CP. Avant ma maitresse elle m'avait fait un EDT mais plus maintenant. Je préférerais, parce que je pouvais faire ce que je veux et c'est plus comme avant. Parce que je me sentais libre. Des fois

les maitresses me font travailler trop. Ça me gêne quand ils me font travailler parce que j'aime pas travailler je préfère quand on joue, que quand on travaille. Parce que moi j'aime pas du tout travailler et j'aime pas l'école non plus, parce que des fois les maitresses elles sont méchantes, par rapport à avant.

Moi : C'est quoi la différence par rapport à avant ?

M : La différence c'est que, avant j'avais un EDT, et maintenant je l'ai plus et je suis déçue, parce que j'aime bien l'EDT.

Moi : Tu aimes bien l'école ?

M : Je sais pas trop. J'aime pas travailler, c'est vrai. En fait les maitresses... moi je me connais, je sais ce que j'ais, parce que quand les maitresses elles veulent pas m'aider j'arrête tout et quand elles veulent m'aider je fais ce qu'il faut, ce qu'il dit. Parce que c'est mon sentiment que je voulais faire. J'aime pas travailler sans les maitresses.

Moi : QUESTION 4

M : Ça sert à travailler. Mais ça sert à rien [rire]. Ça sert à être forte, je pense que je peux être forte en travaillant à l'école, mais j'aime bien quand les maitresses ils m'aident. Elle, que j'aime pas, qu'il m'aide à travailler, c'est maitresse A, parce que je sens qu'elle va me crier dessus, si je sais pas comment ça s'appelle. Et maitresse L elle a de la patience avec moi. Ça fait qu'elle sait que je sais pas trop et ça m'aide en que la maitresse elle sait que j'ai confiance à elle. Je sais pas trop quoi dire d'autre. Ça me vient pas du tout.

Moi : QUESTION 2 reformulée = quelque chose de très positif à l'école ?

M : Je pense que c'est quand je suis allée en sortie et on a fait des gouters. Aujourd'hui on va refaire un gouter parce que c'est l'anniversaire à Y. Je me rappelle plus c'était quoi la sortie mais j'aime bien parce que je me sens libre dehors. [rires] J'aime bien être libre.

Moi : QUESTION 5

M : J'en sais rien du tout. Je sais pas. Je pense que oui, parce que je sais qu'ils veulent me mettre à l'école et qu'il faut je travaille parce que je sais pas. Je sais pas trop trop. Je sais qu'une chose, que les parents, ils veulent mettre les enfants à l'école pour qu'ils travaillent les deux. Quand on va être en CE1, c'est beaucoup plus difficile. Je pense ça va être encore plus dur en CE1 plutôt qu'en CP. Je veux être maitresse moi mais faut bien travailler et écouter ce qui disent les maitresses. J'ai envie d'écrire sur le tableau. J'ai jamais écrit sur le tableau. J'ai écrit sur un, mais pas grand comme les maitresses, mais ils veulent pas. A la récré, il faut qu'on parte, mais je sais pas pourquoi. On a pas droit de rester dans la classe. Des fois les maitresses, elles sont de service et des fois non.

Moi : QUESTION 3

M : Pas trop bien parce que des fois les maitresses elles sont méchantes. Ça veut rien dire, pas comme ogre. Ils font rien mais ils sont méchantes. Parce qu'ils me font trop travailler. Parce que j'ai envie d'être chez moi et de dormir chez moi. J'ai sommeil, des fois je baille. Je veux faire tout ce que je veux moi. Mais c'est pas possible parce qu'on peut pas faut écouter les maitresses.

Moi : D'accord. Est-ce-que tu veux dire autre chose ?

M me parle alors d'une situation difficile dont elle a besoin de parler. M souhaite ensuite que je continue de lui poser des questions, ce que je fais. Au vu de ce qu'elle m'a raconté précédemment, et du fait qu'elle revient régulièrement sur le sujet, je ne prendrai pas en compte la fin de l'entretien pour cette étude.

Clôture de l'entretien

Classe 2 :

Entretien avec K :

Intro entretien

K : Mais c'est normal après, tu viens, pendant qu'on travaille, toi tu travailles dans les ordinateurs ?

Je lui explique ce que je fais quand je suis en classe.

K : C'est dur à travailler.

Fin intro entretien

K : Oui. Je suis pas stressé tu sais.

Moi : D'accord, très bien alors. QUESTION 1

K : Mes premiers souvenirs, que j'ai travaillé ... On faisait des [???? *pas compris*]. Après on faisait la chorale, après on faisait un... comment ça s'appelle ?... Je sais plus. C'était super, après aussi, c'était dans longtemps, quand on était partis à l'école. Et après voilà. C'était génial. L'école et les maitresses ils étaient gentilles. Les récréations elles étaient bien. Tout était bien, tout, tout. Et aussi c'était... la maitresse elle nous a fait un cadeau, on pouvait jouer au foot à l'école. C'était ma maitresse. Et après j'ai travaillé à l'école. Bah aussi je rate quand même un peu l'école. Parce qu'aujourd'hui j'ai raté par exemple plein de fois, parce que j'ai des boutons partout [*pas le temps d'écrire, parle trop vite*] et après ma maman, elle a dit : « Aujourd'hui tu vas pas à l'école » parce qu'elle a RDV elle est en retard elle peut pas m'accompagner à l'école. Du coup je reste au rdv. Des fois, elle me laisse tout seul à la maison et des fois non. [*pas le temps d'écrire, parle trop vite*] Pas trop bien, moi je veux aller à l'école parce qu'on peut jouer au foot. Le seul truc que j'aime pas c'est redoubler et aller à la maternelle.

J'explique que si on redouble on ne retourne pas en maternelle.

K: J'ai peur de retourner en maternelle, moi. Si je vais en CE1 et je redouble, je vais en CP ?

Il me pose des questions sur l'enchaînement des niveaux de classe, CP, CE1, et ce qu'il y a après le CM2...

K : Au collège il y a des casiers. J'aime bien, c'est pas celui de sous les bureaux, c'est des grands casiers.

Moi : QUESTION 3

K : Bien. Parce que d'habitude je me sens mal et bien. J'ai dit à la maitresse j'étais malade je me sentais pas bien. Ma mère elle a dit : « On attend un peu on va voir si ça passe », elle est venue me chercher, *[pas le temps d'écrire, parle trop vite]* J'étais pas allé à l'école parce que j'avais mal à la tête. Et puis y a les bagarres. Ça me plait moyen. Ça veut dire un peu, oui. Et après j'aime pas. Beaucoup beaucoup j'aime pas. Parce que ça fait mal. Et moyen parce que après aussi ça nous fait jeter par terre, ça nous met des coups de poing, c'est pas super. *[K réfléchit]* Et j'aime bien travailler parce que l'école c'est bien et travailler c'est cool. La maitresse elle nous a dit pour que ça soit bien *[pas compris]* et après on compte les jours et après c'est le jour de la fête, on l'a fait et c'était trop bien. Y avait les parents un peu.

Moi : QUESTION 5

K : Je sais pas moi maintenant si ma mère elle travaille à l'école, parce que ma tata elle est grande et elle travaille à l'école et elle travaille pour la sécurité, elle fait l'école comme moi, pas comme toi, tu vois. Je sais pas si ma mère elle a arrêté l'école. Elle aime bien quand je suis à l'école elle me regarde par la fenêtre et elle fait comme ça *[fait un geste avec sa main]*

Moi : QUESTION 2

K : Les heures on a à peine travaillé. Faut pas rater l'école, parce que c'est important et sinon quand on serait grand, on va rien savoir. Et là, ça commence un peu à être dur et après j'ai peur de rien comprendre. Et là maintenant je comprends un peu. *[sonnerie cantine]* Et aussi tu dis à la maitresse tout ce que j'ai dit. Et après la prochaine fois on peut se revoir ? Je veux te dire à toi d'autres choses sur l'école.

Je lui propose de le revoir l'après-midi.

Suite entretien

K: J'ai parlé avec ma maman et elle m'a dit : « Tu as raconté un tout petit peu n'importe quoi ». Parce que je reste tout seul, mais avec ma tata. Je suis pas carrément tout seul. Je suis tout seul mais avec ma tata tu vois.

Je comprends que la maman avait peur qu'on le pense seul chez lui de temps en temps et j'explique à K que c'est ce qui se passe à l'école qui m'intéresse et que je me suis doutée qu'il n'était pas seul.

K : Aujourd'hui on va faire un jevanersaire [*note : joyeux anniversaire*] de je sais plus comment elle s'appelle. Peut-être on va souffler les bougies. Après le livre. [*pas le temps d'écrire, parle trop vite*] La récréation, c'est bien. Juste la récréation, c'est bien. Le reste non. Y a rien qu'est... on peut pas aller dans le préau... un peu... on joue et après on tombe par terre. [*pas le temps d'écrire, parle trop vite*] L'école c'est intéressant parce que après c'est l'heure des parents et on fait les pattes de lion. Et si on est méchant on est rouge, et moi j'ai tout en point vert j'ai même pas de points jaune j'ai que point vert ! [*parle de plus en plus vite, très content, grand sourire*] Si j'ai plein de verts, elle va nous donner des images à la maitresse et après elle va nous faire un cadeau et la dernière fois j'ai donné, elle m'a fait un gros truc comme ça [*fait de grand gestes*].

Moi : QUESTION 4

K : A travailler, parce que si on travaille pas, quand on serait grand, on va rien comprendre.

Moi : QUESTION 2

K : Oui. Des souvenirs de l'école... bah... aussi des... attends laisse-moi réfléchir, parce que je me rappelle pas trop. Une fois tu étais venue à l'école, on pouvait choisir notre place et la maitresse, elle nous a fait des groupes et moi je suis le 3. J'aime bien quand la maitresse, elle dit c'est le 3. Et d'habitude la maitresse, elle fait changer de place et elle nous fait cadeau la place de quelqu'un. Et c'est bien. C'est quand la maitresse, elle crie trop j'ai mal à la tête. Parce que...d'habitude j'ai mal à la tête et quand elle crie. Parce que...d'habitude j'ai mal à la tête parce que j'ai les boutons, je transpire un peu. [*pas le temps d'écrire, parle trop vite*] En ce moment, j'ai des moments aussi, parce, exemple, quand on est à la récréation, quand on fait un peu la bagarre, tu vois, y a le foot aussi ,quand on me tacle. Pas la bagarre hein, on me tacle. D'habitude je joue avec mon frère et mon frère, bon, il joue moyen avec moi, il crie avec les copains et d'habitude notre mère elle nous fait sortir dehors et... T'as pas dit y a des trucs que j'aime ? Parce que bah... y a l'école, j'aime trop l'école ! On peut se faire des amis. Mais mes amis, ils sont un peu méchants hein. Parce que... en fait ils... ils veulent jouer à la bagarre et moi je dis non j'ai des blessures moi je dis non et après voilà. J'ai un copain il s'appelle E. Il est pas trop gentil, à la maternelle il m'a griffé, il faisait un puzzle et moi je faisais une blague. La blague c'est [*pas compris*] et après il est venu, il a griffé. D'habitude ma mère, elle dit... Bon y a une question je sais pas trop. Je sais pas si quelqu'un frappe je me défends je me défends pas. Ça c'est vrai je sais pas trop. Et puis les deux maitresses je les aime fort parce qu'elle me fait des bons travail. Tout à l'heure j'ai fait un progrès elle a dit très bien. Moi je me sens bien et je rigole un peu aussi c'est bien. [*pas le temps d'écrire, parle trop vite*]. A la récréation, mon frère c'est pas pour être méchant, hein, mais il se dispute un peu. Mais d'habitude, je me dispute un peu moi. Et après, à la maison, moi et mon frère et ma mère, pour aller on va à pied et la maison est pas trop loin. Je sais pas en fait si mère elle va ou pas. Mais quand même je suis content d'aller à l'école.

Moi en fait je veux aller à l'école, ma mère elle est contente. *[K réfléchit]* D'habitude elle me dit « Stp K, est ce que tu peux me faire le café ? » et j'arrive à faire le café. En fait, tu mets un truc rond tu le mets là *[fait les gestes en même temps]*, tu appuies le bouton rouge, tu attends, ça finit de clignoter, t'appuies juste sur le 1 tasse et après ça descend le café. Après, tu mets un sucre et tu mets aussi une cuiller, tu tournes et c'est fini. J'aime bien. Et tu sais c'est quoi la flemme ?

Moi : Oui.

K : C'est quoi ?

Moi : Dis-moi, j'aimerais bien avoir ton avis à toi.

K : En fait, c'est... j'ai un peu flemme de y aller dehors. J'ai un peu flemme de faire le café. C'est juste pour la question hein, au moins maintenant tu sais c'est quoi flemme. Et tu vois si vraiment... au moins tu comprends. Au moins si y a quelqu'un qui te demande « Fais-moi le café », si t'as envie tu peux le faire. Et si t'as pas envie, t'as trop flemme de le faire, tu lui dis « Flemme » et il va rien te dire. Ma mère, elle dit rien, je fais pas si je veux pas. Ma mère le lit. J'ai changé mon lit. Y a genre des trous, c'était un peu mélangé, y avait des chocolats avec des bonbons et des jouets je sais pas. Du coup moi j'ai décidé de changer. J'ai mis chocolat avec chocolat, moto avec moto, voiture avec voiture. Et après c'est bien. Et dans 5 jours ma mère elle a dit faut que tu te prépares, tu te coiffes car y a une dame qui va venir. Quand la dame vient y a le foot, et aussi il y a les entraînements. J'ai arrêté le taekwondo. D'habitude t'es petit, je faisais un peu des bêtises, parce que y avait des choses un peu nulles je pensais y avait des combats et en fait, non *[pas le temps d'écrire, parle trop vite]* C'était ennuyant. Un combat c'était un peu dur, fallait des muscles, un peu de la boxe, le truc bleu. Après avec notre pied il nous fait tirer, comme ça avec le pied. *[me montre comment il fait]*

Moi : Il y a autre chose que tu veux me dire ?

K : Oui, ma mère elle dit qu'elle me fait pas confiance tout seul. Elle dit parce que... c'est normal j'ai 7 ans. Mon frère, il a 10 ans il a le droit de rester. Moi j'ai crié ma mère parce qu'elle veut pas me laisser tout seul. Et encore 11 ans ça va. 12 ans. Le truc que je t'ai dit tout à l'heure je reste pas carrément tout seul, je reste avec ma tata. L'école c'est bien. La maison c'est...ça m'ennuie un peu. D'habitude quand j'ai mal à la tête, je dois rester à la maison. Tu vois d'habitude, t'es malade, tu dois rester à la maison et j'aime plus l'école que la maison. Mais après ma mère, elle est ennuyante, elle veut pas que je sorte dehors. Elle veut pas que je sorte avec elle. Donc c'est mieux l'école on a les copains. J'ai une question. Je me bagarre, je me bagarre pas, j'ai des premiers amis. Je joue avec mon frère. En fait, l'école c'est même pas ennuyant, c'est trop bien. Bon, à la maternelle c'est plus mieux qu'au CP parce qu'on peut faire du vélo.

Moi : Je comprends. Moi je n'ai plus de questions, et toi ?

K : Moi aussi c'est bon.

Clôture de l'entretien.

XVII. Outils mobiles

Classe 2

Emploi du temps CP 2021 - 2022

2e période

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
8h30-8h45	Rituels	Rituels	Rituels	Rituels
8h45-9h00	Mathématiques: Flashmath - calcul mental	Mathématiques: Flashmath - calcul mental	Mathématiques: Flashmath - calcul mental	Mathématiques: Flashmath - calcul mental
9h - 9h15	Écriture			
9h15-10h15	Lecture Piano	Lecture Piano	Lecture Piano	Lecture Piano
10h15 - 10h30	RECREATION			
10h35-11h30	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques
	APC: lecture			APC: lecture
13h30	Dictée	Résolution de problèmes	Dictée : découverte	Résolution de problèmes
14h	Vocabulaire	Production d'écrits	Grammaire / Art	Remédiation, ateliers Groupes de besoin
3e créneau	14h30 Questionner le Monde	14h30 Anglais	14h30 EMC	14h30 Anglais
15h35-16h30	RECREATION			
	16h Tablettes Projet 5 sens	EPS (gymnase)	Littérature / poésie	EPS (général)

Tps recalculé: 21h20

Français: 9h

Mathématiques: 6h

EPS: 10h50

Anglais: 1h

Questionner le monde/EMC: 2h30

Handwriting practice for numbers 1 to 10. Each number is shown on a three-line grid with a corresponding dice icon below it.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49

L'écriture des nombres en lettres

0	zéro	10	dix	20	vingt
1	un	11	onze	30	trente
2	deux	12	douze	40	quarante
3	trois	13	treize	50	cinquante
4	quatre	14	quatorze	60	soixante
5	cinq	15	quinze	70	soixante-dix
6	six	16	seize	80	quatre-vingt
7	sept	17	dix-sept	90	quatre-vingt-dix
8	huit	18	dix-huit	100	cent
9	neuf	19	dix-neuf		

Je représente le nombre 45

Dizaines	Unités
4	5

J'ajoute

$$3 + 2 = 5$$

Je soustrais

$$3 - 2 = 1$$

Les doubles

$$1 + 1 = 2$$

$$2 + 2 = 4$$

$$3 + 3 = 6$$

$$4 + 4 = 8$$

$$5 + 5 = 10$$

$$6 + 6 = 12$$

$$7 + 7 = 14$$

$$8 + 8 = 16$$

$$9 + 9 = 18$$

$$10 + 10 = 20$$

Je compare

Les solides

Le cube

Le pavé

Les figures planes

Le cercle

Le carré

Le rectangle

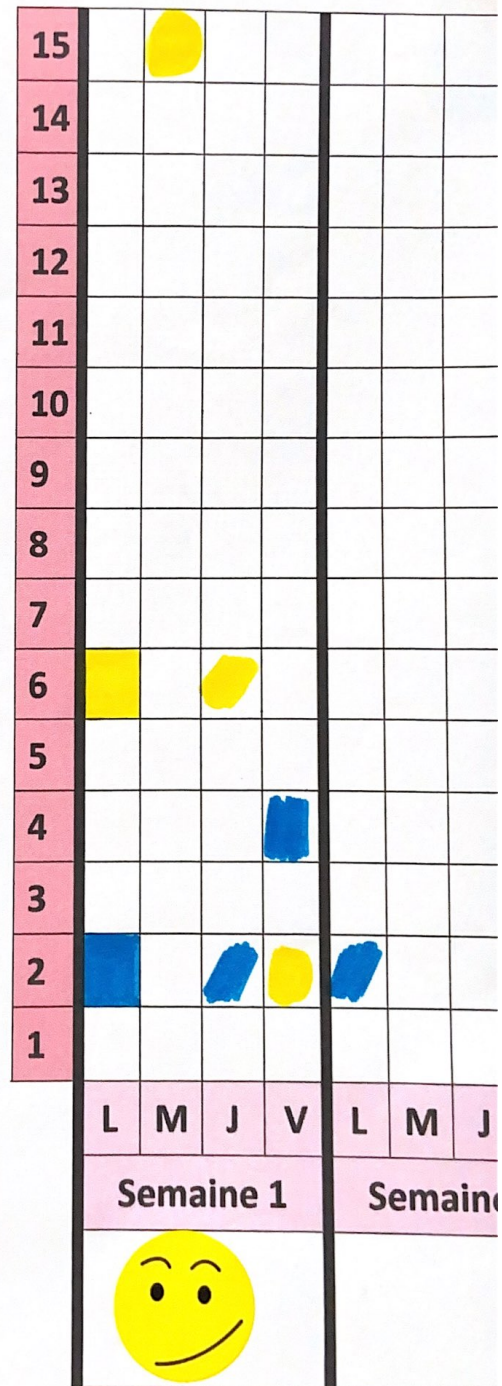
Le triangle

10 unités = 1 dizaine

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
						
 Maîtresse			 Maîtresse	 Maîtresse		
						
						
						
						
						
 Maîtresse	 Maîtresse		 Maîtresse	 Maîtresse		
						
						
						

Le thermomètre du comportement de

M



XVIII. Documents de codage

ENGAGEMENT	11 fichiers 89 réf	EFFORT	10 fichiers 32 réf.	RÉUSSITE
<u>Présence l'enseignant</u> obs 1: ④ obs 2: ⑤ obs 3: ⑦ obs 4: ① obs 5: ⑤ obs 6: ⑩ obs 7: ③ DEB 1: DEB 2: (35) + 3 42,7%	<u>Gestes, regard</u> obs 1: obs 2: obs 3: obs 6: (6) 6,7%	<u>Vox</u> obs 2: obs 3: obs 6: (5) 5,6% (+ engagement)	obs 1: obs 2: obs 3: obs 4: obs 5: obs 6: DEB 2: DEB 3: DEB 5: Obs 1: Obs 2: Obs 3: Obs 5: (14) 43,8%	(13) 40,6%
<u>Indiv° du W - Aide indiv°:</u> obs 1: ② obs 2: ④ obs 3: ⑤ obs 4: ② obs 5: ⑤ obs 6: ⑦ obs 7: ③ DEB 5: DEB 4: DEB 3: atelier 38,2% (28) + 6	obs 1: obs 2: obs 3: obs 4: obs 5: obs 6: obs 7: DEB 5: DEB 2: DEB 3: DEB 5: Obs 1: Obs 2: Obs 3: Obs 5: (12)	x obs 1 ⑦ x obs 2 ② x obs 3 ⑥ x obs 4 ③ x obs 5 ④ x obs 6 ② x obs 7 ⑥ x DEB 1 ② x DEB 2 ② x DEB 3 ② x DEB 4 ② x DEB 5 ⑩	x obs 1 ③ x obs 2 ② x obs 3 ③ x obs 4 ② x obs 5 ④ x obs 6 ⑥ x obs 7 ③ + DEB 1 ② x DEB 2 ⑩ x DEB 3 ① DEB 4 ② DEB 5 ②	

explicitation appétée Coll ou indiv
Interactions méthode appétée

Obs 3: HHHI (6)
Obs 4: II (2)
Obs 5: HHH III (9) (29) groupe
Obs 6: HHH IIII (9) collectif
Obs 7: IIII (3) ++
32,6%

Q° posée indiv / rappel consigne

Obs 1: IIII (3)
Obs 2: IIII (3)
Obs 3: HHHI (2)
Obs 4: II (2)
Obs 5: HHH HHH IIII (13) (44)
Obs 6: HHH HHH IIII (12) + (1)
Obs 7: IIII (4) 59,6%
DEB 4: I

Obs 5: IIII (6) 18,8%

Obs 6: I

Obs 7: II

DEB 2: I Obs 3: II (8)

Obs 2: I Obs 5: IIII

Obs 3: I

Obs 5: IIII (8) 25%

Obs 6: I

Obs 7: II

Obs 5: HHH

Obs 6: II (7)

Encomagement

Obs 1: II (2)
Obs 2: HHH (3)
Obs 3: HHHI (3) (24)
Obs 5: HHH (3) + (1)
Obs 6: HHH (3) 28,1%
DEB 3: I

Obs 1: I

Obs 4: I

DEB 2: I (3) 9,4%

DEB 3: I Obs 1: IIII Obs 5: I (7)
Entretien élève Obs 3: I

Rappel

Compt: Marina

→ Réussite

Prise en compte de l'élève

Obs 3: I (3)
DEB 5: II

Obs 6: I (1)

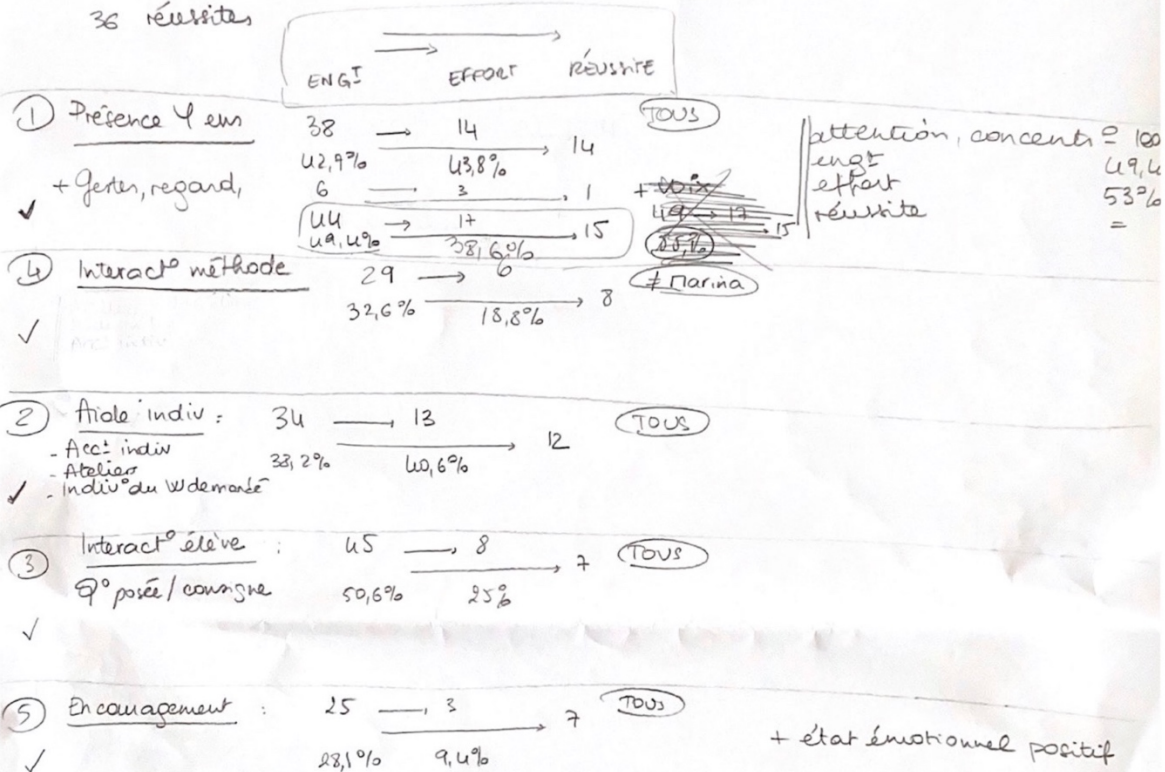
Obs 1: I

LEVIERS ENGAGEMENT ET PERSÉVÉRANCE

89 moments d'engagement

32 situat° d'effort

36 réussites



✓ + Voix qui permet le réengagement (après désengagement)

✓ + Cas particulier Marina → aide à propos du cyst

Présence + Aide indiv + Méthode

Toutes les situat° d'engt conduisent à la réussite de l'élève, y compris après obstacle + effort

Engt + obstacle + Méthode

Réussite de l'élève

Ten
7 figures
28 rps

Ranking prod PE

obs 3 : 1	obs 1 : 1
obs 5 : 1	obs 5 : 1
obs 6 : 11	obs 6 : 11

→ toutes descendants

1) Naïve Bayes
 Absence interaction
 obs 2: 1
 obs 4: 1
 obs 6: 1
 obs 5: 1
 obs 1: 1
 obs 3: 1
 obs 7: 1
 obs 8: 1
 obs 9: 1
 obs 10: 1
 obs 11: 1
 obs 12: 1
 obs 13: 1
 obs 14: 1
 obs 15: 1
 obs 16: 1
 obs 17: 1
 obs 18: 1
 obs 19: 1
 obs 20: 1
 obs 21: 1
 obs 22: 1
 obs 23: 1
 obs 24: 1
 obs 25: 1
 obs 26: 1
 obs 27: 1
 obs 28: 1
 obs 29: 1
 obs 30: 1
 obs 31: 1
 obs 32: 1
 obs 33: 1
 obs 34: 1
 obs 35: 1
 obs 36: 1
 obs 37: 1
 obs 38: 1
 obs 39: 1
 obs 40: 1
 obs 41: 1
 obs 42: 1
 obs 43: 1
 obs 44: 1
 obs 45: 1
 obs 46: 1
 obs 47: 1
 obs 48: 1
 obs 49: 1
 obs 50: 1
 obs 51: 1
 obs 52: 1
 obs 53: 1
 obs 54: 1
 obs 55: 1
 obs 56: 1
 obs 57: 1
 obs 58: 1
 obs 59: 1
 obs 60: 1
 obs 61: 1
 obs 62: 1
 obs 63: 1
 obs 64: 1
 obs 65: 1
 obs 66: 1
 obs 67: 1
 obs 68: 1
 obs 69: 1
 obs 70: 1
 obs 71: 1
 obs 72: 1
 obs 73: 1
 obs 74: 1
 obs 75: 1
 obs 76: 1
 obs 77: 1
 obs 78: 1
 obs 79: 1
 obs 80: 1
 obs 81: 1
 obs 82: 1
 obs 83: 1
 obs 84: 1
 obs 85: 1
 obs 86: 1
 obs 87: 1
 obs 88: 1
 obs 89: 1
 obs 90: 1
 obs 91: 1
 obs 92: 1
 obs 93: 1
 obs 94: 1
 obs 95: 1
 obs 96: 1
 obs 97: 1
 obs 98: 1
 obs 99: 1
 obs 100: 1
 obs 101: 1
 obs 102: 1
 obs 103: 1
 obs 104: 1
 obs 105: 1
 obs 106: 1
 obs 107: 1
 obs 108: 1
 obs 109: 1
 obs 110: 1
 obs 111: 1
 obs 112: 1
 obs 113: 1
 obs 114: 1
 obs 115: 1
 obs 116: 1
 obs 117: 1
 obs 118: 1
 obs 119: 1
 obs 120: 1
 obs 121: 1
 obs 122: 1
 obs 123: 1
 obs 124: 1
 obs 125: 1
 obs 126: 1
 obs 127: 1
 obs 128: 1
 obs 129: 1
 obs 130: 1
 obs 131: 1
 obs 132: 1
 obs 133: 1
 obs 134: 1
 obs 135: 1
 obs 136: 1
 obs 137: 1
 obs 138: 1
 obs 139: 1
 obs 140: 1
 obs 141: 1
 obs 142: 1
 obs 143: 1
 obs 144: 1
 obs 145: 1
 obs 146: 1
 obs 147: 1
 obs 148: 1
 obs 149: 1
 obs 150: 1
 obs 151: 1
 obs 152: 1
 obs 153: 1
 obs 154: 1
 obs 155: 1
 obs 156: 1
 obs 157: 1
 obs 158: 1
 obs 159: 1
 obs 160: 1
 obs 161: 1
 obs 162: 1
 obs 163: 1
 obs 164: 1
 obs 165: 1
 obs 166: 1
 obs 167: 1
 obs 168: 1
 obs 169: 1
 obs 170: 1
 obs 171: 1
 obs 172: 1
 obs 173: 1
 obs 174: 1
 obs 175: 1
 obs 176: 1
 obs 177: 1
 obs 178: 1
 obs 179: 1
 obs 180: 1
 obs 181: 1
 obs 182: 1
 obs 183: 1
 obs 184: 1
 obs 185: 1
 obs 186: 1
 obs 187: 1
 obs 188: 1
 obs 189: 1
 obs 190: 1
 obs 191: 1
 obs 192: 1
 obs 193: 1
 obs 194: 1
 obs 195: 1
 obs 196: 1
 obs 197: 1
 obs 198: 1
 obs 199: 1
 obs 200: 1
 obs 201: 1
 obs 202: 1
 obs 203: 1
 obs 204: 1
 obs 205: 1
 obs 206: 1
 obs 207: 1
 obs 208: 1
 obs 209: 1
 obs 210: 1
 obs 211: 1
 obs 212: 1
 obs 213: 1
 obs 214: 1
 obs 215: 1
 obs 216: 1
 obs 217: 1
 obs 218: 1
 obs 219: 1
 obs 220: 1
 obs 221: 1
 obs 222: 1
 obs 223: 1
 obs 224: 1
 obs 225: 1
 obs 226: 1
 obs 227: 1
 obs 228: 1
 obs 229: 1
 obs 230: 1
 obs 231: 1
 obs 232: 1
 obs 233: 1
 obs 234: 1
 obs 235: 1
 obs 236: 1
 obs 237: 1
 obs 238: 1
 obs 239: 1
 obs 240: 1
 obs 241: 1
 obs 242: 1
 obs 243: 1
 obs 244: 1
 obs 245: 1
 obs 246: 1
 obs 247: 1
 obs 248: 1
 obs 249: 1
 obs 250: 1
 obs 251: 1
 obs 252: 1
 obs 253: 1
 obs 254: 1
 obs 255: 1
 obs 256: 1
 obs 257: 1
 obs 258: 1
 obs 259: 1
 obs 260: 1
 obs 261: 1
 obs 262: 1
 obs 263: 1
 obs 264: 1
 obs 265: 1
 obs 266: 1
 obs 267: 1
 obs 268: 1
 obs 269: 1
 obs 270: 1
 obs 271: 1
 obs 272: 1
 obs 273: 1
 obs 274: 1
 obs 275: 1
 obs 276: 1
 obs 277: 1
 obs 278: 1
 obs 279: 1
 obs 280: 1
 obs 281: 1
 obs 282: 1
 obs 283: 1
 obs 284: 1
 obs 285: 1
 obs 286: 1
 obs 287: 1
 obs 288: 1
 obs 289: 1
 obs 290: 1
 obs 291: 1
 obs 292: 1
 obs 293: 1
 obs 294: 1
 obs 295: 1
 obs 296: 1
 obs 297: 1
 obs 298: 1
 obs 299: 1
 obs 300: 1
 obs 301: 1
 obs 302: 1
 obs 303: 1
 obs 304: 1
 obs 305: 1
 obs 306: 1
 obs 307: 1
 obs 308: 1
 obs 309: 1
 obs 310: 1
 obs 311: 1
 obs 312: 1
 obs 313: 1
 obs 314: 1
 obs 315: 1
 obs 316: 1
 obs 317: 1
 obs 318: 1
 obs 319: 1
 obs 320: 1
 obs 321: 1
 obs 322: 1
 obs 323: 1
 obs 324: 1
 obs 325: 1
 obs 326: 1
 obs 327: 1
 obs 328: 1
 obs 329: 1
 obs 330: 1
 obs 331: 1
 obs 332: 1
 obs 333: 1
 obs 334: 1
 obs 335: 1
 obs 336: 1
 obs 337: 1
 obs 338: 1
 obs 339: 1
 obs 340: 1
 obs 341: 1
 obs 342: 1
 obs 343: 1
 obs 344: 1
 obs 345: 1
 obs 346: 1
 obs 347: 1
 obs 348: 1

obstacles

Obs 1: |
Obs 2: ||
Obs 3: ||
Obs 4: |
Obs 5: ||
Obs 6: |
Obs 7: |

DEB2: 1
Obs 1: 111
Obs 2: 1
Obs 3: 1
Obs 5: 1
Obs 6: 11

(ton)

Obs 1: |
Obs 3: |||
Obs 6: ||

25

obs 7: 1
obs 1: 11
obs 2: 1
obs 3: 1
obs 4: 1
obs 5: 11
obs 6: 1

Obs 2 : 11
Obs 3 : 11
Obs 4 : 1 (10)
Obs 6 : 1111
Obs 7 : 1

Obs 1 : 1
Obs 2 : 1
Obs 3 : 1
Obs 4 : 1
Obs 5 : 1
Obs 6 : 1

ohsδ, 1

oks 3 : 1

Obs 1 = 1
Obs 3 = 111

Obs 1: 1
Obs 3: 1

Exemple K $\frac{285}{7}$
Très investi
+ le long avec PE
mais plus du
tout

hrs 1: 11
hrs 2: 11
0

X Malentendus

Absentéisme

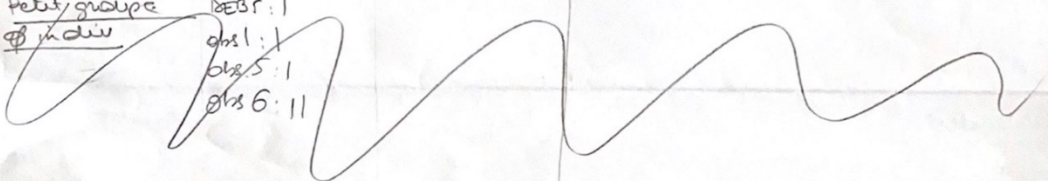
DEBS : 1
DEB 2 : 1

<u>Interact negative PE</u>	
Obs 3:1	Obs J:1
Obs 6:1	
01	

Interactⁿ négative élève

Obs 2: 11
Obs 3: 1

obs 3.1

<u>Ø lunettes</u> obs 1: 1 obs 2: 1	obs 2: 11				
<u>Ø aide:</u> obs 3: 1					
<u>Bruit:</u> obs 4: 1 obs 6: 1	obs 6: 1 obs 7: 1 (10)	obs 1: 1 obs 2: 1 obs 6: 1 (6)	obs 1: 1 obs 2: 1 obs 3: 1 obs 6: 1	obs 6: 11	
<u>Petit groupe</u> <u>Ø indiv</u> obs 1: 1 obs 5: 1 obs 6: 11					
<u>Fatigue:</u> obs 2: 1	obs 2: 1 obs 3: 1	obs 1: 11 obs 3: 1	obs 1: 111 obs 2: 1		
<u>Marque</u> <u>prise les</u> <u>compte</u> <u>élève</u>	obs 1: 1 obs 1: 111 8				
<u>Agitation nécessaire</u>					
<u>Difficile: Maths - PM</u>	MARINA 33 agitato + 3 + 3				

NOTES

Fatigue / énergie

- ② 3x Debrief 6 fatigue / pleurs 8 juin
- ② Obs 3 18 janv fatigue
- ⑤ Deb 5 (Énergie) 3 mai
- ④ Deb 6 (mal gorge) (21 mars)

Préoccupatio perso

- ① Obs 1 (veille départ avant) PE 23 nov.
- ③ Obs 4 (attend appel perso) A 22 fév
- ④ Obs 7 (RDV médical) A (Absente maladie) L. 21 mars
- ② Deb 3 (AVC) PE 18 janv
- ⑤ Deb 6 (pleurs fatigue) PE 2 juin

6

Maman

Mamina Entretien
Eliott Obs 2.

Eliott dyspraxie susp.
- latéralité
dépression
vision

F attention
vision

L diff lecture
écriture
maths.

M. ~~allergies~~
hémisphère intellect
x verbal, faibles
OPEZA

R graph

M ITP

CODAGE

Désengagement

- interaction négative
- bruit ambiant
- pas de réponse à l'élève
- utilisation stratégique
- attention concentrée
- utilisation stratégique

Engagement

- réussite
- état émotionnel
- présence
- méthode
- présence PE
- volume voix
- signal vocal
- calme

Effort fourni

- encouragement / valorisation
- interaction méthode
- présence
- signal vocal

Réussite

- état émotionnel
- aide PE
- présence
- utilisation stratégique

Méthode → + présence = engagement / effort
 + encouragement = état émotionnel positif
 + indiv = réussite

Méthode → + négatif = obstacle / aggraver
 + présence
 + --

engt → obstacle → méthode → réussite

engt → obstacle → négatif → non réussite
 désengagement
 ↳ pas d'implic

État émotionnel

- réussite
- encouragement / valorisation
- mise en avant
- interaction entre élèves

Présence

- attention
- implicite
- réussite
- effort
- engt

Interaction

- non réussite / obstacle
- aggraver / obstacle
- désengagement / pas d'implicite
- état émotionnel / effort
- demande
- indiv
- PE

NOTES CODAGE

Debrief 3:

- Signes de désengagement :
 - ↳ E = jeu stylé ou autre objet
 - ↳ L = parvisible / déjantation
 - ↳ F = ~~par de désengagement~~ concentration ++
- Absentéisme → crée retard ++
non compréhension (cf dynamiques langagières)
 - ↳ accentue les lacunes & le débordement de la PE
 - ↳ accumulation des difficultés → $\begin{matrix} \text{lecture} + \text{calcul} \\ \text{écriture} \end{matrix}$
- Difficulté pour PE d'avoir le matériel adéquat
- Gestion hétérogénéité
- Pbmtq apprentissage de la lecture,
 - demande trop d'énergie à PE & d'indiv?
 - ↓ impossible sauf APC.
 - dem debrief ⑤ classe 2.

CONAGE

État émotionnel :

- Émotion positive
- Émotion négative
- Fatigue
- Fièvre

Contexte :

- Conflit
- Interrupt° cours
- Bruit
- Climat positif
- Cl.

Comportement

- Agitation
- $\uparrow$ concentration
- Conflit

Interaction PE $\rightarrow$ élève

Présence PE verbale ou physique

- Absence PE auprès élève
- Méthode donnée par PE
- Geste fait par PE pr guider
- Fait à la place de l'élève
- Aide donnée

Donneur

- Humour
- Sourire

Performance :

- Réussite
- Erreur
- Obstacle rencontré

Engagement

- Implicite / Engagé
- $\uparrow$ implication et activité

Relat° entre élèves

- Bienveillance entre élèves
- Aide entre élèves

Interactions

Gestes

- Postures
- Ton voix
- Proximité

Soutien émotionnel

- Organiser classe
- Soutien à l'apprentissage

Contexte

- Climat positif
- Climat négatif / conflit
- Interrupt° cours
- Bruit

État end°

- Emot° $\oplus$
- Emot° $\ominus$
- Fatigue

Méthode / à propos de

Interaction

- Méthode donnée par PE
- Fait à la place de l'élève
- Monte la marche à suivre
- Aide l'élève
- Demande à l'élève de dupliquer la méthode
- $\uparrow$ ouvertures

Interact° entre $\rightarrow$ élève

- Prise en considération de l'élève
- Réponse aux besoins de l'élève
- Rassurance
- Mise en valeur, emp. positif (renforcement)
- Encouragement
- Dialogue à propos de la tâche
- Commente le résultat
- Insiste.
- Chaleureux
- Humoristique
- Présence physique (proximité)
- Se déplace vers élève

$\uparrow$ Interactions

- $\uparrow$ présence physique
- Ne répond pas à l'élève

Comportement

- Organisation
- Agitation
- $\uparrow$ concentration
- Concentration
- Conflit

Debrief 5:

- π = engagent / désengagent / engagé / ...
- Q^o du WISC, des prises en charge

Debrief 6:

- F = junte incrim pour être présente ne dévière car PE trop expérimé.
- Absentéisme Q^o empêche les dispositifs d'aide comme de RASED
- Q^{ut} sur rapprocher les familles de l'école.
- Q^o des prises en charge, de la difficulté des dossiers.
- Image de l'apprentissage du violon
- Fatigue et culpabilité de ne pas en faire assez.

XIX. Liste de codes

Liste de codes, issue du logiciel NVivo et organisée par catégorie de codage

ABSENCE D'INTERACTION OU DE RETROACTION

Fichiers\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,05%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

Page 5 : (415,99) - (559,138)

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,30%]

Référence 1 - Couverture 0,30%

Aucune des deux PE ne les sollicite : aucune interaction.

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,39%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

Pas d'interactions durant cette partie.

Référence 2 - Couverture 0,26%

peu d'intervention avec lui (focale plutôt sur d'autres élèves ?, trop discret ?)

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,09%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

Ne sollicite plus du tout K, A et M.

Fichiers\Observation 7 - § 2 références encodées [Couverture 0,47%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

Peu d'interactions avec K, A et M.

Référence 2 - Couverture 0,35%

Les autres élèves ne font plus attention à elle malgré le silence total. Les deux P-E ne disent rien.

Absence de présence physique auprès de l'élève

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,21%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

Dès que je les prends en grand groupe, j'ai l'impression qu'ils se diluent.

Fichiers\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,18%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

j'ai pas toujours dégager assez de temps pour vraiment m'occuper de lui là

Fichiers\Observation 1 - § 2 références encodées [Couverture 0,08%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

Page 3 : (324,670) - (553,696)

Référence 2 - Couverture 0,02%

Page 3 : (162,730) - (304,746)

Fichiers\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,80%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

Elle cherche beaucoup P-E du regard

Référence 2 - Couverture 0,60%

F appelle plusieurs fois la P-E pour montrer son travail, lève la main ++, les deux bras, attend patiemment

Fichiers\Observation 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,40%]

Référence 1 - Couverture 0,23%

Aucun des élèves qui aident n'est à côté de E donc il n'est pas dedans

Référence 2 - Couverture 0,17%

chaque moment ou P-E pas attentive à ce qu'il fait

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,10%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

Mais PEL s'assoit avec un autre élève

Fichiers\Observation 7 - § 2 références encodées [Couverture 0,17%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

Dès que PEL part,

Référence 2 - Couverture 0,11%

Une fois retournés à leur place

Pas de réponse à l'élève

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,13%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

Et F il lève la main, il attend comprenait pas.

Fichiers\Observation 1 - § 4 références encodées [Couverture 0,28%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

Page 2 : (136,482) - (552,503)

Référence 2 - Couverture 0,07%

Page 3 : (308,343) - (544,376)

Référence 3 - Couverture 0,04%

Page 4 : (89,86) - (238,113)

Référence 4 - Couverture 0,09%

Page 4 : (93,659) - (371,694)

Fichiers\Observation 2 - § 5 références encodées [Couverture 1,68%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

F appelle plusieurs fois P-E

Référence 2 - Couverture 0,39%

L appelle régulièrement P-E mais elle ne la regarde pas tout de suite.

Référence 3 - Couverture 0,29%

L lève la main pour participer mais pas interrogée.

Référence 4 - Couverture 0,60%

F appelle plusieurs fois la P-E pour montrer son travail, lève la main ++, les deux bras, attend patiemment

Référence 5 - Couverture 0,24%

puis appelle de nouveau P-E, lève la main.

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,63%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

É dit qu'il a finit. P-E n'entend pas,

Référence 2 - Couverture 0,33%

Un autre élève dit « c'est dur maîtresse » (il l'appelle pendant 6 minutes et attend patiemment)

Référence 3 - Couverture 0,17%

chaque moment ou P-E pas attentive à ce qu'il fait

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,18%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

personne ne dit rien pendant 4 minutes

Référence 2 - Couverture 0,06%

A : rarement écouté,

COMPORTEMENT DE L'ELEVE

Agitation ou déplacement

Fichiers\Debrief PE 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,49%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

Par contre, L elle a tendance à se disperser alors qu'elle sait bien faire.

Référence 2 - Couverture 0,28%

L tu dis que t'as besoin d'aide et qu'elle soit plus cadrée, etc, tu tiens systématiquement son doigt.

Fichiers\Debrief PE 4 - § 1 référence encodée [Couverture 1,11%]

Référence 1 - Couverture 1,11%

M a été très bruyante

Fichiers\Debrief PE 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,42%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

où elle fait tout le temps du bruit et tout

Référence 2 - Couverture 0,29%

Pendant 4 h elle se met à courir dans tous les sens, dans la classe, à toucher à tout et tout.

Fichiers\Observation 1 - § 7 références encodées [Couverture 0,61%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

Page 4 : (99,457) - (468,490)

Référence 2 - Couverture 0,12%

Page 5 : (83,94) - (395,136)

Référence 3 - Couverture 0,11%

Page 8 : (72,222) - (422,256)

Référence 4 - Couverture 0,09%

Page 9 : (88,538) - (391,568)

Référence 5 - Couverture 0,05%

Page 10 : (118,336) - (332,360)

Référence 6 - Couverture 0,10%

Page 11 : (159,98) - (510,129)

Référence 7 - Couverture 0,03%

Page 11 : (109,288) - (263,308)

Fichiers\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,57%]

Référence 1 - Couverture 0,29%

bougent sur la chaise, regardent leurs chaussures

Référence 2 - Couverture 0,28%

L fait des gestes de balancements, mange sa manche

Fichiers\Observation 3 - § 5 références encodées [Couverture 0,59%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

L s'impatiente et s'agite, parle beaucoup

Référence 2 - Couverture 0,07%

il se met à jouer avec F

Référence 3 - Couverture 0,08%

E sous la table, agité,

Référence 4 - Couverture 0,20%

L agitée ++ se lève, joue avec des objets, monte sur la table

Référence 5 - Couverture 0,08%

ELF agités et pas calmes

Fichiers\Observation 4 - § 9 références encodées [Couverture 1,87%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

M chante fort,

Référence 2 - Couverture 0,15%

Un autre élève est très agité

Référence 3 - Couverture 0,12%

les élèves sont agités

Référence 4 - Couverture 0,12%

bougent sur leur chaise

Référence 5 - Couverture 0,54%

K fait du bruit avec sa chaise en la déplaçant. Il teste les différents bruits et fait écouter à son voisin.

Référence 6 - Couverture 0,09%

M se lève beaucoup

Référence 7 - Couverture 0,16%

s'agitent avec leurs affaires,

Référence 8 - Couverture 0,14%

Elle se lève soudainement

Référence 9 - Couverture 0,46%

Elle se lève ensuite, va chercher des affaires sur le coté et revient s'asseoir à coté de moi

Fichiers\Observation 5 - § 7 références encodées [Couverture 1,59%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

M se lève dès le départ,

Référence 2 - Couverture 0,06%

bougement beaucoup

Référence 3 - Couverture 0,10%

M debout, s'assied sur l'estrade

Référence 4 - Couverture 0,08%

A jamais totalement assis

Référence 5 - Couverture 0,20%

M se met a faire beaucoup de bruit (cris, chants, voire insultes)

Référence 6 - Couverture 0,58%

M se colle le front au tableau avec son feutre dans la main pour écrire avec sur le tableau Elle se regarde dans le reflet du

tableau Essaie de se mettre sur l'estrade mais PEL qui l'en empêche.

Référence 7 - Couverture 0,48%

Les affaires de M sont ailleurs dans la classe pour lui permettre de se lever pour aller chercher ses affaires quand elle a besoin de bouger et de se déplacer.

Fichiers\Observation 6 - § 15 références encodées [Couverture 2,06%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

M est toujours debout

Référence 2 - Couverture 0,20%

M travaille, se lève, reprend l'écriture, se lève de nouveau, écrit, etc.

Référence 3 - Couverture 0,11%

M se lève en criant "j'ai fini maitresse !"

Référence 4 - Couverture 0,03%

M se lève.

Référence 5 - Couverture 0,30%

Elle recherche le bouchon de feutre de PEL qu'elle a perdu - semble se sentir missionnée - investissement ++.

Référence 6 - Couverture 0,19%

PEA la suit partout dans la classe pendant que M regarde partout au sol.

Référence 7 - Couverture 0,08%

M s'agite et veut distribuer.

Référence 8 - Couverture 0,02%

M se lève

Référence 9 - Couverture 0,05%

M se lève de nouveau

Référence 10 - Couverture 0,03%

elle lève

Référence 11 - Couverture 0,08%

beaucoup de déplacements).

Référence 12 - Couverture 0,16%

Elle finit par aller toute seule jouer au fond de la classe

Référence 13 - Couverture 0,25%

M a des affaires éparpillées partout dans la classe. Elle se lève et fait des tours de classe.

Référence 14 - Couverture 0,04%

M : agitation

Référence 15 - Couverture 0,47%

—> les 3 touchent facilement et à de nombreuses reprises la table, leur visage, etc. N'arrivent pas à ne pas bouger et à écouter sans faire quelque chose d'autre entre temps.

Fichiers\Observation 7 - § 5 références encodées [Couverture 1,47%]

Référence 1 - Couverture 0,24%

M un peu ailleurs, baille beaucoup, va se moucher, se frotte les yeux

Référence 2 - Couverture 0,63%

M va chercher de quoi s'occuper dans les tiroirs de la classe (ne travaille plus) M commence à s'agiter, à bouger dans la classe, à ramper par terre pour trouver son bouchon de feutre

Référence 3 - Couverture 0,34%

(les enfants sont un peu dissipés la maitresse leur demande de faire silence en répétant "chut")

Référence 4 - Couverture 0,19%

Pendant ce temps, M chante tout le long de l'activité.

Référence 5 - Couverture 0,07%

M est très dissipée.

Calme mais hors activité

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,13%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

Elle s'occupe seule jusqu'à la fin de la journée.

Comportement désagréable

Fichiers\Observation 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

M se met à faire beaucoup de bruit (cris, chants, voire insultes)

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,30%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

provocation, rejet notamment des autres élèves

Référence 2 - Couverture 0,17%

M : rejet, attitude désagréable, lève les yeux au ciel, boude.

Conflit et agressivité

Fichiers\Debrief PE 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,28%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

bah du coup il est, il est vite, il est vite violent en récréation

Référence 2 - Couverture 0,13%

Mais il frappe, il insulte, il c'est vraiment un carnage

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 1,66%]

Référence 1 - Couverture 1,66%

E laisse gagner F, E a les yeux dans le vague. Finalement E commence à gagner et il se réinvestit (concentré, ne parle pas d'autre chose, les yeux sur les dés). Puis E s'énervé quand il commence à perdre et que F l'emporte dans le jeu : « Tu m'as dépassé !!!!! Attends je vais changer de jeu » E se lève et essaie de jouer avec une autre table. Il revient et écrit sur la feuille de F, qui se met à pleurer. Finalement E veut jouer : « Vas y on joue ». F à P-E « J'ai dit à E qu'il fait pas ça et il l'a fait. »

Jeu avec les affaires et dessin

Fichiers\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,43%]

Référence 1 - Couverture 0,43%

en fait son premier truc c'est que tout à coup, il va prendre son stylo, il va faire des truc pour jouer etc. Donc c'est visible, et L elle, elle décroche à peu près au même moment. Ils ont le même rythme tous les deux

Fichiers\Observation 1 - § 11 références encodées [Couverture 0,58%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

Page 3 : (102,72) - (363,100)

Référence 2 - Couverture 0,02%

Page 3 : (348,328) - (476,346)

Référence 3 - Couverture 0,03%

Page 3 : (124,366) - (301,383)

Référence 4 - Couverture 0,05%

Page 3 : (125,683) - (325,708)

Référence 5 - Couverture 0,09%

Page 5 : (122,137) - (347,180)

Référence 6 - Couverture 0,04%

Page 6 : (102,494) - (325,513)

Référence 7 - Couverture 0,07%

Page 8 : (69,446) - (359,473)

Référence 8 - Couverture 0,10%

Page 8 : (66,509) - (360,546)

Référence 9 - Couverture 0,03%

Page 10 : (79,163) - (188,194)

Référence 10 - Couverture 0,02%

Page 10 : (256,445) - (414,459)

Référence 11 - Couverture 0,06%

Page 11 : (106,257) - (305,288)

Fichiers\Observation 2 - § 4 références encodées [Couverture 0,49%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

s'écrit sur le masque

Référence 2 - Couverture 0,14%

F joue avec les ciseaux.

Référence 3 - Couverture 0,09%

joue avec pot, r

Référence 4 - Couverture 0,14%

E s'amuse avec des formes

Fichiers\Observation 3 - § 4 références encodées [Couverture 0,44%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

il se met à jouer avec F

Référence 2 - Couverture 0,22%

Les deux ne sont plus dans l'activité et jouent avec les jetons

Référence 3 - Couverture 0,07%

L qui joue avec crayon

Référence 4 - Couverture 0,07%

joue avec des objets

Fichiers\Observation 4 - § 3 références encodées [Couverture 0,61%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

joue avec son stylo ++,

Référence 2 - Couverture 0,13%

jouent avec les affaires)

Référence 3 - Couverture 0,36%

K joue avec la lumière du vidéo projecteur en passant sa tête devant.

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,35%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

P-E : K, laisse le cahier fermé au bout du bureau et range ta gourde.

Référence 2 - Couverture 0,14%

K joue avec son cahier et A joue avec son manteau

Fichiers\Observation 7 - § 3 références encodées [Couverture 0,35%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

M continue...à jouer

Référence 2 - Couverture 0,24%

Au bout de quelques minutes elle commence à dessiner sur l'ardoise.

Référence 3 - Couverture 0,03%

M dessine

Non-respect consigne

Fichiers\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,09%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

Page 2 : (82,584) - (419,613)

Fichiers\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,32%]

Référence 1 - Couverture 0,32%

Il continue quand même et efface tout le supplément vite

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,10%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

Problème récréation masque E

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

ne veut pas mettre ses lunettes

Référence 2 - Couverture 0,07%

PEL : M je t'ai dis non.

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,19%]

Référence 1 - Couverture 0,19%

M est toujours debout et demande toujours aux élèves qui a un feutre.

Pas à l'écoute

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,44%]

Référence 1 - Couverture 0,44%

Elle n'écoute pas et retourne colorier sur la table a coté pour terminer son dessin.

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,56%]

Référence 1 - Couverture 0,37%

Pendant ce temps, M ne s'arrête toujours pas de chercher malgré les sollicitations des 2 enseignantes pour qu'elle retourne à sa place.

Référence 2 - Couverture 0,19%

PEA la suit partout dans la classe pendant que M regarde partout au sol.

CONTEXTE GENERAL ET EXTRA-SCOLAIRE

Absentéisme

Fichiers\Debrief PE 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,66%]

Référence 1 - Couverture 0,31%

Ou à couper

l'herbe sous le pied à tous les trucs qui pourraient faire qu'ils n'aient pas envie de venir en classe.

Référence 2 - Couverture 0,35%

Et donc, est ce que quand même, se focaliser sur des trucs à l'extérieur, ce n'est pas aussi un peu une stratégie d'évitement ?

Fichiers\Debrief PE 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,88%]

Référence 1 - Couverture 0,51%

Il manque M qui est encore absente qui paraît qu'elle a.. qu'ils ont le Covid... mais ils sont tellement absents tout le temps eux, que... covid ou pas covid heu [rires] elle laisse partir le train quoi. Elle l'a déjà laissé partir toute la maternelle

Référence 2 - Couverture 0,09%

Il manque trois jours et pouf y'a plus rien.

Référence 3 - Couverture 0,29%

Et L bin là elle a beaucoup manqué donc elle est arrivée comme un cheveu, là ce matin.. Du coup elle ne comprenait rien à ce qu'on a fait ce matin

Fichiers\Debrief PE 5 - § 6 références encodées [Couverture 2,88%]

Référence 1 - Couverture 0,27%

On s'est dit exactement la même chose pour K que pour A. C'est que A a été hyper absent

Référence 2 - Couverture 0,79%

Donc regarde, tout la fin du mois de mars. Depuis le 17 mars, on n'avait pas vu A. Donc il a raté quinze jours avant les vacances et en avril il a raté deux jours. Mais c'est les quinze jours avant les vacances, donc il a passé un mois sans venir à l'école.

Référence 3 - Couverture 0,28%

K, on ne l'a pas vu depuis la rentrée, déjà depuis une semaine et là et avant les vacances,

Référence 4 - Couverture 0,69%

Il a été absent douze jours, il a fait un mois et il a fait un mi temps en mars. En avril...donc là, on l'a pas vu depuis la rentrée et en février janvier, il était là. Mais en mars il a fait un mi temps déjà et là on a pas vu en avril.

Référence 5 - Couverture 0,31%

Et d'un coup juste à cause des absences, on a l'impression de repartir à zéro et qu'on les a perdu.

Référence 6 - Couverture 0,54%

En fait, dans des quartiers comme ça, t'es tout le temps à 80 % d'absence, ce qui est... en vrai scandaleux. Chez nous c'est 99 % absence de présence. Là t'es à 80 % de présents.

Fichiers\Debrief PE 6 - § 6 références encodées [Couverture 1,91%]

Référence 1 - Couverture 0,43%

Mais du coup avec des absences, le déménagement... y'a pas beaucoup de travail à la maison, y'a pas beaucoup d'aide possible de la part des parents...tout ça c'est qu..quand même compliqué.

Référence 2 - Couverture 0,33%

Du coup l'absentéisme, je me suis rendue compte que ce bloquait tout un tas de trucs, ça bloque tout parce qu'ils sont les enfants absentéistes,

Référence 3 - Couverture 0,11%

Ils sont pas pris au rased s'il sont trop absents.

Référence 4 - Couverture 0,09%

il y a eu beaucoup beaucoup d'absences.

Référence 5 - Couverture 0,59%

amener les gamins à l'école tous les jours s'est arrêté un peu aussi... mais ils viennent pas pendant des jours et des jours ces gamins à l'école, ils sont à...entre deux tiers et une demie présence tu vois, sur la moitié du temps de présence des autres sur l'année.

Référence 6 - Couverture 0,35%

elle vient pas à chaque fois, elle est pas là, elle est pas là, donc là je sais plus il y a eu une fois où j'avais dit que ben j'allais être obligé de signaler.

Fichiers\\Debrief PE Profils d'élèves - § 2 références encodées [Couverture 0,46%]

Référence 1 - Couverture 0,28%

Un autre... A, celui s'est tapé le pied. Alors A... bah très absent. Je suis pas sure qu'il ait vraiment fait de maternelle.

Référence 2 - Couverture 0,18%

je pense que l'absentéisme fait que il a accumulé déjà trop de retard en CP là.

Fichiers\\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,41%]

Référence 1 - Couverture 0,41%

E était absent depuis 1 semaine / L depuis 2 jours / M est toujours absente

Fichiers\\Observation 3 - § 2 références encodées [Couverture 1,21%]

Référence 1 - Couverture 0,24%

Fermetures de classe, cas contacts, enseignantes contaminées, etc.

Référence 2 - Couverture 0,96%

Commentaire à moi : Aïe, aïe, voilà. 3e rentrée de septembre (rires), voilà, voilà. Alors après, c'est sûr que c'est pas, c'est pas la rentrée de septembre parce que ils savent, quand je commence à m'énerver et ils sont...voilà hein, mais au niveau des apprentissages jamais vu ça.

Contexte familial

Fichiers\\Debrief PE 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,35%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

Parce que les parents axent tout sur la lecture.

Référence 2 - Couverture 0,19%

C'est vrai que le contexte familial est pas simple chez eux.

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 4 références encodées [Couverture 3,71%]

Référence 1 - Couverture 0,64%

comment est-ce qu'on peut rapprocher de l'école ces familles qui... où on a l'impression qu'on joue pas dans la même équipe ? En fait tu vois où on est, ils croient qu'on est contre eux et nous on se dit... mais ils veulent pas, ils sont contre nous. Et il doit y avoir moyen de réconcilier ça

Référence 2 - Couverture 0,87%

là, elle a arrêté de travailler cette année. Moi j'avais la grande sœur l'année dernière et la mère elle était vraiment à cran parce qu'elle avait tout le temps des trucs, elle arrivait pas à bosser. Elle devait tout le temps revenir de son boulot pour récupérer l'un ou l'autre qui était malade pour les amener aux soins et tout. C'était trop et donc cette année elle arrêté de bosser

Référence 3 - Couverture 1,18%

Et l'autre jour j'en parle à la mère, parce que j'essaye de l'amener à se faire à l'idée que... y aura sans doute une demande d'ITEP... j'en parle à la mère, elle me dit oui mais bon les autres...on parle toujours de mon fils, mais les autres aussi c'est pareil. Je lui dis « bah non, c'est pas pareil, ça n'a rien avoir ». Elle n'y est pas, mais par contre, je sais qu'on a une petite confiance toutes les deux, donc je préfère commencer à le lui dire moi parce que l'année prochaine ça pourrait lui être dit avec moins de pincettes.

Référence 4 - Couverture 1,01%

Au début on avait fait les projets cirque, au début c'était top, tu vois et ça c'était un moment où on avait beaucoup d'élèves très éloignés de l'école, qui venaient jamais. On en avait beaucoup des petits gitans absentéistes ... on a fait bien 4/5 ans le projet cirque avec le spectacle à la fin et tout... et c'était fini l'absentéisme, ils venaient et puis en plus, culturellement c'est leur truc, les parents ils avaient envie de venir voir

Fichiers\\Debrief PE Profils d'élèves - § 11 références encodées [Couverture 3,19%]

Référence 1 - Couverture 0,26%

Enfin on n'est plus là normalement, parce que j'ai associé la maman et que vraiment ça va mieux, mais enfin bon...

Référence 2 - Couverture 0,16%

e sais pas s'il les cache ou si il les... ou si y'a du sabotage à la maison.

Référence 3 - Couverture 0,20%

M, elle vient d'arriver, y'a son petit frère qui est dans l'autre classe qui s'appelle M.

Référence 4 - Couverture 0,68%

Des enfants qui auraient dû avoir une orientation et on n'a pas su la présenter aux parents. Les parents ont refusé tout du long et même à l'usage on les a pas eus. Et quelque fois les enfants sont trop abîmés au moment où cette orientation arrive. Parce qu'ils ont pris l'école en grippe à ce moment là.

Référence 5 - Couverture 0,10%

A : Mais ça abîme la famille entière je pense.

Référence 6 - Couverture 0,68%

Euh K...[soupire] Très très bébé. Petit dernier euh... contexte... infantilisé à fond, contexte familial difficile avec un papa qui a été abattu y'a trois... y'a quatre ans, donc lui il a pratiquement pas connu le papa. Donc mère très protectrice "oh mon pauvre petit" donc en classe très bébé.

Référence 7 - Couverture 0,06%

PEL : Il dort avec maman.

Référence 8 - Couverture 0,06%

PEA : Il dort avec maman oui.

Référence 9 - Couverture 0,42%

Enfin la problématique malheureusement de gitans...alors on a un bon contact avec les parents, enfin... ils viennent demain assister à la classe. Eux ils sont pas en opposition.

Référence 10 - Couverture 0,17%

C'est plus la première mère, de K, qui peut être en opposition avec nous.

Référence 11 - Couverture 0,39%

Et c'est une gamine qui recherche en permanence l'attention et l'affection. Parce que... je pense qu'elle en a pas suffisamment à la maison. Et du coup elle recherche ça.

Fichiers\\Entretiens élèves - § 11 références encodées [Couverture 10,71%]

Référence 1 - Couverture 0,42%

F : Je sais pas si mes parents ils aiment bien l'école. Mais ils aiment quand je vais à l'école, ils me l'ont dit. Parce que parfois mon petit frère il sort à 11h. Mon frère je sais pas à quelle heure il sort.

Référence 2 - Couverture 1,54%

F : Tout à l'heure quelqu'un m'a fait un croche-patte. Je l'ai dit à la tata et elle l'a puni. Il s'est pas excusé il est parti. Mon frère parfois il me fait des balayettes, mais il me met pas par terre. [...pas le temps d'écrire] J'ai 2 frères. Mon frère me fait des doigts d'honneur et il dit des gros mots. C'est pas bien. Et mon autre frère il donne que des coups de pied. Quand mon frère fait un croche patte je dis à ma mère et ils règlent ça ensemble, moi je suis à un étage mon frère à un étage. Il fait coup de pied et gros mot. Quand je fais un truc il dit laisse moi et il me court après. [...pas le temps d'écrire] Mais après il y a le stade. Parfois ma mère elle tope et elle dit arrête. Une fois mon frère il a cassé un truc. Mais c'était pas gentil.

Référence 3 - Couverture 1,55%

F : Avant quand j'étais en maternelle, c'était l'heure des parents, je sortais pas à 11h. Quand ma mère est pas là, mon frère me donne des ordres. Quand je dors mon petit frère me réveille. Mon frère en maternelle et moi je suis au CP. Bientôt je suis en CE1. Et quand il va être en CE2 moi je vais au collège. [F regarde par la fenêtre] C'est mon frère. Mon frère il court rapide, il a déjà gagné une médaille. Un trophée de sa classe aussi. Parfois il me dit "chai". J'ai dit à mon père et à ma mère. A chaque fois chaque fois. Mon petit frère il boit juste du café avec des céréales avec ma mère, j'entends du bruit je me réveille. Et mon frère que c'est pas la nuit il dort.

[F regarde par la fenêtre] On va bientôt déménager. A Paris, on va revenir à Paris

Référence 4 - Couverture 0,36%

M : Mais mon frère il aime pas l'école, il s'appelle Me. Il est côté de ma classe. En fait il veut rester avec maman. Quand la bas elle veut pas qu'elle veut rester avec elle.

Référence 5 - Couverture 0,31%

M : C'est quand je suis rentrée en premier. Maitresse C... ma maman elle a dit c'est T. en fille. C'est mon frère il était dans la même école que moi.

Référence 6 - Couverture 0,61%

M : J'en sais rien du tout. Je sais pas. Je pense que oui, parce que je sais qu'ils veulent me mettre à l'école et qu'il faut je travaille parce que je sais pas. Je sais pas trop trop. Je sais qu'une chose, que les parents ils veulent mettre les enfants à

l'école pour qu'ils travaillent les deux.

Référence 7 - Couverture 0,46%

et après ma maman elle a dit aujourd'hui tu vas pas à l'école parce qu'elle a RDV elle est en retard elle peut pas m'accompagner à l'école. Du coup je reste au rdv. Des fois elle me laisse tout seul à la maison et des fois non. [

Référence 8 - Couverture 0,78%

K : Je sais pas moi maintenant si ma mère elle travaille à l'école, parce que ma tata elle est grande et elle travaille à l'école et elle travaille pour la sécurité, elle fait l'école comme moi, pas comme toi tu vois. Je sais pas si ma mère elle a arrêté l'école. Elle aime bien quand je suis à l'école elle me regarde par la fenêtre et elle fait comme ça [fait un geste avec sa main]

Référence 9 - Couverture 1,56%

mon frère c'est pas pour être méchant hein mais il se dispute un peu. Mais d'habitude je me dispute un peu moi. Et après à la maison moi et mon frère et ma mère pour aller on va à pied et la maison est pas trop loin. Je sais pas en fait si mère elle va ou pas. Mais quand même je suis content d'aller à l'école. Moi en fait je veux aller à l'école ma mère elle est contente. [K réfléchit] D'habitude elle me dit 'stp K est ce que tu peux me faire le café ?' et j'arrive à faire le café. En fait, tu mets un truc rond tu le mets là [fait les gestes en même temps], tu appuie le bouton rouge, tu attends ça finit de clignoter, t'appuie juste sur le 1 tasse et après ça descend le café. Après tu mets un sucre et tu mets aussi une cuillère, tu tournes et c'est fini. J'aime bien.

Référence 10 - Couverture 1,72%

J'ai changé mon lit. Y'a genre des trous, c'était un peu mélangé, y'avait des chocolats avec des bonbons et des jouets je sais pas. Du coup moi j'ai décidé de changer. J'ai mis chocolat avec chocolat, moto avec moto, voiture avec voiture. Et après c'est bien. Et dans 5 jours ma mère elle a dit faut que tu te prépares, tu te coiffes car y'a une dame qui va venir. Quand la dame vient ya le foot, et aussi il y a les entraînements. J'ai arrêté le taekwondo. D'habitude t'es petit, je faisais un peu des bêtises, parce que y avait des choses un peu nulles je pensais y avait des combats et en fait non [pas le temps d'écrire, parle trop vite] C'était ennuyant. Un combat c'était un peu dur fallait des muscles un peu de la boxe, le truc bleu. Après avec notre pied il nous fait tirer, comme ça avec le pied. [me montre comment il fait]

Référence 11 - Couverture 1,39%

Oui, ma mère elle dit qu'elle me fait pas confiance tout seul. Elle dit parce que... c'est normal j'ai 7 ans. Mon frère il a 10 ans il a le droit de rester. Moi j'ai crié ma mère parce qu'elle veut pas me laisser tout seul. Et encore 11 ans ça va. 12 ans. Le truc que je t'ai dit tout à l'heure je reste pas carrément tout seul, je reste avec ma tata. L'école c'est bien. La maison c'est....ça m'ennuie un peu. D'habitude quand j'ai mal à la tête je dois rester à la maison. Tu vois d'habitude t'es malade, tu dois rester à la maison et j'aime plus l'école que la maison. Mais après ma mère elle est ennuyante, elle veut pas que je sorte dehors. Elle veut pas que je sorte avec elle.

EBEP ou difficulté scolaire

Fichiers\\Debrief PE 2 - § 3 références encodées [Couverture 1,13%]

Référence 1 - Couverture 0,27%

mais tous les allophones n'y arrivent pas et ceux qui ramassent et ceux qui ... qui... DYS tu les perds là

Référence 2 - Couverture 0,34%

Donc oui, il y a des enfants qui ont vraiment un handicap tellement lourd qu'ils n'iront pas jusqu'à vraiment la lecture.

Référence 3 - Couverture 0,52%

Parce que je pense que c'est un processus qui le surcharge, tout ce qui est les apprentissages de l'école. Il y a beaucoup de choses qui sont pénibles pour son cerveau et j'en suis consciente

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,70%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

Et je pense que c'est un trouble neuro qu'il a en fait

Référence 2 - Couverture 0,38%

en début les évaluations de ces élèves c'était un drame. C'est-à-dire que sur.. je devais en avoir que quatorze sûr à ce moment-là mais je devais en avoir onze signalés en difficulté

Référence 3 - Couverture 0,22%

si ils ont pas de

confusions, si ils sont suivis à la maison, si ils sont francophones, c'est bien pour eux

Fichiers\\Debrief PE Profils d'élèves - § 10 références encodées [Couverture 4,60%]

Référence 1 - Couverture 1,65%

Elle est très très très en difficulté en maths. Tu sais on a un petit trombinoscope de la maternelle quand on fait les classes. Elles nous mettent rouge/orange/vert pour le comportement, rouge/orange/vert pour le travail. Et L, c'est la seule élève que j'avais qui est rouge-rouge. Alors moi je dirais pas qu'elle a un comportement si rouge que ça...quand elle arrive à rentrer dans des apprentissages. Mais elle est tellement loin, c'est tellement difficile que c'est pas étonnant qu'elle soit pénible à certains moments tu vois. Pour te donner un exemple des difficultés en maths, c'est la seule où elle lance le dé, elle voit trois points et elle les compte. Et elle fait "un, deux, quatre". On en est là quand même.

Référence 2 - Couverture 0,53%

y'a des grosses difficultés aussi. Alors il se plaint de sa vision, je sais pas trop en tout cas l'attention c'est très compliqué. Il entend la consigne mais il a pas compris que c'était pour lui. Euh... ses affaires disparaissent.

Référence 3 - Couverture 0,78%

E, des gros problèmes de vision, de latéralité, de... moi je soupçonne une grosse dyspraxie en fait. Ou alors une grosse dépression, je sais pas. Mais moi je pense que c'est plutôt une dyspraxie parce que quand... quand il trouve un truc qui marche tu vois qu'il est tout content. Parce qu'il a l'impression qu'il n'y arrivera jamais en fait.

Référence 4 - Couverture 0,22%

M on dirait qu'elle a pas fait de maternelle en fait. On dirait qu'elle a pas fait de maternelle.

Référence 5 - Couverture 0,47%

Tu t'imagines 5, 6 ans à essayer d'apprendre à lire ? Etre à chaque fois renvoyé d'une classe à l'autre pour apprendre à lire avec untel avec untel et finalement ne pas y arriver ? Ça abîme un enfant je pense.

Référence 6 - Couverture 0,08%

Gros problèmes de... de graphisme.

Référence 7 - Couverture 0,37%

Et au niveau apprentissages il est très très en retard. C'est un des seuls qui n'arrive pas à fusionner les sons, qui connaît toujours pas toutes les voyelles.

Référence 8 - Couverture 0,10%

vert en comportement et rouge en travail.

Référence 9 - Couverture 0,11%

très très très grosses difficultés quand même

Référence 10 - Couverture 0,30%

Parce qu'elle a un emploi du temps aménagé, elle ne peut pas rester dans sa...à sa place comme les autres élèves en groupe classe.

Élément concernant la prise en charge médico-sociale

Fichiers\Debrief PE 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,32%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

arce qu'il a en général rendez vous avec l'orthophoniste,

Référence 2 - Couverture 0,15%

Mais il n'y avait pas d'étayage chez l'orthophoniste,

Fichiers\Debrief PE 3 - § 3 références encodées [Couverture 1,77%]

Référence 1 - Couverture 0,45%

lui c'est peut-être un gamin qui devrait avoir une AVS donc on va voir ... donc c'est ce que je te disais ce matin la dame qui m'appelle de l'association « Arc en ciel » là et qui me dit heu... » Ah oui vous aviez demandé notre aide ».

Référence 2 - Couverture 0,97%

il se peut qu'il y voit trop mais c'est pas ... voilà .. donc on va voir mais au minimum je pense que eux ils ont quand même des pistes avec des professionnels qui...je pense qu'ils vont faire un diagnostic... Si ils peuvent le voir, le rencontrer et l'adresser au professionnel dont il relève ce qui n'est pas forcément le cas d'A parce que l'ophtalmo et l'orthoptiste c'est bien joli, mais si c'est un problème neuro, c'est p't'être pas...tu vois...exactement.. adapté pour son cas

Référence 3 - Couverture 0,34%

c'est.. vraiment un boulot, d'orthophoniste quasiment tu vois... et c'est pour ça que..j'ai..j'me suis dit « ah ouais mais là vu le nombre d'enfants à orthophoniste »

Fichiers\Debrief PE 5 - § 3 références encodées [Couverture 0,32%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

Elle est suivie par une psy

Référence 2 - Couverture 0,13%

Elle a parlé de l'espace aussi à [psy EN].

Référence 3 - Couverture 0,11%

Elle a fait le truc, là, le test de Q

Fichiers\Debrief PE 6 - § 5 références encodées [Couverture 7,22%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

Ils sont pas pris au rased s'il sont trop absents.

Référence 2 - Couverture 0,72%

c'est tellement long à mettre en place la prise en charge comme il faut et tout que... donc normalement la maman, là ça y est elle a déposé le GevaSco donc on a fait une demande d'AVS pour l'année prochaine. Elle était sur la liste d'attente du CMP et ils l'ont contacté au CMP... du coup apparemment il y a un psychomot au CMP.

Référence 3 - Couverture 2,93%

Ile a fait faire tout le dossier... j'l'ai... j'ai essayé de la soutenir, sans la...sans la brusquer, mais voilà donc elle a fait faire quand même tout le dossier, elle a fait un bilan à l'arc en ciel...j'sais pas si tu vois c'est, l'association qui s'occupe des enfants malvoyants et non-voyants, et en fait au départ ils avaient dit oui oui on va le prendre en charge, et en fait l'ophtalmo quand elle a su ça... non l'orthoptiste qui le suit, quand elle a su ça, elle a fait « non mais il a pas besoin de l'arc-en-ciel parce que moi je le suis » alors qu'en fait il a un orthophoniste avec qui ça se passe mal, il a l'orthoptiste qu'il voyait une fois tous les 15 jours.... et euh l'ophtalmo une fois tous les trois mois... donc c'est pas un suivi adapté aux difficultés de cet enfant et du coup moi j'ai... j'avais... c'est moi qui avait pris contact avec l'arc-en-ciel au départ pour essayer d'avoir justement un peu un truc plus souvent, plus adapté. Peut-être parce que je pense que le psychomot c'est déterminant, j'étais sûre qu'il avait des problèmes neuro... et à l'arc-en-ciel ils l'ont confirmé et j pense qu'en plus, ce qu'il faudra, c'est une prise en charge ITEP assez rapidement aussi, parce qu'il est perdu, il est perdu dans l'espace, mais il est perdu dans les comportements, il est perdu

Référence 4 - Couverture 2,99%

ça a été du boulot c't'histoire de GevaSco. Quand elle est allée déposer le dossier, ils lui ont filé une autre liasse à remplir donc elle est revenue à l'école en disant « ils m'ont dit il faut remplir le nouveau dossier » et nous on a cru qu'on avait rempli un vieux dossier pas adapté, mais en fait non, on a bien fait le truc, mais ils donnent en plus un..une grosse brochure comme ça là, avec 30 pages à remplir pour faire la synthèse. C'est chiant, ils ont que ça à faire, déjà que c'est long et que c'est compliqué de trouver les pro..pro..professionnels de santé, ça rajoute des obstacles. Quand elle est venue avec ça, je me suis dit : mais comment c'est possible, nous on est passé à côté, on a pas donné le bon document ? Et en fait non non, elle a donné le bon document, et quand tu déposes, on te rajoute le dossier à faire. Sympa. Donc ben c'est pareil, moi j'ai fait, j'ai pris du temps, j'ai essayé de l'aider à remplir ce que je savais remplir, mais après tout le reste je sais pas... faire la demande d'allocations pour un adulte qui a arrêté son travail pour s'occuper de son gamin j'sais pas faire moi. Jamais fait ça, j'sais pas faire et donc du coup, ben il faut... le retour à l'envoyeur, faut qu'elle aille chercher de l'aide et au final j'lui dis bah allez-y, vous y allez à la MDPH, et puis ils vous aideront

Référence 5 - Couverture 0,46%

Finalement j'ai appris que donc il y avait une AEMO qui s'est arrêté et donc je pense que au moment où l'AEMO s'est arrêté et ben du coup d'amener les gamins à l'école tous les jours s'est arrêté un peu aussi

Fichiers\Debrief PE Profils d'élèves - § 7 références encodées [Couverture 2,15%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

Alors lui, il va être

pris à l'atelier mars le soir là. Ça devrait déjà régler certains problèmes.

Référence 2 - Couverture 0,20%

elle j'ai réussi à l'enquiller avec le maître de la CLIN, qui la prend un peu et tant mieux.

Référence 3 - Couverture 0,17%

Des élèves qui auraient dû avoir une place en ULIS DYS et qui l'ont pas eue.

Référence 4 - Couverture 0,94%

On lui a demandé de voir un orthophoniste. Il voit un orthophoniste. On lui a demandé de voir un orthophoniste pour lui faire un bilan motricité et alors elle, elle a un orthophoniste qui fait pas de motricité du tout. Moi j'en connaissais des orthophonistes qui travaillaient l'écriture et tout ça, mais elle nous dit que le sien non. Donc voilà. Mais bon a priori il voit un

orthophoniste une fois par semaine.

Référence 5 - Couverture 0,27%

l'avait un rendez-vous chez.... chez quoi elle t'a dit ? chez le... ? C'était quoi le rendez-vous, dermato ou ophtalmo ?

Référence 6 - Couverture 0,09%

Bon M, c'est celle qui relève d'ITEP.

Référence 7 - Couverture 0,25%

Elle est suivie par un psy évidemment à l'extérieur qu'on a toujours pas eu au téléphone, soit dit en passant.

Fichiers\\Entretiens élèves - § 1 référence encodée [Couverture 0,14%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

E : ...Oui. Avec ma mère je suis allé au rendez-vous des yeux ce matin

Expérience PE

Fichiers\\Debrief PE 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,88%]

Référence 1 - Couverture 0,74%

Mais ça c'est de l'avoir fait plusieurs années. Et de savoir que justement il y a toujours un truc. Tu peux toujours tirer un fil. Et puis après tu peux toujours voir. Tu casses des morceaux ou tu groupes ensemble ou tu vas toujours trouver un truc, quand tu l'as déjà fait

Référence 2 - Couverture 0,14%

Je pense qu'il y a le pilote automatique maintenant

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,09%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

J'connais très bien la méthode là celle-là

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 2 références encodées [Couverture 2,78%]

Référence 1 - Couverture 0,64%

Et puis t'sais j'étais musicienne classique avant d'être maîtresse, et donc je sais, j'ai, j'ai, j'ai une expérience particulière de tous ces trucs d'apprentissage, parce que je sais que tu peux travailler énormément, et que tu n'es jamais...ça n'est jamais linéaire en fait,

Référence 2 - Couverture 2,13%

tu travailles un truc, entre le moment où tu l'as compris intellectuellement et le moment que tu as dans les doigts...moi j'étais violoniste tu vois donc entre le moment où t'as compris là où tu t'es trompé, et le moment où t'as enlevé cette erreur, le mécanisme de ton cerveau, et où tu arrives à le passer...quelques fois c'est très long et quelques fois c'est pas du tout linéaire, donc tu vas passer du temps, t'as l'impression que t'as rien fait, tu te poses un peu, tu te reposes, tu fais autre chose, et autant le lendemain il est rentré parce que tu travailles en arrière plan. Et ça c'est quelque chose de la vie totalement...euh ça c'est, c'est, c'est, comment dire... c'est un mécanisme très précis que moi j'ai expérimenté pendant des années, et donc je comprends le...j'ai compris mais j'arrive pas à le faire, je comprends, j'arrive pas à le faire aujourd'hui, j'arrive pas à le faire aujourd'hui, et puis par magie j'y arrive demain.

Travail à la maison, devoirs

Fichiers\\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,30%]

Référence 1 - Couverture 0,30%

avec le public que j'ai ici, je ne peux pas me défausser sur les parents. Donc ils apprennent à lire en classe.

Fichiers\\Debrief PE 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,74%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

A un peu quand même. Parce que les parents axent tout sur la lecture.

Référence 2 - Couverture 0,52%

M, et K on sait que c'est pas fait du tout. Pour X ou Y raison, hein, les parents qui ne sont pas français. Forcément, c'est sûr que ce n'est pas facile de leur faire...

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,43%]

Référence 1 - Couverture 0,43%

Mais du coup avec des absences, le déménagement... y'a pas beaucoup de travail à la maison, y'a pas beaucoup d'aide possible de la part des parents...tout ça c'est qu..quand même compliqué.

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,45%]

Référence 1 - Couverture 0,45%

moins t'as fait ton travail c'est bien c'était pas à faire à la maison certainement on donne jamais d'écriture à faire à la maison

Vision de l'école élève

Fichiers\Entretiens élèves - § 20 références encodées [Couverture 7,97%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

A travailler...et à jouer. Et à faire le sport.

Référence 2 - Couverture 0,53%

Et à l'école c'est gentil et pas gentil. Parce que les gens font des croche-pattes et les gens font pas de croche-pattes. Tout à l'heure à la cantine quelqu'un m'a fait mal dans le coude. Et en classe c'est bien parce que j'ai fini un truc j'ai fini tout.

Référence 3 - Couverture 0,05%

E : Moi j'aime l'école

Référence 4 - Couverture 0,08%

Moi à l'école il me plaît travailler.

Référence 5 - Couverture 0,07%

M : Parce que c'est trop trop bien.

Référence 6 - Couverture 0,18%

Et moi j'ai eu un étoile, j'ai gagné faire la lecture. Je fais vite lecture. Il me plaît.

Référence 7 - Couverture 0,51%

Des fois les maitresses me font travailler trop. Ça me gêne quand ils me font travailler parce que j'aime pas travailler je préfère quand on joue que quand on travaille. Parce que moi j'aime pas du tout travailler et j'aime pas l'école non plus,

Référence 8 - Couverture 0,75%

M : Je sais pas trop. J'aime pas travailler, c'est vrai. En fait les maitresses... moi je me connais je sais ce que j'ais, parce que quand les maitresses elles veulent pas m'aider j'arrête tout et quand elles veulent m'aider je fais ce qu'il faut, ce qu'il dit. Parce que c'est mon sentiment que je voulais faire. J'aime pas travailler sans les maitresses.

Référence 9 - Couverture 0,38%

M : Ça sert à travailler. Mais ça sert à rien [rire]. Ça sert à être forte, je pense que je peux être forte en travaillant à l'école mais j'aime bien quand les maitresses ils m'aident.

Référence 10 - Couverture 0,30%

Pas trop bien, moi je veux

aller à l'école parce qu'on peut jouer au foot. Le seul truc que j'aime pas c'est redoubler et aller à la maternelle.

Référence 11 - Couverture 1,11%

Et puis y'a les bagarres. Ça me plaît moyen. Ça veut dire un peu oui. Et après j'aime pas. Beaucoup beaucoup j'aime pas. Parce que ça fait mal. Et moyen parce que après aussi ça nous fait jeter par terre, ça nous met des coups de poing, c'est pas super. [K réfléchit] Et j'aime bien travailler parce que l'école c'est bien et travailler c'est cool. La maitresse elle nous a dit pour que ça soit bien [pas compris] et après on compte les jours et après c'est le jour de la fête on l'a fait et c'était trop bien. Y'avait les parents un peu.

Référence 12 - Couverture 0,44%

Faut pas rater l'école parce que c'est important et sinon quand on serait grand on va rien savoir. Et là ça commence un peu à être dur et après j'ai peur de rien comprendre. Et là maintenant je comprends un peu.

Référence 13 - Couverture 1,41%

La récréation c'est bien. Juste la récréation c'est bien. Le reste non. Y'a rien qu'est.... on peut pas aller dans le préau... un peu... on joue et après on tombe par terre. [pas le temps d'écrire, parle trop vite] L'école c'est intéressant parce que après c'est l'heure des parents et on fait les pattes de lion. Et si on est méchant on est rouge, et moi j'ai tout en point vert j'ai même

pas de points jaune j'ai que point vert ! [parle de plus en plus vite, très content, grand sourire] Si j'ai plein de verts elle va nous donner des images à la maitresse et après elle va nous faire un cadeau et la dernière fois j'ai donné elle m'a fait un gros truc comme ça [fait de grand gestes].

Référence 14 - Couverture 0,19%

K : A travailler, parce que si on travaille pas quand on serait grand on va rien comprendre.

Référence 15 - Couverture 0,44%

C'est quand la maitresse elle crie trop j'ai mal à la tête. Parce que...d'habitude j'ai mal à la tête et quand elle crie. Parce que...d'habitude j'ai mal à la tête parce que j'ai les boutons, je transpire un peu

Référence 16 - Couverture 0,48%

y'a l'école, j'aime trop l'école ! On peut se faire des amis. Mais mes amis ils sont un peu méchants hein. Parce que... en fait ils... ils veulent jouer à la bagarre et moi je dis non j'ai des blessures moi je dis non et après voilà.

Référence 17 - Couverture 0,41%

Et puis les deux maitresses je les aime fort parce qu'elle me fait des bons travail. Tout à l'heure j'ai fait un progrès elle a dit très bien. Moi je me sens bien et je rigole un peu aussi c'est bien.

Référence 18 - Couverture 0,18%

Mais quand même je suis content d'aller à l'école. Moi en fait je veux aller à l'école

Référence 19 - Couverture 0,09%

Donc c'est mieux l'école on a les copains.

Référence 20 - Couverture 0,28%

En fait, l'école c'est même pas ennuyant c'est trop bien. Bon, à la maternelle c'est plus mieux qu'au CP parce qu'on peut faire du vélo.

CONTEXTE INTRA CLASSE

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 1,00%]

Référence 1 - Couverture 1,00%

Tu vois si distribuer tu sais faire donc tu vois c'est qu'une division tu vois t'as la vision intuitive de la division t'as... tu... t'as ce concept de distribuer, de répartir... y'a plein... en fait heu...les petites... les petits jeux de...de cartes... de dés... du quotidien ça paraît rien.. mais ça leur donne des bases très solides tu vois des gamins qui jouent avec deux dés qui ont l'habitude de savoir cinq et deux sept heu...ils ont tout le répertoire additif jusqu'à douze qui est en béton

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,72%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

une mère qui est pas en confiance avec l'école.

Référence 2 - Couverture 0,61%

Moi ce que j'ai remarqué, et j'ai vu des parents se détendre aussi quelques fois... mais ils avaient tellement peur de ce de cette arrivée à la grande école et tout, ils avaient tellement peur que leurs enfants ils rentrent pas dans le moule, ils avaient tellement peur

Fichiers\\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,32%]

Référence 1 - Couverture 0,32%

Page 1 : (95,194) - (553,269)

Fichiers\\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,21%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

PEA qui avait un RDV médical, arrivée plus tard - préoccupée

Autre adulte qui intervient

Fichiers\\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,39%]

Référence 1 - Couverture 0,39%

AESH retire les jetons et arrête les élèves parce que son élève lit (J)

Bruit ambiant

Fichiers\\Debrief PE 4 - § 1 référence encodée [Couverture 4,30%]

Référence 1 - Couverture 4,30%

Dans une agitation et un brouhaha ++ qu'on tolérerait pas si c'était 25 comme ça

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,06%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

toujours y'a trop de bruit

Fichiers\\Observation 1 - § 2 références encodées [Couverture 0,47%]

Référence 1 - Couverture 0,19%

Page 4 : (98,476) - (549,520)

Référence 2 - Couverture 0,28%

Page 10 : (85,621) - (517,691)

Fichiers\\Observation 2 - § 3 références encodées [Couverture 0,70%]

Référence 1 - Couverture 0,04%

bruit,

Référence 2 - Couverture 0,22%

Ils se déconcentrent au moindre bruit.

Référence 3 - Couverture 0,44%

Quand qqn toque à la porte, la plupart des élèves restent concentrés, pas eux.

Fichiers\\Observation 4 - § 6 références encodées [Couverture 1,30%]

Référence 1 - Couverture 0,47%

M chante fort, près de moi, ce qui masque beaucoup les voix des autres élèves et des deux PE.

Référence 2 - Couverture 0,12%

Il y a beaucoup de bruit,

Référence 3 - Couverture 0,15%

Toujours beaucoup de bruit,

Référence 4 - Couverture 0,21%

Le volume sonore de la classe est élevé.

Référence 5 - Couverture 0,17%

Il y a toujours beaucoup de bruit,

Référence 6 - Couverture 0,17%

Beaucoup de bruit et d'agitation

Fichiers\\Observation 5 - § 6 références encodées [Couverture 0,62%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

(Bruits de chaises).

Référence 2 - Couverture 0,14%

Les élèves discutent et bougent beaucoup

Référence 3 - Couverture 0,10%

Inaudible, trop de bruit autour

Référence 4 - Couverture 0,10%

La classe devient très bruyante

Référence 5 - Couverture 0,12%

Les élèves commencent à être bruyants.

Référence 6 - Couverture 0,09%

La classe devient bruyante.

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,22%]

Référence 1 - Couverture 0,17%

M : blebrableble (bruit avec sa bouche qui couvre tous les sons)

Référence 2 - Couverture 0,05%

Beaucoup de bruit,

Fichiers\Observation 7 - § 4 références encodées [Couverture 0,62%]

Référence 1 - Couverture 0,34%

(les enfants sont un peu dissipés la maitresse leur demande de faire silence en répétant “chut”)

Référence 2 - Couverture 0,05%

dans le bruit.

Référence 3 - Couverture 0,10%

ils font beaucoup de bruit.

Référence 4 - Couverture 0,13%

Il y a beaucoup de bruit dans la classe.

Calme

Fichiers\Debrief PE 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

Page 1 : (60,210) - (143,229)

Fichiers\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,23%]

Référence 1 - Couverture 0,23%

je me suis rendue compte qu'en fait ils faisaient pas de bruit mes élèves laiss..livrés à eux-mêmes.

Fichiers\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,03%]

Référence 1 - Couverture 0,03%

Page 10 : (88,694) - (193,727)

Fichiers\Observation 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,39%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

Très calmes, tranquilles, souriants

Référence 2 - Couverture 0,25%

Ça semble faire du bien aux élèves quand le son descend, autant qu'à la P-E

Fichiers\Observation 4 - § 3 références encodées [Couverture 0,71%]

Référence 1 - Couverture 0,17%

beaucoup de calme qui s'installe

Référence 2 - Couverture 0,43%

baisse le volume de leur voix, ce qui implique une baisse du volume sonore général,

Référence 3 - Couverture 0,11%

ne se dissipent pas.

Fichiers\Observation 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,09%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

ambiance de classe très calme

Fichiers\Observation 6 - § 3 références encodées [Couverture 0,41%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

Elles parlent très doucement (je n'entends pas).

Référence 2 - Couverture 0,08%

Pas d'agitation ni de bruit.

Référence 3 - Couverture 0,20%

M : changement de place au fond, table isolée, beaucoup d'espace autour

Climat de classe négatif

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,46%]

Référence 1 - Couverture 0,46%

Une autre élève semble être en conflit avec L → des insultes dès le début de la journée et elle sollicite la P-E dès qu'elle parle avec L

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,91%]

Référence 1 - Couverture 0,91%

« C'est normal d'être énervé quand on rentre de récréation, mais on prend le temps d'arriver en classe, et pour ça vous allez coller la petite feuille qui est sur votre bureau. »

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,26%]

Référence 1 - Couverture 0,26%

Un autre élève interrompt la discussion pour raconter un problème de coups entre élèves le midi.

Climat de classe positif

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,52%]

Référence 1 - Couverture 0,52%

Il faut qu'ils soient rassurés sur le fait que même s'ils sont totalement à côté de la plaque, il n'y a personne qui va se moquer d'eux. Il y a personne qui va dire mais t'as fait n'importe quoi.

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,12%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

"c'est beau ton dessin"

Fichiers\Observation 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,12%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

Tous les élèves appliqués et au travail

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,14%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

Tous les élèves à l'écoute et avec le sourire.

Référence 2 - Couverture 0,02%

Rires

Interruption de cours

Fichiers\Observation 4 - § 2 références encodées [Couverture 1,37%]

Référence 1 - Couverture 1,03%

Problématique retard : 2 élèves chez le directeur dont un de cette classe Intervention de la PE de l'autre classe de CP : "Apparemment il s'est passé un truc vraiment pas bien, mais je ne sais pas quoi."

Référence 2 - Couverture 0,34%

Des élèves entrent dans la classe avec un élève d'une autre classe

IMPLICATION

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,10%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

M veut raconter à la place des 3 élèves.

Fichiers\Observation 7 - § 2 références encodées [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

M : les maths c'est quoi ?

Référence 2 - Couverture 0,08%

Elle lève même la main.

Attention, concentration ou application

Fichiers\Debrief PE 2 - § 3 références encodées [Couverture 0,73%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

Oui ils étaient pas mal dedans.

Référence 2 - Couverture 0,29%

Ils ont arrêté de parler. J'ai vu qu'on ont fait « oh punaise c'est quoi ce gros machin là ? » et ça leur plait.

Référence 3 - Couverture 0,35%

Quand t'es avec F, t'es à côté. Et là, l'univers est trop vaste devant lui. Et F tu as une main dans son dos et une main sur la table.

Fichiers\Debrief PE 3 - § 4 références encodées [Couverture 1,41%]

Référence 1 - Couverture 0,37%

lui il a des acquis, tu vois, mais il cherche des... Il cherche des chemins dans son cerveau pour combler les blancs et c'est un peu ce genre de travail vraiment sur la concentration

Référence 2 - Couverture 0,51%

quand ils étaient en train de jouer là, ils étaient tout calmes, vraiment tous bien dedans à fond. Donc tu te dis ils ont pas du tout envie d'arrêter et quand t'as dit « on range » ils ont pas entendu. Et quand t'as dit « allez allez », là immédiatement !

Référence 3 - Couverture 0,23%

Et là tu te dis OK sur l'organisation, c'est calé, c'est rodé, c'est bon il connaît son alerte qui lui correspond.

Référence 4 - Couverture 0,30%

F pas du tout. Donc il y a un long temps où il ne se laisse pas déconcentrer, il peut se passer n'importe quoi autour de lui, F il se déconcentre pas.

Fichiers\Debrief PE 4 - § 1 référence encodée [Couverture 1,37%]

Référence 1 - Couverture 1,37%

K dedans donc c'était top

Fichiers\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,31%]

Référence 1 - Couverture 0,31%

trouve que L est beaucoup moins lunaire aussi, elle est plus vive elle est plus... plus disponible pour les apprentissages en fait.

Fichiers\Observation 1 - § 5 références encodées [Couverture 0,45%]

Référence 1 - Couverture 0,03%

Page 5 : (138,263) - (273,285)

Référence 2 - Couverture 0,14%

Page 6 : (93,220) - (411,267)

Référence 3 - Couverture 0,20%

Page 9 : (84,181) - (548,226)

Référence 4 - Couverture 0,03%

Page 11 : (392,126) - (528,151)

Référence 5 - Couverture 0,05%

Page 11 : (121,307) - (369,329)

Fichiers\Observation 2 - § 10 références encodées [Couverture 2,64%]

Référence 1 - Couverture 0,38%

E, L et F sont appliqués, ils écrivent en se concentrant fortement.

Référence 2 - Couverture 0,14%

Il devient très appliqué

Référence 3 - Couverture 0,20%

Il a les yeux vifs, plus dans le vague

Référence 4 - Couverture 0,32%

ce qui permet à F de se concentrer (contrairement à avant)

Référence 5 - Couverture 0,46%

L regarde patiemment les autres lire à voix haute, en les regardant et en suivant.

Référence 6 - Couverture 0,16%

ils se reconcentrent tous.

Référence 7 - Couverture 0,30%

Les élèves rient et sont impliqués dans l'activité.

Référence 8 - Couverture 0,11%

il semble impliqué.

Référence 9 - Couverture 0,24%

E ne réagit qu'aux jetons et à la voix de P-E.

Référence 10 - Couverture 0,32%

il écoute complètement et regarde désormais le tableau.

Fichiers\Observation 3 - § 8 références encodées [Couverture 1,09%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

il travaille tout le temps et s'implique dans l'activité

Référence 2 - Couverture 0,06%

calme et patient.

Référence 3 - Couverture 0,17%

L et F s'arrêtent quand PE au tableau pour corriger

Référence 4 - Couverture 0,21%

Ça permet à É de se recentrer et se concentrer immédiatement

Référence 5 - Couverture 0,15%

F se met à écouter progressivement, L aussi,

Référence 6 - Couverture 0,12%

L et E jouent avec des playmobiles

Référence 7 - Couverture 0,08%

F plus actif à l'inverse

Référence 8 - Couverture 0,10%

E est à l'écoute de F et de P-E.

Fichiers\Observation 4 - § 6 références encodées [Couverture 1,88%]

Référence 1 - Couverture 0,61%

provoque l'attention des élèves. Cela guide le regard, ramène l'attention aux fiches de travail, de méthodologie.

Référence 2 - Couverture 0,11%

ne se dissipent pas.

Référence 3 - Couverture 0,41%

M a coté de moi sur la table, très appliquée sur des pochoirs et des coloriages.

Référence 4 - Couverture 0,33%

Elle lève les yeux au bout d'un moment pour écouter ce qui est dit

Référence 5 - Couverture 0,07%

avec minutie

Référence 6 - Couverture 0,36%

M entend tout de suite — elle fait attention ++ a ce qui se passe autour.

Fichiers\Observation 6 - § 12 références encodées [Couverture 1,09%]

Référence 1 - Couverture 0,24%

il semble faire beaucoup d'efforts (réfléchit, écrit, efface, réécrit, s'applique).

Référence 2 - Couverture 0,13%

Pendant ce temps, K continue d'écouter, A aussi.

Référence 3 - Couverture 0,07%

K, A et M semblent écouter.

Référence 4 - Couverture 0,07%

K, A, et M très appliqués

Référence 5 - Couverture 0,04%

A et K écoutent,

Référence 6 - Couverture 0,04%

écoute ensuite

Référence 7 - Couverture 0,16%

èrs impliquée, pose des questions, et répond rapidement.

Référence 8 - Couverture 0,06%

semble concentrée.

Référence 9 - Couverture 0,05%

Elle va à sa place.

Référence 10 - Couverture 0,08%

tous les élèves sont attentifs

Référence 11 - Couverture 0,10%

Tous les élèves toujours attentifs j

Référence 12 - Couverture 0,05%

K danse de la tête.

Fichiers\Observation 7 - § 3 références encodées [Couverture 0,78%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

M : les maths c'est quoi ?

Référence 2 - Couverture 0,63%

M imperturbable avec ses feutres pendant 14 minutes (+ après la récréation) Elle continue de dessiner même quand il faut aller en récréation (brouhaha, silence peu importe)

Référence 3 - Couverture 0,07%

M se remet à dessiner

Autre chose et écoute partielle

Fichiers\Observation 1 - § 3 références encodées [Couverture 0,39%]

Référence 1 - Couverture 0,19%

Page 8 : (65,144) - (500,191)

Référence 2 - Couverture 0,10%

Page 8 : (66,509) - (360,546)

Référence 3 - Couverture 0,10%

Page 11 : (103,374) - (502,401)

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,05%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

F en demi teinte

Fichiers\Observation 4 - § 3 références encodées [Couverture 0,89%]

Référence 1 - Couverture 0,41%

M a coté de moi sur la table, très appliquée sur des pochoirs et des coloriages.

Référence 2 - Couverture 0,20%

out en continuant ensuite de colorier

Référence 3 - Couverture 0,29%

Elle revient ensuite s'asseoir et continue son dessin.

Fichiers\Observation 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,08%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

M est avec l'intervenant.

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,45%]

Référence 1 - Couverture 0,45%

Elle arrête de chanter 15 secondes, puis fait un tour dans la classe pour trouver une étiquette en chantant et se remet au travail.

Désengagement

Fichiers\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,43%]

Référence 1 - Couverture 0,43%

en fait son premier truc c'est que tout à coup, il va prendre son stylo, il va faire des truc pour jouer etc. Donc c'est visible, et L elle, elle décroche à peu près au même moment. Ils ont le même rythme tous les deux

Fichiers\Debrief PE 5 - § 3 références encodées [Couverture 0,67%]

Référence 1 - Couverture 0,32%

Là, il se met plus du tout au boulot. La semaine, il attend et puis il a régressé en lecture, en calcul

Référence 2 - Couverture 0,11%

Au bout d'un moment, elle décroche

Référence 3 - Couverture 0,24%

mais elle avait décroché pendant les cinq dernières minutes de la lecture

Fichiers\Observation 1 - § 7 références encodées [Couverture 0,63%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

Page 3 : (324,670) - (553,696)

Référence 2 - Couverture 0,02%

Page 3 : (333,721) - (414,741)

Référence 3 - Couverture 0,19%

Page 4 : (98,476) - (549,520)

Référence 4 - Couverture 0,09%

Page 4 : (86,568) - (420,596)

Référence 5 - Couverture 0,07%

Page 6 : (104,577) - (355,605)

Référence 6 - Couverture 0,13%

Page 10 : (115,288) - (413,334)

Référence 7 - Couverture 0,09%

Page 10 : (234,439) - (540,472)

Fichiers\Observation 2 - § 10 références encodées [Couverture 2,77%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

Il s'arrête

Référence 2 - Couverture 0,23%

E et F se déconcentrent au moindre bruit,

Référence 3 - Couverture 0,22%

Ils se déconcentrent au moindre bruit.

Référence 4 - Couverture 0,12%

E qui est déconcentré

Référence 5 - Couverture 0,44%

Quand qqn toque à la porte, la plupart des élèves restent concentrés, pas eux.

Référence 6 - Couverture 0,20%

il s'arrête immédiatement après,

Référence 7 - Couverture 0,52%

totallement immobilisant pour le groupe de E L et F qui soudainement ne font plus l'activité,

Référence 8 - Couverture 0,14%

ne fait plus rien ensuite

Référence 9 - Couverture 0,23%

puis finit par défaire tout son travail.

Référence 10 - Couverture 0,59%

Finalement il croise les bras autour de son travail et arrête de travailler en posant sa tête sur ses bras.

Fichiers\Observation 3 - § 8 références encodées [Couverture 1,23%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

Les deux ne sont plus dans l'activité et jouent avec les jetons

Référence 2 - Couverture 0,29%

Ils ne se remettent pas dans l'activité pour autant -continuent de jouer et discuter

Référence 3 - Couverture 0,10%

plus du tout dans l'activité

Référence 4 - Couverture 0,19%

Au bout de quelques minutes E n'est plus du tout dedans,

Référence 5 - Couverture 0,25%

il sollicite constamment les 2 autres qui se déconcentrent totalement

Référence 6 - Couverture 0,07%

F est moins investi,

Référence 7 - Couverture 0,07%

ne pas travailler,

Référence 8 - Couverture 0,05%

E pas dedans,

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,30%]

Référence 1 - Couverture 0,30%

Les élèves en difficulté ont du mal à rester dans l'activité

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,22%]

Référence 1 - Couverture 0,17%

Quelques élèves regardent en l'air au bout de 2 minutes.

Référence 2 - Couverture 0,04%

K ne fait rien.

Fichiers\Observation 6 - § 11 références encodées [Couverture 1,59%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

M écrit sur son ardoise.

Référence 2 - Couverture 0,22%

A et K commencent à faire autre chose (regardent autour, dessinent sur l'ardoise)

Référence 3 - Couverture 0,07%

A regarde autour de lui.

Référence 4 - Couverture 0,03%

M se lève.

Référence 5 - Couverture 0,30%

Elle recherche le bouchon de feutre de PEL qu'elle a perdu - semble se sentir missionnée - investissement ++.

Référence 6 - Couverture 0,07%

K et A se déconcentrent,

Référence 7 - Couverture 0,10%

A regarde autour de lui et K fixe le sol.

Référence 8 - Couverture 0,12%

Il ne fait pas la suite et regarde son crayon.

Référence 9 - Couverture 0,35%

Les élèves se déconcentrent (certains écrivent sur leur gomme, d'autres jouent avec la trousse, beaucoup de déplacements).

Référence 10 - Couverture 0,11%

K ne travaille pas, il regarde ses doigts.

Référence 11 - Couverture 0,16%

A : lâche tout, ne fait rien et regarde en l'air ou les autres

Fichiers\Observation 7 - § 2 références encodées [Couverture 0,30%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

il range ses affaires et arrête de travailler.

Référence 2 - Couverture 0,13%

aucun des deux n'est dans l'activité.

Effort fourni

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 1,13%]

Référence 1 - Couverture 1,13%

Tu vois si tu dépasses ce stade là où chaque truc le surcharge...ça arrive. Je sais pas si on y arrivera avec E mais ça arrive avec des élèves très très en difficulté. Où tu passes ce petit cap et d'un coup ils se rendent compte qu'ils sont capable de réussir, d'être sur la route et où ils vont... et d'un coup ça va devenir tellement plus facile, tellement plus agréable. C'est ce qui se passe avec la lecture en général.

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,62%]

Référence 1 - Couverture 0,62%

Il était particulièrement dedans ce matin E hein, il a essayé très très longtemps. Il a essayé longtemps longtemps il a écrit heu il a... enfin bon le Velleda était séché d'ailleurs [rires] je voyais la trace, j'ai vu la trace sur l'ardoise du M et tout j'ai fait « punaise il s'est arraché sur l'ardoise »

Fichiers\\Debrief PE 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,51%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

il se donnait du mal, qu'il essayait, qu'il se mettait au boulo

Référence 2 - Couverture 0,31%

Et ce matin, elle m'a quand même dit « Maîtresse, j'ai essayé, mais je n'ai pas réussi à le faire. »

Fichiers\\Observation 1 - § 3 références encodées [Couverture 0,30%]

Référence 1 - Couverture 0,04%

Page 3 : (275,701) - (462,721)

Référence 2 - Couverture 0,22%

Page 9 : (137,562) - (517,625)

Référence 3 - Couverture 0,04%

Page 10 : (120,373) - (341,394)

Fichiers\\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,24%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

fortement.

Référence 2 - Couverture 0,18%

L essaie de suivre en même temps

Fichiers\\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,50%]

Référence 1 - Couverture 0,23%

mais répète les nombres pour se souvenir comment ils s'écrivent.

Référence 2 - Couverture 0,06%

ils recommencent

Référence 3 - Couverture 0,21%

Difficile pour F de se prêter au jeu mais il le fait quand même

Fichiers\\Observation 4 - § 2 références encodées [Couverture 0,47%]

Référence 1 - Couverture 0,27%

A essaie d'écrire sur sa feuille mais n'y arrive pas.

Référence 2 - Couverture 0,19%

se lève et va demander de l'aide à PEL.

Fichiers\\Observation 5 - § 9 références encodées [Couverture 0,78%]

Référence 1 - Couverture 0,03%

Il essaie

Référence 2 - Couverture 0,05%

M soupire fort.

Référence 3 - Couverture 0,14%

M compte sur les doigts et écrit sur l'ardoise.

Référence 4 - Couverture 0,13%

il plisse les yeux comme s'il ne voyait pas.

Référence 5 - Couverture 0,03%

Il essaie

Référence 6 - Couverture 0,15%

pourtant il essaie - ne se décourage pas vraiment

Référence 7 - Couverture 0,15%

A : B ... bé Be... Bbbb PEA : C'est un BE ca ? A : bbbbbb...

Référence 8 - Couverture 0,03%

K soupire.

Référence 9 - Couverture 0,06%

K beaucoup d'effort

Fichiers\Observation 6 - § 6 références encodées [Couverture 0,81%]

Référence 1 - Couverture 0,24%

il semble faire beaucoup d'efforts (réfléchit, écrit, efface, réécrit, s'applique).

Référence 2 - Couverture 0,07%

essaient d'écrire les mots

Référence 3 - Couverture 0,10%

K et A semblent chercher dans leur tête

Référence 4 - Couverture 0,17%

M répond à voix haute sans avoir été interrogée mais sans crier.

Référence 5 - Couverture 0,13%

K : essaie à voix basse, se répète les questions

Référence 6 - Couverture 0,09%

A : sourit et cherche avec les yeux

Fichiers\Observation 7 - § 3 références encodées [Couverture 4,23%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

Alors que K tente, regarde la frise des nombres

Référence 2 - Couverture 4,00%

K : parce que y a la lettre [s] dans ce mot et après on tend le [i] et le [x] ça fait [ix] PEA : alors tu te dis que c'est dans la famille.. du... 6 tu as raison c'est dans la famille du 6... mais il y avait qu'un seul mot ? C'est qu'un chiffre ? Ou c'était un nombre qui fallait écrire ? K : un nombre PEA : Alors c'est quoi le deuxième mot ? K : C'est le [rr] PEA : Celui-là c'est quoi ce chiffre ? Vous le connaissez depuis longtemps par quoi ça commence par quoi K ? le mariage qu'on a vu la semaine dernière ? K : Le 6.

PEA : Nan ça c'est pas le 6 ça, ça commence par quoi Le 3 donc c'était quoi ce nombre ? Chut K. K : 3 et un zéro. PEA : Ah c'était 3 et zéro du coup et le 6 tout à l'heure tu m'as dit là y'a, c'est le mot du six K : le 3 et le 6 PEA : eh oh par quoi on commence par le 3 ou par le 6 ? c'est quel mot en premier K : Par Le 6 PEA : Donc écris-le. Montre-moi la phrase que tu as écrit. Tu as raison sur ce mot-là mais pas sur celui-ci alors c'est quoi ce nombre K maintenant que tu l'as bien écrit ? K : le 23 PEA : nan c'est pas vingt ce mot. tu m'as dit tout à l'heure que ça commençait comme le.. K : le 6... le 6 et le 3. PEA : alors comment ils se prononce la famille du 6 K ? (M dit tout haut 66) K : soixante trois

Référence 3 - Couverture 0,07%

Elle lit beaucoup.

Engagement dans la tâche

Fichiers\Debrief PE 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,50%]

Référence 1 - Couverture 0,29%

Ils ont arrêté de parler. J'ai vu qu'on ont fait « oh punaise c'est quoi ce gros machin là ? » et ça leur plait.

Référence 2 - Couverture 0,21%

JE perçois leur manière de partir. Oui, je sais ça, le moment où ils sont vont

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,85%]

Référence 1 - Couverture 0,23%

plus il sent ça, et plus il va être en réussite, et plus il va travailler volontiers, et moins il va m'échapper quoi

Référence 2 - Couverture 0,62%

Il était particulièrement dedans ce matin E hein, il a essayé très très longtemps. Il a essayé longtemps longtemps il a écrit heu il a... enfin bon le Velleda était séché d'ailleurs [rires] je voyais la trace, j'ai vu la trace sur l'ardoise du M et tout j'ai fait « punaise il s'est arraché sur l'ardoise »

Fichiers\\Debrief PE 4 - § 2 références encodées [Couverture 5,79%]

Référence 1 - Couverture 2,73%

mais elle a quand même bossé, tout ce qu'on voulait

Référence 2 - Couverture 3,06%

En groupe elle a fait ses mots et c'était ce qu'on voulait

Fichiers\\Debrief PE 5 - § 10 références encodées [Couverture 1,73%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

il se donnait du mal, qu'il essayait, qu'il se mettait au boulo

Référence 2 - Couverture 0,07%

Et la M elle travaille.

Référence 3 - Couverture 0,05%

Et elle produit.

Référence 4 - Couverture 0,17%

Oui parce que l'autre jour, la dictée, elle l'a faite

Référence 5 - Couverture 0,11%

Mais il faut dire oui elle produit.

Référence 6 - Couverture 0,30%

Ce matin, c'est ce que je t'ai dit là sur la lecture, c'est qu'elle a très bien commencé.

Référence 7 - Couverture 0,18%

quand on est passé à l'encodage, elle très bien encodé,

Référence 8 - Couverture 0,09%

Et elle est revenue dedans.

Référence 9 - Couverture 0,46%

Tu vois que pour elle, elle avait fini le travail en fait, donc elle était rentrée dedans et il me semble pas qu'on l'ai reprise dans son attitude.

Référence 10 - Couverture 0,10%

Parce que ce qu'elle produit.

Fichiers\\Observation 1 - § 7 références encodées [Couverture 0,57%]

Référence 1 - Couverture 0,03%

Page 3 : (113,285) - (210,314)

Référence 2 - Couverture 0,06%

Page 6 : (93,73) - (264,108)

Référence 3 - Couverture 0,02%

Page 8 : (71,292) - (165,318)

Référence 4 - Couverture 0,09%

Page 9 : (92,627) - (445,653)

Référence 5 - Couverture 0,25%

Page 10 : (84,91) - (470,160)

Référence 6 - Couverture 0,07%

Page 10 : (75,196) - (371,222)

Référence 7 - Couverture 0,05%

Page 11 : (112,347) - (278,381)

Fichiers\Observation 2 - § 12 références encodées [Couverture 3,18%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

ils écrivent

Référence 2 - Couverture 0,16%

—> E fait plus qu'il ne le doit

Référence 3 - Couverture 0,13%

Il continue quand même

Référence 4 - Couverture 0,14%

Il devient très appliqué

Référence 5 - Couverture 0,46%

L regarde patiemment les autres lire à voix haute, en les regardant et en suivant.

Référence 6 - Couverture 0,14%

tous se remettent dedans

Référence 7 - Couverture 0,56%

E L et F ne sont pas d'accord sur les règles : « la maîtresse elle a dit on fait ça, moi je fais en attaché »

Référence 8 - Couverture 0,25%

qui se remet dans l'activité immédiatement

Référence 9 - Couverture 0,20%

F est très impliqué en permanence.

Référence 10 - Couverture 0,62%

L est consciencieuse : surveille le temps, les jetons, etc. Elle organise l'atelier pour le reste du groupe.

Référence 11 - Couverture 0,20%

Les élèves se remettent au travail.

Référence 12 - Couverture 0,25%

il devient très impliqué, dans l'activité.

Fichiers\Observation 3 - § 16 références encodées [Couverture 2,11%]

Référence 1 - Couverture 0,53%

Plus difficile pour E L et F de lever l'ardoise, temps plus long (5 à 6 secondes de plus, voire ils ne la lèvent pas du tout) -
Regardent les uns sur les autres

Référence 2 - Couverture 0,19%

s'implique immédiatement dans la suite de l'exercice

Référence 3 - Couverture 0,20%

il travaille tout le temps et s'implique dans l'activité

Référence 4 - Couverture 0,06%

F très impliqué,

Référence 5 - Couverture 0,03%

L s'y met

Référence 6 - Couverture 0,07%

se mettent au travail

Référence 7 - Couverture 0,07%

investie également

Référence 8 - Couverture 0,12%

F revient et accepte de jouer avec E

Référence 9 - Couverture 0,05%

E beaucoup plus

Référence 10 - Couverture 0,06%

L commence

Référence 11 - Couverture 0,14%

E investi mais timide devant les autres

Référence 12 - Couverture 0,05%

L très investie

Référence 13 - Couverture 0,17%

il se met à compter : « Je te montre ma technique ? ».

Référence 14 - Couverture 0,07%

il se met au travail

Référence 15 - Couverture 0,19%

F idem mais regarde ailleurs dès que P-E pas attentive

Référence 16 - Couverture 0,12%

E qui se porte volontaire pour lire

Fichiers\Observation 4 - § 3 références encodées [Couverture 1,02%]

Référence 1 - Couverture 0,27%

A essaie d'écrire sur sa feuille mais n'y arrive pas.

Référence 2 - Couverture 0,42%

Cela permet à presque tous les élèves en difficulté de lever la main pour répondre.

Référence 3 - Couverture 0,33%

Elle lève les yeux au bout d'un moment pour écouter ce qui est dit

Fichiers\Observation 5 - § 7 références encodées [Couverture 0,77%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

K commence le travail

Référence 2 - Couverture 0,08%

Les élèves s'y remettent

Référence 3 - Couverture 0,17%

il lève d'ailleurs le doigt pour proposer une réponse

Référence 4 - Couverture 0,24%

continue de travailler pour tous les exercices suivants en mathématiques.

Référence 5 - Couverture 0,05%

K dit « papiler »

Référence 6 - Couverture 0,15%

Au début K et M très investis et dans l'activité ++

Référence 7 - Couverture 0,02%

K: Uuuu

Fichiers\Observation 6 - § 22 références encodées [Couverture 2,85%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

Très envie de participer à chaque question posée par PE - pas passif, lève la main

Référence 2 - Couverture 0,19%

K frappe les syllabes dans les mains et les dit à voix basse en même temps

Référence 3 - Couverture 0,15%

K écrit immédiatement dès que la consigne est donnée,

Référence 4 - Couverture 0,28%

Pendant ce temps M se met au travail tout en répétant à haute voix "livre" à chaque fois qu'elle l'écrit.

Référence 5 - Couverture 0,09%

K écrit "clofe" sur son ardoise.

Référence 6 - Couverture 0,20%

M travaille, se lève, reprend l'écriture, se lève de nouveau, écrit, etc.

Référence 7 - Couverture 0,11%

M se lève en criant "j'ai fini maitresse !"

Référence 8 - Couverture 0,15%

Ecriture des mots sur l'ardoise : tous sont impliqués.

Référence 9 - Couverture 0,04%

M lève la main

Référence 10 - Couverture 0,07%

essaient d'écrire les mots

Référence 11 - Couverture 0,04%

M travaille.

Référence 12 - Couverture 0,10%

participent comme les autres élèves

Référence 13 - Couverture 0,16%

èrs impliquée, pose des questions, et répond rapidement.

Référence 14 - Couverture 0,15%

K : Maitresse, sous domino, on écrit F domino ou M domino ?

Référence 15 - Couverture 0,24%

vient proche de PEL avec son groupe pour donner des réponses à un des élèves que PEL aide.

Référence 16 - Couverture 0,08%

Ils se remettent au travail.

Référence 17 - Couverture 0,14%

beaucoup lèvent la main pour répondre, dont K, M et A.

Référence 18 - Couverture 0,17%

M répond à voix haute sans avoir été interrogée mais sans crier.

Référence 19 - Couverture 0,13%

K essaie mais se trompe A impliqué et en réussite

Référence 20 - Couverture 0,07%

K essaie mais se trompe,

Référence 21 - Couverture 0,03%

A impliqué,

Référence 22 - Couverture 0,04%

K lève la main.

Fichiers\Observation 7 - § 6 références encodées [Couverture 0,98%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

Alors que K tente, regarde la frise des nombres

Référence 2 - Couverture 0,06%

M lit les sons...

Référence 3 - Couverture 0,20%

M au travail - lit immédiatement et se met dans l'exercice

Référence 4 - Couverture 0,23%

M lève la main, participe de la même manière que les autres après.

Référence 5 - Couverture 0,14%

ce qui lui permet de se mettre au travail.

Référence 6 - Couverture 0,19%

K et M sont impliqués dans le tirage à la courte paille

Manque de concentration

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,42%]

Référence 1 - Couverture 0,42%

Ça se perçoit que ces préoccupations, elles sont ailleurs. Sa question c'est est ce que je vais manger à la cantine ? Est ce que je suis l'orthophoniste ?

Fichiers\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

donc il y a des moments il s'échappe un petit peu, il revient, il s'échappe un petit peu, il revient

Fichiers\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,06%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

Page 7 : (69,422) - (284,451)

Fichiers\Observation 2 - § 3 références encodées [Couverture 0,91%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

Ils se déconcentrent au moindre bruit.

Référence 2 - Couverture 0,55%

E n'arrive pas à se concentrer de façon durable - très aléatoire environ 15 secondes à chaque fois.

Référence 3 - Couverture 0,13%

les yeux dans le vague.

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,54%]

Référence 1 - Couverture 0,28%

É continue et est complètement distrait (20 minutes de concentration maximum ?)

Référence 2 - Couverture 0,19%

Retour difficile pour F et E à concentration difficile

Référence 3 - Couverture 0,07%

E et L pas concentrés

Fichiers\Observation 4 - § 2 références encodées [Couverture 1,10%]

Référence 1 - Couverture 0,80%

s'arrêtent, regardent ailleurs, les yeux vides sans bouger, s'agitent avec leurs affaires, discutent avec les autres élèves, jouent avec les affaires)

Référence 2 - Couverture 0,30%

Il n'a pas l'air d'écouter, et fait des ombres chinoises.

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,07%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

concentration difficile.

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,26%]

Référence 1 - Couverture 0,26%

elle se retourne dès qu'un élève va vers le bureau ou passe derrière elle.

Pas d'implication

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,14%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

Et eux, non. L, elle se met en retrait immédiatement

Fichiers\Debrief PE 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,27%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

il est revenu dans son statut hyper passif.

Référence 2 - Couverture 0,13%

Là, elle ne s'est pas beaucoup impliquée.

Fichiers\Observation 1 - § 6 références encodées [Couverture 0,55%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

Page 5 : (82,234) - (290,265)

Référence 2 - Couverture 0,08%

Page 5 : (104,451) - (405,481)

Référence 3 - Couverture 0,04%

Page 6 : (104,481) - (360,497)

Référence 4 - Couverture 0,04%

Page 8 : (61,184) - (176,220)

Référence 5 - Couverture 0,11%

Page 8 : (72,222) - (422,256)

Référence 6 - Couverture 0,22%

Page 9 : (76,96) - (560,144)

Fichiers\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,28%]

Référence 1 - Couverture 0,28%

E regarde ce que font les autres, pas du tout dedans

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,10%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

Difficile pour E, pas dedans

Fichiers\Observation 4 - § 3 références encodées [Couverture 1,02%]

Référence 1 - Couverture 0,28%

PEA « M tu veux pas faire avec nous ? » fait non de la tête.

Référence 2 - Couverture 0,32%

K ne bouge pas, il semble écouter mais ne participe pas du tout.

Référence 3 - Couverture 0,42%

A est totalement passif, regarde ailleurs, ne répète pas les mots quand il faut.

Fichiers\Observation 5 - § 4 références encodées [Couverture 0,36%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

PEA : pourquoi tu attends k?

Référence 2 - Couverture 0,07%

Les élèves sont passifs

Référence 3 - Couverture 0,04%

A est investi

Référence 4 - Couverture 0,16%

peu dans les apprentissages, pas dans la démarche.

Fichiers\Observation 6 - § 7 références encodées [Couverture 0,65%]

Référence 1 - Couverture 0,04%

A n'écrit pas.

Référence 2 - Couverture 0,10%

K et A ne lèvent pas toujours l'ardoise

Référence 3 - Couverture 0,11%

K ne travaille pas, il regarde ses doigts.

Référence 4 - Couverture 0,14%

A ne travaille pas non plus, il regarde les autres.

Référence 5 - Couverture 0,03%

M dessine

Référence 6 - Couverture 0,03%

M dessine.

Référence 7 - Couverture 0,20%

A semble passif (donne l'air d'écouter mais ne bouge pas et ne parle pas).

Pas dans la tâche

Fichiers\Debrief PE 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,17%]

Référence 1 - Couverture 0,17%

La, ça fait une semaine et il s'est pas remis en route A.

Fichiers\Observation 1 - § 4 références encodées [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

Page 2 : (90,65) - (387,95)

Référence 2 - Couverture 0,05%

Page 2 : (90,451) - (351,471)

Référence 3 - Couverture 0,02%

Page 2 : (100,473) - (239,490)

Référence 4 - Couverture 0,04%

Page 9 : (86,338) - (285,360)

Fichiers\Observation 2 - § 3 références encodées [Couverture 0,74%]

Référence 1 - Couverture 0,41%

regarde les autres élèves, s'écrit sur le masque les yeux dans le vague.

Référence 2 - Couverture 0,24%

impossible d'être dans la tâche pour lui.

Référence 3 - Couverture 0,10%

E L et F pas dedans.

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,67%]

Référence 1 - Couverture 0,29%

Ils ne se remettent pas dans l'activité pour autant -continuent de jouer et discuter

Référence 2 - Couverture 0,28%

É continue et est complètement distrait (20 minutes de concentration maximum ?)

Référence 3 - Couverture 0,10%

E ne souhaite pas s'y mettre

Fichiers\Observation 4 - § 5 références encodées [Couverture 1,30%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

M chante fort,

Référence 2 - Couverture 0,33%

joue avec son stylo ++, parle avec les autres élèves, se tourne.

Référence 3 - Couverture 0,27%

K parle beaucoup avec son voisin et ne travaille pas

Référence 4 - Couverture 0,31%

Il teste les différents bruits et fait écouter à son voisin.

Référence 5 - Couverture 0,32%

M continue de colorier, en silence, sans intervenir du tout.

Fichiers\Observation 5 - § 4 références encodées [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

M ne travaille pas

Référence 2 - Couverture 0,06%

A ne travaille pas

Référence 3 - Couverture 0,05%

sur des dessins

Référence 4 - Couverture 0,04%

K ne fait rien.

Fichiers\Observation 6 - § 7 références encodées [Couverture 1,17%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

K et A pas du tout dans l'activité.

Référence 2 - Couverture 0,32%

M ne dit rien du tout, va au fond de la classe, prend une chaise et se met face au mur toute seule, front collé contre le mur.

Référence 3 - Couverture 0,25%

K ne travaille pas, il regarde ses doigts. A ne travaille pas non plus, il regarde les autres.

Référence 4 - Couverture 0,03%

M dessine.

Référence 5 - Couverture 0,13%

Elle s'occupe seule jusqu'à la fin de la journée.

Référence 6 - Couverture 0,21%

M : ne semble pas avoir de petite difficulté, soit travaille, soit pas du tout

Référence 7 - Couverture 0,13%

K : fait autre chose, écrit sur son ardoise, joue

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,27%]

Référence 1 - Couverture 0,27%

K semble complètement décroché, il regarde ses pieds, regarde le tableau.

Respect des consignes

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

Rangent immédiatement quand demandé par P-E

INTERACTION ENSEIGNANT-ELEVE

Fichiers\Debrief PE 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,47%]

Référence 1 - Couverture 0,27%

on a peut-être 100 fois plus d'interactions avec eux qu'avec d'autres dans la classe

Référence 2 - Couverture 0,20%

On met vachement d'énergie pour essayer qu'ils lâchent pas,

Fichiers\Observation 6 - § 4 références encodées [Couverture 0,84%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

A, redresse-toi, redresse-toi.

Référence 2 - Couverture 0,08%

PEL nomme K et A à chaque phrase.

Référence 3 - Couverture 0,23%

sollicite régulièrement K en disant son prénom au milieu des consignes et questions.

Référence 4 - Couverture 0,43%

K : besoin de sollicitations directes (paroles adressées, avec son prénom), que les PE soient proches physiquement de lui, accompagnement individualisé

Bienveillante, chaleureuse ou douce

Fichiers\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 1,12%]

Référence 1 - Couverture 1,12%

Parce que en même temps là tu vois ils m'ont vu pleurer aussi une ou deux fois. Donc après ben je fais comme je fais avec mes enfants je leur dis c'est pas de votre faute, je suis très fatiguée je suis très triste, et puis là ce matin, comme vous ça vous arrive. Et en plus en général tu vois F là dehors qui fait que pleurer, tu t'dis, bah oui, tu vois, ça arrive, je sais que ça arrive, je suis trop fatiguée donc ça n'est pas vous, mais là j'ai besoin de... voilà on efface, on met de la douceur, on arrête.

Fichiers\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,28%]

Référence 1 - Couverture 0,28%

Page 10 : (85,621) - (517,691)

Fichiers\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,41%]

Référence 1 - Couverture 0,41%

« Oh les poussins on va jamais y arriver ? » « ya que F qui sait le faire ? Oh ! »

Fichiers\Observation 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,51%]

Référence 1 - Couverture 0,19%

PE « Bien essayé mais c'est pas celui là » avec un sourire

Référence 2 - Couverture 0,32%

P-E qui calme sa voix, douce et posée, plus bas pour le réconforter en disant que E a compris.

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,33%]

Référence 1 - Couverture 0,33%

de bienveillance dans les mots utilisés, dans le ton de la voix,

Fichiers\Observation 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

beaucoup de sourires et de rires avec lui (pour chaque activité)

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,11%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

très calmement, voix très douce et basse.

Déplacement vers l'élève

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,27%]

Référence 1 - Couverture 0,27%

Les deux enseignantes passent au milieu des élèves.

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,25%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

Organisation de PEL avec M immédiatement pour écrire

Référence 2 - Couverture 0,10%

PEL : M, va à ta place, je vais arriver.

Encouragement ou valorisation

Fichiers\Debrief PE 2 - § 5 références encodées [Couverture 2,61%]

Référence 1 - Couverture 0,68%

Il faut qu'ils pensent que c'est possible. Il faut que tu leur aies montré que quoi qu'il arrive, c'est possible.. et que tu es exigeant mais que quoi qu'ils essaient de faire, tu vas le valoriser. Voilà, il faut qu'ils essaient. Qu'ils essaient.

Référence 2 - Couverture 0,20%

je ne veux pas le braquer directement. Je ne veux pas qu'il se sente nul.

Référence 3 - Couverture 0,47%

E qui a besoin d'être rassuré et d'être sûrement un peu plus dans sa bulle... Systématiquement, tu es devant lui et tu fais des grands gestes qui vont occuper tout l'espace.

Référence 4 - Couverture 0,14%

Le challenge c'est de leur donner envie de venir.

Référence 5 - Couverture 1,13%

Tu vois si tu dépasses ce stade là où chaque truc le surcharge...ça arrive. Je sais pas si on y arrivera avec E mais ça arrive avec des élèves très très en difficulté. Où tu passes ce petit cap et d'un coup ils se rendent compte qu'ils sont capable de réussir, d'être sur la route et où ils vont... et d'un coup ça va devenir tellement plus facile, tellement plus agréable. C'est ce qui se passe avec la lecture en général.

Fichiers\Debrief PE 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

On met vachement d'énergie pour essayer qu'ils lâchent pas,

Fichiers\Debrief PE 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,37%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

En plus ils prennent confiance la.

Référence 2 - Couverture 0,29%

Parce que moi j'essaie de vraiment le surveiller pour lui dire « regarde là t'as vu ça fait cinq minutes ça s'est bien passé »

Fichiers\Observation 1 - § 5 références encodées [Couverture 0,36%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

Page 3 : (160,306) - (366,333)

Référence 2 - Couverture 0,03%

Page 3 : (135,707) - (270,731)

Référence 3 - Couverture 0,06%

Page 5 : (110,658) - (411,679)

Référence 4 - Couverture 0,12%

Page 8 : (68,634) - (364,678)

Référence 5 - Couverture 0,09%

Page 9 : (107,651) - (475,678)

Fichiers\Observation 2 - § 5 références encodées [Couverture 1,14%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

PE : « Pas mal, pas mal ça »

Référence 2 - Couverture 0,20%

« On lâche rien on reste concentré »

Référence 3 - Couverture 0,16%

PE à L : « allez montre-leur »

Référence 4 - Couverture 0,57%

PE : « Est ce que quelqu'un a le droit de dire quelque chose ? Allez montre lui ! (...) Alors elle sait pas ? »

Référence 5 - Couverture 0,09%

« Bonne chance »

Fichiers\Observation 3 - § 12 références encodées [Couverture 2,37%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

PE : Bravo E. C'est bon ? Très bien... Très bien...C'est bien

Référence 2 - Couverture 0,15%

PE : bien E, bravo un peu tard, mais bravo...

Référence 3 - Couverture 0,06%

Voilà très bien !

Référence 4 - Couverture 0,09%

non le 9, il est très bien E

Référence 5 - Couverture 0,18%

valorisation de É alors qu'il ne lève pas l'ardoise,

Référence 6 - Couverture 0,10%

valorisation ++ d'E et de L,

Référence 7 - Couverture 0,11%

bravo c'est bien ranger en plus

Référence 8 - Couverture 0,14%

P-E « tu peux le faire aussi en meme temps »

Référence 9 - Couverture 0,44%

Si tu sais, réfléchis...Ça, c'est [li] c'est pas [il] . [illlll] L regarde-moi [illlll] Qu'est-ce tu écris quand tu vois "il"

Référence 10 - Couverture 0,02%

Bravo

Référence 11 - Couverture 0,79%

PE à E : Mais tu écris pas écris fais voir fais voir, montre moi alors "il". C'est presque ça. Il faut des espaces."il"attaché... je saute "est" ...je saute... là il y a 3 mots, il espace et espace là. Il....est...Là. Bin voilà gagné !

Référence 12 - Couverture 0,09%

PE à L : L.. ([le]) Très bien

Fichiers\Observation 4 - § 5 références encodées [Couverture 1,11%]

Référence 1 - Couverture 0,34%

C'est bien A tu as essayé, c'est difficile les -ou, les -an, les -on.

Référence 2 - Couverture 0,18%

Beaucoup d'encouragements pour M

Référence 3 - Couverture 0,16%

Tout le monde, on va y arriver ! »

Référence 4 - Couverture 0,19%

tu vas voir tu vas être super forte " .

Référence 5 - Couverture 0,24%

« C'est pour être forte la semaine prochaine ! »

Fichiers\Observation 5 - § 15 références encodées [Couverture 2,55%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

« c'est bien de le dire K »

Référence 2 - Couverture 0,45%

PEA « Ah bah oui, tu as presque tout terminé dis donc ! et même si on estime que le 38 est blanc, t'as fini. D il a fini tout son coloriage, toute la page »

Référence 3 - Couverture 0,03%

continue

Référence 4 - Couverture 0,04%

C'est bien K !

Référence 5 - Couverture 0,09%

PEA : Vas y K, tu connais ce son.

Référence 6 - Couverture 0,04%

PEA : très bien

Référence 7 - Couverture 0,17%

Quand les P-E valorisent fortement d'autres élèves,

Référence 8 - Couverture 0,15%

PEL : au moins après t'es forte comme ça en dictée

Référence 9 - Couverture 0,03%

E ! Bien K,

Référence 10 - Couverture 0,21%

Sur l'écriture, tu te souviens ? Tu trouves que tu as progressé ? OUI !

Référence 11 - Couverture 0,57%

PEA à M lorsqu'elle écrit sur l'ardoise « Tu écris magnifiquement bien, je ne savais pas que tu étais capable d'écrire aussi bien, tu ne le fais jamais sur le cahier, c'est magnifique »

Référence 12 - Couverture 0,19%

PEL : Tu l'as trouvé ? Ah bah voilà, parfait ! PEL 2: C'est bien K !

Référence 13 - Couverture 0,06%

PEL : C'est bien M !

Référence 14 - Couverture 0,22%

K : PEA et PEL valorisent lorsqu'il s'agit de résultats faciles justes,

Référence 15 - Couverture 0,22%

revalorisation ++ quand résultats justes plus compliqués à trouver.

Fichiers\Observation 6 - § 9 références encodées [Couverture 0,80%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

"Tu peux le faire !"

Référence 2 - Couverture 0,08%

PEL félicite A ("c'est bien A")

Référence 3 - Couverture 0,22%

PEL : Essaie... essaie ! Tu lèves le doigt, et j'arrive. Si tu lèves le doigt. Ok, M ?

Référence 4 - Couverture 0,14%

"Tu vois, c'est bien, tu vois que tu sais le faire."

Référence 5 - Couverture 0,04%

"Bien, oui !"

Référence 6 - Couverture 0,04%

Voilà, super.

Référence 7 - Couverture 0,05%

K, tu peux le faire"

Référence 8 - Couverture 0,04%

PEL : Oui, bien.

Référence 9 - Couverture 0,13%

PEA : Vous les connaissez bien les couleurs hein !

Fichiers\Outil M2 - Thermometre comportement - § 1 référence encodée [Couverture 39,92%]

Référence 1 - Couverture 39,92%

Page 1 : (49,48) - (572,788)

Mise en avant d'un comportement positif

Fichiers\Debrief PE 5 - § 2 références encodées [Couverture 1,54%]

Référence 1 - Couverture 1,42%

Et sans qu'on la rappelle, sans qu'elle se lève, sans qu'elle parte faire autre chose. Enfin si son ardoise, elle était venue me la montrer deux fois. Mais bon, on s'en fout. On peut pas non plus avoir le même degré d'exigence avec une M qu'avec des élèves hyper sages. Donc elle se lève deux fois pour montrer son ardoise alors qu'il ont pas trop le droit de se lever. C'est pas grave, mais elle avait fait et elle venait me montrer qu'elle avait fait.

Référence 2 - Couverture 0,12%

J'étais un peu impressionnée par ça.

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,14%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

"Tu vois, c'est bien, tu vois que tu sais le faire."

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,24%]

Référence 1 - Couverture 0,24%

oui K c'est bien heureusement que tu as pas écouté M qui a dit une bêtise

Négative, sarcastique, désagréable, agacé

Fichiers\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,09%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

quelques fois avec impatience aussi

Fichiers\Observation 1 - § 3 références encodées [Couverture 0,50%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

Page 3 : (120,158) - (524,192)

Référence 2 - Couverture 0,26%

Page 6 : (93,271) - (521,335)

Référence 3 - Couverture 0,11%

Page 6 : (97,511) - (404,550)

Fichiers\Observation 2 - § 8 références encodées [Couverture 2,45%]

Référence 1 - Couverture 0,48%

PE à F : « allez on va pas y rester jusqu'à Noel. Montre à E qui croit qu'on sait pas faire »

Référence 2 - Couverture 0,47%

P-E « Je vous coupe la tête si vous savez pas faire ? On se moque pas c'est interdit ça ! »

Référence 3 - Couverture 0,24%

- Ramène l'attention avec des phrases cash

Référence 4 - Couverture 0,31%

PE tapote sur la tête de L (comme si elle avait mal fait).

Référence 5 - Couverture 0,51%

« Faut venir à l'école pour passer à la suite ! Et venir avec ses affaires aussi c'est bien ! »

Référence 6 - Couverture 0,10%

retire les jetons

Référence 7 - Couverture 0,16%

P-E « E tu fais quoi, tu dors ? »

Référence 8 - Couverture 0,18%

« On va se réveiller monsieur E »

Fichiers\Observation 3 - § 4 références encodées [Couverture 0,86%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

On va y arriver, L !?

Référence 2 - Couverture 0,17%

PE « J'ai dit écrire, c'est avec la langue écrire ? »

Référence 3 - Couverture 0,41%

bon ma foi.... Si j'en mets 5 et bravo pour tout le monde qui se rappelle qu'il faut mettre les cinq, rangés comme sur le dé.

Référence 4 - Couverture 0,21%

« J'ai hâte de savoir ce que c'était que cette conversation »

Fichiers\Observation 4 - § 3 références encodées [Couverture 0,62%]

Référence 1 - Couverture 0,42%

Ohlala je ne suis pas sure qu'il y ait beaucoup d'autocollant dorés aujourd'hui

Référence 2 - Couverture 0,06%

PEA s'agace

Référence 3 - Couverture 0,14%

en levant les yeux au ciel.

Fichiers\Observation 5 - § 12 références encodées [Couverture 2,73%]

Référence 1 - Couverture 0,17%

PEA met en lumière uniquement les réponses erronées de A

Référence 2 - Couverture 0,14%

PEA : oh ben non, n'importe quoi, tu as inventé

Référence 3 - Couverture 0,25%

PEA : y'a un moment tu n'arrives pas à nous faire des sons, et là tu veux en rajouter.

Référence 4 - Couverture 0,11%

(suivi d'un rire qui semble agacé)

Référence 5 - Couverture 0,16%

PEA s'agace un peu, soupire, intonation vers le bas

Référence 6 - Couverture 0,35%

PEA s'énervé sur K car elle veut qu'il essaie seul : hausse le ton, parle plus vite, soupire, intonation vers le bas

Référence 7 - Couverture 0,52%

PEA : pourquoi tu attends k? mais K je peux pas être tout le temps à côté de toi pour que tu fasse ton travail ! Il faut essayer de travailler un petit peu seul aussi, regardes Y

Référence 8 - Couverture 0,58%

PEA : bah oui enfin non tu essaies pas la en fait, tu es retourné, tu as la tête en l'air, regarde tout le monde essaie, je veux bien venir t'aider mais je peux pas être tout le temps à côté de toi,

Référence 9 - Couverture 0,07%

tu vois quand tu veux.

Référence 10 - Couverture 0,03%

tu me gènes

Référence 11 - Couverture 0,27%

Souvent sorte de chantage « tu vas être forte comme ça » ou « sois gentille, pour moi stp »

Référence 12 - Couverture 0,07%

agacement de PEL ou PEA

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,42%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

PEA : Tu me fatigues là, M.

Référence 2 - Couverture 0,36%

PEL : Eh eh eh ! Tu rigoles là ? Tu rigoles ? Tu es en train de le déranger là. Tu lui expliqueras le jour où tu sauras le faire toute seule.

Fichiers\Observation 7 - § 8 références encodées [Couverture 2,96%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

Intonations de PEA teintées d'agacement

Référence 2 - Couverture 0,38%

heureusement que tu as pas écouté M qui a dit une bêtise c'était en effet soixante...trois. Allez on efface.

Référence 3 - Couverture 0,96%

K, dis-moi les lettres, c'est des mots quand même...qu'on a écrit des dizaines et des dizaines de fois, que vous devriez retenir, comme des mots outils qu'on devrait lire enfin voir et lire d'un coup c'est quoi c'est lettres K c'est quoi ça ? Tu sais pas c'est que c'est cette lettre ?

Référence 4 - Couverture 0,32%

C'est trop long, hein ... Oui...Allez maintenant il faut reconnaître les nombres quand même,

Référence 5 - Couverture 0,19%

M s'il te plaît, pendant que j'explique tu te tais...

Référence 6 - Couverture 0,23%

Tu lui donneras les consignes quand tu seras devenue maitresse.

Référence 7 - Couverture 0,36%

je t'ai expliqué pourquoi j'étais pas là vendredi. Est-ce que tu veux que je sois absente demain ? Non ?

Référence 8 - Couverture 0,37%

M, M...s'il te plaît, j'te jure j'ai pas la patience vraiment j'ai pas la patience t'es pas gentille avec moi.

Ordre donné à propos du comportement

Fichiers\\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

Donc du coup, je vais... bougonner un peu pour que... elle se remette en place.

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,09%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

quelques fois avec impatience aussi

Fichiers\\Observation 1 - § 2 références encodées [Couverture 0,17%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

Page 6 : (86,185) - (331,212)

Référence 2 - Couverture 0,11%

Page 6 : (97,511) - (404,550)

Fichiers\\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,83%]

Référence 1 - Couverture 0,47%

P-E « Je vous coupe la tête si vous savez pas faire ? On se moque pas c'est interdit ça ! »

Référence 2 - Couverture 0,36%

Ile rappelle de ne pas faire de commentaire avant la lecture de L

Fichiers\\Observation 5 - § 12 références encodées [Couverture 2,70%]

Référence 1 - Couverture 0,47%

Tu t'assoies s'il te plaît. Oui, bah tu vas mettre tes lunettes, c'est un serre-tête heuuuuu M, la priorité c'est les lunettes, c'est pas le serre-tête.

Référence 2 - Couverture 0,19%

« M je t'ai donné ton ardoise et ton Veleda. Mets tes lunettes

Référence 3 - Couverture 0,13%

Allez arrête de bouger dans tous les sens

Référence 4 - Couverture 0,16%

Arrête de regarder les autres et tu le fais tout seul.

Référence 5 - Couverture 0,12%

M assieds toi, tu déranges, assieds toi

Référence 6 - Couverture 0,21%

à plusieurs moments le prénom de M ressort, comme un avertissement

Référence 7 - Couverture 0,58%

PEA : bah oui enfin non tu essaies pas la en fait, tu es retourné, tu as la tête en l'air, regarde tout le monde essaie, je veux bien venir t'aider mais je peux pas être tout le temps à côté de toi,

Référence 8 - Couverture 0,12%

il faut que tu essaies aussi tout seul.

Référence 9 - Couverture 0,08%

PEA : M tu nous déranges là.

Référence 10 - Couverture 0,24%

PEL : M, chut, on écoute ... Arrête, tu me gênes J'arrive pas à me concentrer M la !

Référence 11 - Couverture 0,09%

PEA : Chut, concentrez-vous.

Référence 12 - Couverture 0,31%

La P-E leur fait remarquer qu'ils sont dissipés et leur demande de se concentrer et de rester calme.

Fichiers\Observation 6 - § 9 références encodées [Couverture 1,14%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

Occupe toi de tes affaires, va à ta place,

Référence 2 - Couverture 0,06%

PEL : Tu vas à ta place !

Référence 3 - Couverture 0,15%

PEA : M, on ne t'a pas demandé de chercher, va t'asseoir.

Référence 4 - Couverture 0,07%

M, va t'asseoir. Viens ici.

Référence 5 - Couverture 0,16%

"Tu t'assois gentiment à ta place, ça suffit maintenant"

Référence 6 - Couverture 0,16%

PEA : A, tu fais tout seul, tu arrêtes de regarder les autres.

Référence 7 - Couverture 0,19%

Là je ne suis pas d'accord, va à ta place ! Je vais te donner une feuille.

Référence 8 - Couverture 0,14%

PEA : Non non M, tu retournes à ta place. M, je te parle,

Référence 9 - Couverture 0,10%

PEL : M, va à ta place, je vais arriver.

Fichiers\Observation 7 - § 6 références encodées [Couverture 0,72%]

Référence 1 - Couverture 0,03%

Chut K.

Référence 2 - Couverture 0,22%

M non non nn M on est en train de faire des maths sur l'ardoise, là.

Référence 3 - Couverture 0,04%

Ça suffit M.

Référence 4 - Couverture 0,10%

Non, non, non M là c'est stop,

Référence 5 - Couverture 0,18%

Donc tu te tais ! Tu as un problème, tu lèves, la main,

Référence 6 - Couverture 0,14%

Voilà tu as un problème, tu lèves la main.

Fichiers\Outil M2 - Thermometre comportement - § 1 référence encodée [Couverture 39,92%]

Référence 1 - Couverture 39,92%

Page 1 : (49,48) - (572,788)

Prise en considération de l'élève

Fichiers\Debrief PE 1 - § 2 références encodées [Couverture 4,01%]

Référence 1 - Couverture 1,98%

Page 1 : (193,410) - (385,510)

Référence 2 - Couverture 2,03%

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,59%]

Référence 1 - Couverture 0,59%

J'ai déjà vu plein d'enfants à apprendre à lire, donc je sais que ça va être compliqué, que ton monde, que ton oeil, que ton cerveau sache où couper la syllabe. Ça c'est un palier... cette confusion, je sais pourquoi...

Fichiers\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,44%]

Référence 1 - Couverture 0,44%

je pense que j'ai prévu beaucoup de temps pour ceux-là, alors que j'aurais dû dire « on verra plus tard » mais je n'arrive pas à laisser un gamin..tu vois..qui fait rien...qui se saisit de rien, j'arrive pas à le faire

Fichiers\Debrief PE 5 - § 2 références encodées [Couverture 1,74%]

Référence 1 - Couverture 0,75%

Disons que dans un premier temps, il faut qu'ils reprennent le rythme de l'école. Le matin, q'est ce que je fais quand j'arrive ? Oui, reprendre les habitudes. On part de là, faut reprendre les habitudes, sortir le cahier au bon moment.

Référence 2 - Couverture 0,99%

Et là quand même, je pense que la demi heure, les deux fois où elle s'est levée avec son ardoise... là je pense à ça parce que... on a commencé la semaine dernière. Et le temps qu'on le mette en place lundi mardi, on l'a fait encore en mode light. On l'a vraiment fait le jeudi, vendredi, tel qu'on voudrait que ça tourne.

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,91%]

Référence 1 - Couverture 0,91%

« C'est normal d'être énervé quand on rentre de récréation, mais on prend le temps d'arriver en classe, et pour ça vous allez coller la petite feuille qui est sur votre bureau. »

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,06%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

tu as besoin de quoi ?

Propos neutres ou factuels

Fichiers\Observation 4 - § 2 références encodées [Couverture 0,76%]

Référence 1 - Couverture 0,31%

de la neutralité dans les propos (pas d'interprétations)

Référence 2 - Couverture 0,45%

PEA : K, j'ai fait exprès de décaler ton bureau pour que tu ne sois pas devant la lumière"

Présence physique PE, regard, gestes

Fichiers\Debrief PE 2 - § 13 références encodées [Couverture 3,57%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

Donc je vais chercher celui-là, je vais chercher celui-là, je les rassemble.

Référence 2 - Couverture 0,14%

tu réparties même physiquement avec ta posture.

Référence 3 - Couverture 0,09%

Tu te tournes vers les groupes.

Référence 4 - Couverture 0,08%

Tu es à côté, c'est pas grave,

Référence 5 - Couverture 0,16%

Je commence à bien le connaître. J'ai tellement observé E

Référence 6 - Couverture 0,18%

Je sais qu'il y a ceux qui vont avoir vraiment besoin des gestes.

Référence 7 - Couverture 0,26%

Donc je veux, je veux vraiment l'aider au maximum. Donc je sais que les gestes, ça va l'aider.

Référence 8 - Couverture 0,28%

L tu dis que t'as besoin d'aide et qu'elle soit plus cadrée, etc, tu tiens systématiquement son doigt.

Référence 9 - Couverture 0,47%

E qui a besoin d'être rassuré et d'être sûrement un peu plus dans sa bulle... Systématiquement, tu es devant lui et tu fais des grands gestes qui vont occuper tout l'espace.

Référence 10 - Couverture 0,35%

Quand t'es avec F, t'es à côté. Et là, l'univers est trop vaste devant lui. Et F tu as une main dans son dos et une main sur la table.

Référence 11 - Couverture 1,09%

Avec F les deux mains, avec E de réoccuper tout à coup tout l'espace. Parce que pour pouvoir le voir, tu vas jusqu'à te placer sous son regard, tu vois. Et en fait, plus tu fais des grands gestes, plus il te regarde et plus c'est là où il est dedans. Et L quand t'enlèves le doigt hop elle perd le truc et tu remets et c'est bon. Et ces trois gestes qui semblent être rien, ça va exactement avec ce que tu dis.

Référence 12 - Couverture 0,22%

Il y a tout un répertoire de gestes que j'ai bien, que j'ai essayé, que j'ai testé.

Référence 13 - Couverture 0,05%

T'as les gestes,

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,60%]

Référence 1 - Couverture 0,51%

tu dis ou des gestes que tu as dans le collectif avec eux qui reviennent, qui sont la base... que tu as mis en place dans le collectif, mais qui reviennent en individuel et qu'ils arrivent eux-mêmes à réutiliser en autonomie quand ils sont dans le jeu.

Référence 2 - Couverture 0,09%

Je la cache « qu'est-ce qui y'a sous mon doigt »

Fichiers\\Debrief PE 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

l y a un groupe là bas avec moi, un groupe ici avec PEA

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 3 références encodées [Couverture 1,14%]

Référence 1 - Couverture 0,17%

avoir les mains de l'enseignante, d'avoir le visage de l'enseignante,

Référence 2 - Couverture 0,69%

F... c'est si je suis en face chaque fois qu'il fait un truc, il regarde ma figure pour voir mon avis. Et du coup je peux pas... je peux pas... mais je fais en sorte qu'il vois plus mon avis. Et donc que voila..... c'est ça je pense, que je me cachait derrière pour qu'il arrête de regarder sur mon nez c'que j'en pensais

Référence 3 - Couverture 0,29%

Parce que moi j'essaie de de vraiment le surveiller pour lui dire « regarde là t'as vu ça fait cinq minutes ça s'est bien passé »

Fichiers\\Observation 1 - § 6 références encodées [Couverture 0,47%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

Page 3 : (116,487) - (401,508)

Référence 2 - Couverture 0,05%

Page 5 : (281,253) - (436,285)

Référence 3 - Couverture 0,13%

Page 6 : (140,363) - (524,399)

Référence 4 - Couverture 0,10%

Page 6 : (64,608) - (300,653)

Référence 5 - Couverture 0,06%

Page 8 : (63,258) - (267,291)

Référence 6 - Couverture 0,08%

Page 11 : (90,129) - (405,156)

Fichiers\Observation 2 - § 11 références encodées [Couverture 2,87%]

Référence 1 - Couverture 0,40%

P-E lui donne une application sur le téléphone pour tracer les lettres

Référence 2 - Couverture 0,32%

P-E qui place une main sur la table et l'autre sur le dos de F

Référence 3 - Couverture 0,23%

PE fait la même chose avec ses mains avec E

Référence 4 - Couverture 0,38%

P-E se met devant et maintient son regard sur E et pas sur la feuille,

Référence 5 - Couverture 0,25%

elle tient son doigt pour suivre la lecture.

Référence 6 - Couverture 0,23%

- Gestes avec les mains devant leurs yeux

Référence 7 - Couverture 0,24%

- Une main sur la table / une main dans le dos

Référence 8 - Couverture 0,31%

PE tapote sur la tête de L (comme si elle avait mal fait).

Référence 9 - Couverture 0,10%

P-E jette un œil à E

Référence 10 - Couverture 0,27%

P-E garde le regard sur le groupe en permanence.

Référence 11 - Couverture 0,14%

P-E avec E pour l'aider.

Fichiers\Observation 3 - § 9 références encodées [Couverture 1,21%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

de présence physique.

Référence 2 - Couverture 0,25%

L : P-E utilise beaucoup les mains, en lui touchant les mains pour l'aider

Référence 3 - Couverture 0,04%

P-E arrive

Référence 4 - Couverture 0,17%

L et F s'arrêtent quand PE au tableau pour corriger

Référence 5 - Couverture 0,14%

P-E vient s'asseoir à leur table à côté d'E

Référence 6 - Couverture 0,07%

PE qui vient voir F et E

Référence 7 - Couverture 0,17%

P-E qui donne de nouveaux jetons à E et se met à côté,

Référence 8 - Couverture 0,09%

Dès que P-E attentive à lui

Référence 9 - Couverture 0,19%

F idem mais regarde ailleurs dès que P-E pas attentive

Fichiers\Observation 5 - § 3 références encodées [Couverture 0,27%]

Référence 1 - Couverture 0,04%

J'arrive M.

Référence 2 - Couverture 0,04%

Je le regarde

Référence 3 - Couverture 0,19%

PEL va vite dessiner les nombres en monnaie sur l'ardoise de K

Fichiers\Observation 6 - § 9 références encodées [Couverture 1,65%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

PE vient rectifier avec lui.

Référence 2 - Couverture 0,02%

PEL y va.

Référence 3 - Couverture 0,06%

PEL se place devant K.

Référence 4 - Couverture 0,10%

PEL va voir A pour le faire travailler

Référence 5 - Couverture 0,11%

PEA vérifie que K a toutes ses affaires.

Référence 6 - Couverture 0,43%

K : besoin de sollicitations directes (paroles adressées, avec son prénom), que les PE soient proches physiquement de lui, accompagnement individualisé

Référence 7 - Couverture 0,39%

M : besoin de l'enseignante immédiatement avec elle, avec contact physique, attention de PEL qui ne doit pas être tournée vers les autres élèves

Référence 8 - Couverture 0,33%

A : besoin de l'enseignante proche mais pas nécessairement juste à côté, au centre des discussions, proche du tableau,

Référence 9 - Couverture 0,13%

A : changement de place devant, proche du tableau

Fichiers\Observation 7 - § 2 références encodées [Couverture 0,76%]

Référence 1 - Couverture 0,51%

K on va commencer par les mots les plus faciles d'accord je te coloris en jaune le son [ouin] tu sais dans le livre y sont en gris.....Vas-y lis.....

Référence 2 - Couverture 0,25%

PEL est avec K pour l'accompagner dans son organisation (cahier etc).

Réponse aux besoins de l'élève

Fichiers\Debrief PE 1 - § 2 références encodées [Couverture 1,99%]

Référence 1 - Couverture 0,83%

Page 1 : (178,210) - (365,253)

Référence 2 - Couverture 1,16%

Page 1 : (63,349) - (180,445)

Fichiers\Debrief PE 2 - § 4 références encodées [Couverture 0,82%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

Disons qu'il y a ceux qui sont mal assis, qu'il faut asseoir mieux.

Référence 2 - Couverture 0,39%

Je sais qu'il y a ceux qui vont avoir vraiment besoin des gestes. Et puis il y a ceux qui vont vraiment avoir besoin de faire le vide autour d'eux

Référence 3 - Couverture 0,11%

Je suis championne d'empathie aussi.

Référence 4 - Couverture 0,14%

Le challenge c'est de leur donner envie de venir.

Fichiers\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,44%]

Référence 1 - Couverture 0,44%

je pense que j'ai prévu beaucoup de temps pour ceux-là, alors que j'aurais dû dire « on verra plus tard » mais je n'arrive pas à laisser un gamin...tu vois...qui fait rien...qui se saisit de rien, j'arrive pas à le faire

Fichiers\Debrief PE 5 - § 1 référence encodée [Couverture 1,42%]

Référence 1 - Couverture 1,42%

Et sans qu'on la rappelle, sans qu'elle se lève, sans qu'elle parte faire autre chose. Enfin si son ardoise, elle était venue me la montrer deux fois. Mais bon, on s'en fout. On peut pas non plus avoir le même degré d'exigence avec une M qu'avec des élèves hyper sages. Donc elle se lève deux fois pour montrer son ardoise alors qu'il ont pas trop le droit de se lever. C'est pas grave, mais elle avait fait et elle venait me montrer qu'elle avait fait.

Fichiers\Debrief PE 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,70%]

Référence 1 - Couverture 0,41%

vu que je connais mon... la difficulté à être neutre dans mon attitude, forcément je pense que c'est ma solution pour me soustraire à son...à sa demande de jugement permanent en fait.

Référence 2 - Couverture 0,29%

ben moi j'essaie de voir l'intérêt de l'enfant en fait hein... et l'intérêt de l'enfant c'est quand même d'être à l'école hein.

Fichiers\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,11%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

Page 4 : (145,332) - (470,367)

Fichiers\Observation 7 - § 2 références encodées [Couverture 0,32%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

PEA : vas-y va faire un dessin...

Référence 2 - Couverture 0,21%

M : « Je sais toujours ce qu'il me faut pour être bien tu sais »

Signalement vocal

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,15%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

Voilà. Donc j'essaie d'aller la chercher, j'essaie.

Fichiers\Debrief PE 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,76%]

Référence 1 - Couverture 0,66%

Par exemple tu arrêtes une activité, tu dis « bon allez, on efface les ardoises, on range les jetons etc.. et comme ils ont plus de mal à le faire, quasiment à chaque fois, tu te mets à côté d'eux et tu dis « Allez allez, on range les jetons, on efface l'ardoise ! » [rires] « Allez allez » : en fait tu encadres tout de « allez allez »

Référence 2 - Couverture 0,09%

je fais la voiture balai avec le « allez allez »

Fichiers\Observation 1 - § 4 références encodées [Couverture 0,37%]

Référence 1 - Couverture 0,04%

Page 8 : (65,482) - (245,507)

Référence 2 - Couverture 0,20%

Page 9 : (84,181) - (548,226)

Référence 3 - Couverture 0,10%

Page 9 : (138,351) - (480,383)

Référence 4 - Couverture 0,03%

Page 11 : (296,274) - (403,308)

Fichiers\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,33%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

P-E dise « eh oh »

Référence 2 - Couverture 0,24%

E ne réagit qu'aux jetons et à la voix de P-E.

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,06%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

beaucoup + de mots

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,05%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

M tu commences.

Volume de la voix

Fichiers\Debrief PE 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,45%]

Référence 1 - Couverture 0,45%

Page 1 : (55,230) - (148,277)

Fichiers\Debrief PE 4 - § 1 référence encodée [Couverture 3,65%]

Référence 1 - Couverture 3,65%

Et toi tu as mal à la gorge donc je pense que ça baisse le niveau sonore

Fichiers\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,31%]

Référence 1 - Couverture 0,31%

aidez-la parce que sinon... moi je la stresse pour qu'elle parle plus fort et puis en fait si vous vous pouvez aider vous baissez d'un ton.

Fichiers\Observation 1 - § 6 références encodées [Couverture 0,92%]

Référence 1 - Couverture 0,02%

Page 4 : (292,630) - (417,649)

Référence 2 - Couverture 0,22%

Page 9 : (76,96) - (560,144)

Référence 3 - Couverture 0,20%

Page 9 : (84,181) - (548,226)

Référence 4 - Couverture 0,10%

Page 9 : (138,351) - (480,383)

Référence 5 - Couverture 0,28%

Page 10 : (85,621) - (517,691)

Référence 6 - Couverture 0,10%

Page 11 : (98,68) - (434,99)

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

P-E qui calme sa voix, douce et posée, plus bas

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,43%]

Référence 1 - Couverture 0,43%

baisse le volume de leur voix, ce qui implique une baisse du volume sonore général,

Fichiers\Observation 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

elle insiste sur le mot barrer en le disant plus fort.

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

PEL parle de plus en plus vite et de plus en plus fort/aigu.

Référence 2 - Couverture 0,05%

PEA hausse le ton

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,06%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

PEA hausse le ton

INTERACTION ENSEIGNANT-ELEVE A PROPOS DE LA TACHE

Aide donnée par PE

Fichiers\Classe 2 Sous main élèves - § 1 référence encodée [Couverture 19,74%]

Référence 1 - Couverture 19,74%

Page 1 : (35,211) - (577,564)

Fichiers\Debrief PE 2 - § 3 références encodées [Couverture 0,61%]

Référence 1 - Couverture 0,28%

L tu dis que t'as besoin d'aide et qu'elle soit plus cadrée, etc, tu tiens systématiquement son doigt.

Référence 2 - Couverture 0,20%

Mais c'est sûr qu'ils ont besoin d'un accompagnement en lecture tu vois.

Référence 3 - Couverture 0,12%

t'as la manière de schématiser les syllabes

Fichiers\Debrief PE 3 - § 9 références encodées [Couverture 2,36%]

Référence 1 - Couverture 0,17%

j'peux mettre un tutorat pour qu'elle les fasse travailler sur les étiquettes

Référence 2 - Couverture 0,07%

E, y'a quand même besoin d'étayage

Référence 3 - Couverture 0,07%

réfléchir au matériel différencié

Référence 4 - Couverture 0,56%

J'continue à chercher des situations où ils peuvent travailler chacun plus ou moins leur heu..à leurs niveaux à leurs hauteurs à essayer de faire une activité où tu vois par exemple où ils peuvent travailler tous les deux et ça passe... et j'en sacrifie pas un sur les deux

Référence 5 - Couverture 0,58%

J'connais très bien la méthode là celle-là... donc heu.....ouais je t'avais dit que j'avais tout réécrit, t'as vu...j'avais tout refait avec les couleurs et tout...et parce que je me suis dit « on va jamais y arriver ». Il faut qu'il ait un outil qui va ramener à la maison pour faire à la maison

Référence 6 - Couverture 0,09%

Je la cache « qu'est-ce qui y'a sous mon doigt »

Référence 7 - Couverture 0,24%

Ça, c'est L ça c'est à photocopier pour L, puisqu'elle en a fait et des calculs imprimés de la maison et des comptines

Référence 8 - Couverture 0,23%

je fais de façon un peu pour les dyslexiques tu vois, un peu la première quand y a deux syllabes je mets des couleurs

Référence 9 - Couverture 0,34%

j'sais pas si t'as vu tout à l'heure, je lui fais « a..ri » il arrive pas à lire « ri » alors je la sors je la mets dessous et là il arrive tu vois, et je la remets et ça marche.

Fichiers\Debrief PE 5 - § 3 références encodées [Couverture 0,55%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

Un groupe de six personnes

Référence 2 - Couverture 0,29%

On pense aussi à ce que tu avais dit. Le fait que peut être le petit groupe lui ferait du bien.

Référence 3 - Couverture 0,18%

En fait ça se passe mieux depuis qu'on fait les ateliers

Fichiers\Observation 1 - § 3 références encodées [Couverture 0,36%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

Page 3 : (163,542) - (472,568)

Référence 2 - Couverture 0,19%

Page 3 : (149,632) - (562,682)

Référence 3 - Couverture 0,09%

Page 4 : (115,265) - (430,295)

Fichiers\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,45%]

Référence 1 - Couverture 0,45%

E ne voit pas, PE s'en rend compte et il va donc sur une chaise tout près du tableau

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 1,21%]

Référence 1 - Couverture 0,36%

P-E prend le temps de corriger directement sur l'ardoise pour lui permettre de voir comment on écrit 17

Référence 2 - Couverture 0,11%

Beaucoup d'aide des deux autres

Référence 3 - Couverture 0,74%

PE à F : F... c'est quoi cette lettre ?... celle-là là... non. [de] [de] d'accord rappelle toi la dame avec son chapeau [de] Voilà la robe [de] F [de] et [u] ça fait ? (du) [du] [du] dur, d'accord ? ça c'est quoi comme mot ?

Fichiers\Observation 4 - § 2 références encodées [Couverture 1,09%]

Référence 1 - Couverture 0,40%

Beaucoup de précisions semblent être données auprès des élèves en difficulté

Référence 2 - Couverture 0,69%

« Non, le mot outil, par exemple, je suis allée à l'école SANS mes affaires, pas le chiffre, pas le nombre qui est sur la frise numérique. »

Fichiers\Observation 5 - § 7 références encodées [Couverture 1,37%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

regarde sur ton sous mains

Référence 2 - Couverture 0,33%

dans 20 regarde dans ce nombre la, y'a pas de 3 y'a pas de 5, regarde je t'aide la, combien y'a de paquets de 10 K ?

Référence 3 - Couverture 0,10%

PEA avec K et montre sur la frise,

Référence 4 - Couverture 0,12%

Quand même, elle est dans ton prénom »

Référence 5 - Couverture 0,38%

PEL : c'est très bien, par contre, regarde, ca c'est un U, d'accord ? ca c'est un U. Ici là, c'est un I ou un U pour écrire jaune?

Référence 6 - Couverture 0,18%

A, regarde ton ardoise ! tu as le modèle sur ton sous-main.

Référence 7 - Couverture 0,18%

PEL propose systématiquement les outils "prémachés" à K

Fichiers\Observation 6 - § 7 références encodées [Couverture 1,25%]

Référence 1 - Couverture 0,08%

PE vient rectifier avec lui.

Référence 2 - Couverture 0,15%

PEL interpelle A pour qu'il ajoute un H sur son ardoise.

Référence 3 - Couverture 0,05%

PEA vient aider K

Référence 4 - Couverture 0,16%

Elle lui répète les sons pour qu'il écrive au fur et à mesure.

Référence 5 - Couverture 0,12%

Elle continue d'aider K à écrire le mot "nez"

Référence 6 - Couverture 0,50%

PEA : F ça veut dire féminin, une fille. Et alors tu dis qu'on peut pas dire "une tulipe" mais tu mets le F de fille ? Regarde, "une" il est là, "une" c'est le F justement. On dit "un tulipe" ?

Référence 7 - Couverture 0,20%

PEA va voir K en lui posant des questions pour le guider dans son travail.

Fichiers\Observation 7 - § 4 références encodées [Couverture 1,34%]

Référence 1 - Couverture 0,33%

qualité d'écriture - petit diplôme pour passer au stylo - besoin de gommer - pas le même lignage

Référence 2 - Couverture 0,24%

Les 2 P-E finissent par donner un exemple sur le cahier, et il y arrive.

Référence 3 - Couverture 0,51%

K on va commencer par les mots les plus faciles d'accord je te coloris en jaune le son [ouin] tu sais dans le livre y sont en gris.....Vas-y lis.....

Référence 4 - Couverture 0,25%

PEL est avec K pour l'accompagner dans son organisation (cahier etc).

Commentaire sur le résultat

Fichiers\Observation 1 - § 2 références encodées [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

Page 10 : (81,224) - (383,264)

Référence 2 - Couverture 0,05%

Page 10 : (117,418) - (220,466)

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,05%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

PE à L : et non.

Fichiers\Observation 4 - § 2 références encodées [Couverture 0,65%]

Référence 1 - Couverture 0,33%

il y a des choses bien dans la classe et il y a des petites erreurs.

Référence 2 - Couverture 0,32%

Oh bah il manque des sons. "M'ton" : il manque le -ou de mouton.

Fichiers\Observation 5 - § 4 références encodées [Couverture 0,83%]

Référence 1 - Couverture 0,35%

PEA à A : Mais qu'est ce que c'est ? C'est pas quarante, c'est QUATORZE... ça commence pareil mais c'est différent.

Référence 2 - Couverture 0,20%

ça fait bien 4 mais il y a aussi un billet de 10, faut pas l'oublier

Référence 3 - Couverture 0,11%

PEA : tu me rajoutes une lettre, Mi é

Référence 4 - Couverture 0,18%

PEA : K je veux que tu lises les mots, pas que tu les inventes.

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,03%]

Référence 1 - Couverture 0,03%

PEA corrige

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,71%]

Référence 1 - Couverture 0,71%

et oui ! c'est ? là tu as écrit 50 Est-ce que là y a marqué cinquante. Est-ce que ça commence 5 ça commence comme tout a l'heure tu l'avais très bien lu tout a l'heure ... c'est quoi que tu avais lu tout a l'heure

Consigne donnée

Fichiers\Debrief PE 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,90%]

Référence 1 - Couverture 0,65%

Il faut trouver des situations suffisamment larges pour qu'ils puissent trouver ce qu'ils ont à trouver. Et c'est pas facile à trouver des consignes super larges, des situations super larges où chacun fait à sa vitesse, à son niveau.

Référence 2 - Couverture 0,25%

Tu as des petits moments de solitude, comme tu veux partir avec ta consigne directement.

Fichiers\Observation 1 - § 2 références encodées [Couverture 0,27%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

Page 3 : (118,193) - (420,255)

Référence 2 - Couverture 0,09%

Page 6 : (151,553) - (497,581)

Fichiers\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,29%]

Référence 1 - Couverture 0,29%

Tous les doigts font 10, et si on en élève un ça fait 9.

Fichiers\Observation 3 - § 5 références encodées [Couverture 2,15%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

« Sur l'ardoise, on écrit 10 »

Référence 2 - Couverture 0,51%

PE « On efface et on change d'exercice. On partage l'ardoise en deux »

PE : Tu écris 3 et tu mets 3 jetons. A côté du trait, vous mettez autant de jetons »

Référence 3 - Couverture 0,16%

OK, cette fois-ci, vous allez mettre 5 jetons.

Référence 4 - Couverture 1,17%

PE à la classe : hop hop on va faire la lecture mais on a déjà beaucoup travaillé sur la lecture et il y en a quelques-uns qui font peur, là sur l'écriture et sur le calcul t'as vu ? Aller on efface ? ...Pas mal. J'ai pas dit "on range" j'ai dit "on efface". On écrit..."Il...est...là". "IL" mot outil "est" mot outil "là" mot facile. Il... est...là.

Référence 5 - Couverture 0,21%

PE qui vient avec eux pour expliquer une consigne : jeu de dés

Fichiers\Observation 4 - § 5 références encodées [Couverture 1,79%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

Vous écrivez la date.

Référence 2 - Couverture 0,54%

« On écrit un mot outil, le mot SANS, le mot qu'on utilise avec d'autres, je suis partie sans mes stylos, ... »

Référence 3 - Couverture 0,49%

On se met en position yoyo, on regarde vers le tableau, on a un bureau rangé, prêt à travailler.

Référence 4 - Couverture 0,33%

PEL explique la forme qui est différente des autres évaluations

Référence 5 - Couverture 0,31%

Les P-E annoncent les temps durant lesquels il faut écouter

Fichiers\Observation 5 - § 9 références encodées [Couverture 1,62%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

regardez ici là une seconde

Référence 2 - Couverture 0,07%

PEL donne des consignes

Référence 3 - Couverture 0,22%

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et on entoure» en montrant la feuille du doigt

Référence 4 - Couverture 0,70%

PEL « N'oubliez pas de BARRER, quand vous comptez les abeilles vous BARREZ dix abeilles, et une fois que vous avez barré vos dix ... barré vos dix abeilles vous pouvez les entourer, sinon vous vous perdez dans vos, dans vos comptes »

Référence 5 - Couverture 0,12%

PEA donne la consigne : il faut compter

Référence 6 - Couverture 0,09%

Ecris l'opération K, 30 + 9.

Référence 7 - Couverture 0,15%

répète les mots à voix haute PEA : A, tu commences.

Référence 8 - Couverture 0,09%

PEA : D, prononce le bien, Dé

Référence 9 - Couverture 0,10%

PEL : Une, donc il faut le refaire

Fichiers\Observation 6 - § 6 références encodées [Couverture 1,72%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

PEL : Tu le gardes fermé sinon il va sécher comme les autres jours.

Référence 2 - Couverture 0,79%

PEL : On va apprendre les mots de la dictée, mots qu'il faudra apprendre par coeur si on veut avoir l'autocollant en or, et au bout de 5 on a un cadeau. Allez on y va, on va écrire "un livre". "Un" je sais l'écrire. On n'écrit rien, on pose son stylo et on

se met en position yoyo. "Un" je sais l'écrire.

Référence 3 - Couverture 0,11%

PEL : M, tu lèves le doigt quand tu as fini.

Référence 4 - Couverture 0,22%

PEA : Les enfants, regardez, vous écrivez M de masculin et F de féminin. D'accord ?

Référence 5 - Couverture 0,19%

PEA : T'as regardé mon téléphone. Just listen ! Après on va regarder.

Référence 6 - Couverture 0,23%

PEA : Ohhhhh in english K, not in french ! In english K, do you remember ? What's the word ?

Fichiers\Observation 7 - § 5 références encodées [Couverture 6,06%]

Référence 1 - Couverture 0,42%

PEA : vous sortez vos ardoises les enfants, vous copiez les mots de la dictée pour vous entraîner...Les mots d'la dictée.

Référence 2 - Couverture 0,72%

Alors aujourd'hui, on va apprendre un nouveau son. Qui peut me dire les lettres que l'on voit...J'veux juste les lettres j'veux pas les sons c'est à dire le nom des lettres ce qu'on entend dans l'alphabet.

Référence 3 - Couverture 1,53%

Allez posez les crayons, tout le monde. Une 2nde, une minute. Tout le monde pose son crayon. Et regardez ici, on va commencer l'autonomie. Donc ici, vous avez..vous finissez d'abord votre écriture, évidemment, comme d'habitude. Ensuite cette feuille que vous avez l'habitude de faire, on l'a séparé en deux c'est à dire groupe un, vous n'avez plus que les phrases à faire, vous savez, la partie du bas, vous n'avez plus les mois collés.

Référence 4 - Couverture 3,31%

Donc je vous rappelle qu'il faut bien lire les phrases. Le groupe un c'est des petits détails qui font, c'est une image ou l'autre d'accord c'est des tout petits détails. Parfois c'est un mot qu'il faut qu'on va relier à cette image ou à la 2e OK, vous faites de.. Vous regardez bien et cette fois vous mettez votre nom derrière. N'oubliez pas de mettre votre nom. Le groupe 2 et 3, quand vous reviendrez de votre lecture, vous vous faites comme d'habitude, les images... Les images avec les mots à recoller, d'accord ? Ensuite une fiche de grammaire. Vous avez l'habitude. Il faut entourer et compter ensuite.....Les lignes et avec les pêches, on compte les lignes et on compte....Oui les lignes donc, et ensuite on compte aussi les mots, oui merci...Ici vous finissez tout ce côté-là. Pour ceux qui n'ont pas terminé. Si vous avez tout terminé, vous prenez votre porte-vues, vous vous entraînez aux majuscules aux mots nombre à écrire en lettre ...

Référence 5 - Couverture 0,09%

qui lui répète la consigne

Explication demandée à l'élève

Fichiers\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,15%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

« Comment vous avez fait ? »

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,28%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

PEL : Tu sais comment on fait ? Explique moi ?

Référence 2 - Couverture 0,14%

Combien ca fait ? t'es arrivé sur quelle case ?

Fichiers\Observation 6 - § 3 références encodées [Couverture 0,39%]

Référence 1 - Couverture 0,04%

PEA : Pourquoi ?

Référence 2 - Couverture 0,18%

PEA : On peut pas dire "une tulipe" donc tu as écrit F ? C'est quoi F ?

Référence 3 - Couverture 0,17%

en lui posant des questions sur les réponses qu'il a pu trouver

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,57%]

Référence 1 - Couverture 0,57%

Donc écris-le. Montre-moi la phrase que tu as écrit. Tu as raison sur ce mot-là mais pas sur celui-ci alors c'est quoi ce nombre K maintenant que tu l'as bien écrit ?

Explicitation donnée

Fichiers\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,22%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

Page 9 : (76,96) - (560,144)

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,53%]

Référence 1 - Couverture 0,17%

Dix..sept, je mets une dizaine, un dix et un sept.

Référence 2 - Couverture 0,25%

dix[ze]neuf... dix[ze]...neuf, vous venez de faire neuf, dix[ze]neuf

Référence 3 - Couverture 0,11%

Elle réexplique les consignes,

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,54%]

Référence 1 - Couverture 0,54%

PEA : « Je m'intéresse plus au fait que vous ayez compris la forme de l'exercice plutôt que les réponses. »

Fichiers\Observation 5 - § 5 références encodées [Couverture 0,54%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

PEA : y'a pas de L, y'a Pi et y'a é

Référence 2 - Couverture 0,20%

PEA : on est d'accord que ce mot existe pas, c'est que des syllabes,

Référence 3 - Couverture 0,08%

PEA : Pe, c'est un pe avec é

Référence 4 - Couverture 0,06%

PEA : Non il y a pas de L

Référence 5 - Couverture 0,10%

explication de la méthodologie

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,79%]

Référence 1 - Couverture 0,49%

PEL : Toi tu as écrit [f] mais c'est le son [ch] dans "cloche". Le H est silencieux, mais quand il est avec son copain le C, il y a un mariage, et là, ça fait [ch]. chhhhhhhh, chhhhhhhh.

Référence 2 - Couverture 0,30%

PEA : Non, là c'est à Y de raconter, donc tu vas t'asseoir, et tu écoutes, comme tous les autres élèves de la classe.

Fichiers\Observation 7 - § 2 références encodées [Couverture 2,96%]

Référence 1 - Couverture 0,89%

PEA : oui ça fait partie des maths. Quand on fait des problèmes de maths tout ça c'est des maths M tout c'qu'on fait avec des nombres et des chiffres...Alors ici c'est effectivement des mots écrits en lettres qu'il faut écrire sur votre ardoise en chiffres.

Référence 2 - Couverture 2,06%

montes pas trop haut ton attache à la fin du [o] regarde, tu vois ? Elle finit sur la ligne, elle finit pas en l'air, hein, d'accord ?....Tu la descends sans lever le crayon, t'es trop bas là K, il faut que tu partes là regarde il faut que tu partes d'en haut, vas-y. Comme ça, c'est le seul moyen pour faire le [o] plus haut...Non non, non, non, vers ça...Toujours vers la gauche, on tourne. Et là là, non sans lever le crayon on va vers le haut, on tourne et sans lever le crayon, hop la ptite attache, d'accord ? Vas-y.. Nan en haut..tuournes, descends sans lever le crayon, voilà c'est ça ! Très bien !

Individualisation

Fichiers\\Debrief PE 1 - § 1 référence encodée [Couverture 1,16%]

Référence 1 - Couverture 1,16%

Page 1 : (63,349) - (180,445)

Fichiers\\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,26%]

Référence 1 - Couverture 0,26%

Donc je veux, je veux vraiment l'aider au maximum. Donc je sais que les gestes, ça va l'aider.

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 7 références encodées [Couverture 1,83%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

il faut dire que j'avais pratiquement tout laissé tomber pour faire la lecture avec eux tous là hein

Référence 2 - Couverture 0,35%

réfléchir au matériel différencié. Alors je l'ai le matériel différencié et là j'ai.. j'ai dit bon on va alors privilégier la lecture quand même pour qu'il y ait pas rien

Référence 3 - Couverture 0,58%

J'connais très bien la méthode là celle-là... donc heu.....ouais je t'avais dit que j'avais tout réécrit, t'as vu...j'avais tout refait avec les couleurs et tout...et parce que je me suis dit « on va jamais y arriver ». Il faut qu'il ait un outil qui va ramener à la maison pour faire à la maison

Référence 4 - Couverture 0,09%

Je la cache « qu'est-ce qui y'a sous mon doigt »

Référence 5 - Couverture 0,10%

et puis à partir de là on va rajouter les sons courts

Référence 6 - Couverture 0,25%

Parfois ils ont un peu du mal donc là on va faire ces trois pages là on va prendre son temps...heu...on met le temps que ça prend

Référence 7 - Couverture 0,24%

Ça, c'est L ça c'est à photocopier pour L, puisqu'elle en a fait et des calculs imprimés de la maison et des comptines

Fichiers\\Debrief PE 4 - § 2 références encodées [Couverture 3,97%]

Référence 1 - Couverture 1,63%

Avec moi elle a fait la lecture

Référence 2 - Couverture 2,34%

En dictée de nombre, je lui lisais les mots,

Fichiers\\Debrief PE 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,62%]

Référence 1 - Couverture 0,45%

Après on a les petits temps d'APC, on a parfois, quand on est deux... bah ce matin t'as passé un quart d'heure avec A sur huit plus cinq quoi.

Référence 2 - Couverture 0,16%

l y a un groupe là bas avec moi, un groupe ici avec PEA

Fichiers\\Debrief PE Profils d'élèves - § 1 référence encodée [Couverture 0,77%]

Référence 1 - Couverture 0,77%

Donc elle a un emploi du temps aménagé qui est sur son bureau. C'est-à-dire qu'il y a des moments où elle est obligée de travailler en classe avec nous et d'autres moments où elle n'est pas obligée de faire les tâches de classe et elle peut aller jouer, faire des puzzles, des figurines... Elle a des temps libres que les autres n'ont pas.

Fichiers\\Observation 1 - § 3 références encodées [Couverture 0,40%]

Référence 1 - Couverture 0,19%

Page 3 : (149,632) - (562,682)

Référence 2 - Couverture 0,06%

Page 5 : (146,502) - (428,524)

Référence 3 - Couverture 0,14%

Page 11 : (129,307) - (513,347)

Fichiers\Observation 2 - § 5 références encodées [Couverture 1,39%]

Référence 1 - Couverture 0,40%

P-E lui donne une application sur le téléphone pour tracer les lettres

Référence 2 - Couverture 0,20%

ELF lisent en individuel avec P-E.

Référence 3 - Couverture 0,22%

il ne lit pas avec le masque, il lit sans.

Référence 4 - Couverture 0,44%

elle surveille chaque mouvement de bouche qui pourrait indiquer la lecture.

Référence 5 - Couverture 0,14%

P-E avec E pour l'aider.

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,12%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

Accompagnement individuel de ELF

Fichiers\Observation 4 - § 2 références encodées [Couverture 0,63%]

Référence 1 - Couverture 0,42%

PEL avec M pour travailler sur de la lecture + l'exercice de façon individualisée

Référence 2 - Couverture 0,21%

M avec qui PEL travaille en individuel.

Fichiers\Observation 5 - § 9 références encodées [Couverture 1,47%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

PEL avec M en individuel

Référence 2 - Couverture 0,19%

PEL va vite dessiner les nombres en monnaie sur l'ardoise de K

Référence 3 - Couverture 0,08%

Accompagnement indiv A.

Référence 4 - Couverture 0,11%

M semble avoir un besoin d'adulte ++

Référence 5 - Couverture 0,20%

PEA : M ? M ? M ? M ? tu viens de le faire ? Je t'emmène, viens le faire.

Référence 6 - Couverture 0,23%

PEA travaille en individuel avec M et lui donne des conseils d'écriture,

Référence 7 - Couverture 0,26%

PEA qui la récupère en la prenant par le bras pour travailler en individuel avec elle

Référence 8 - Couverture 0,17%

M : accompagnement individuel ++ par PEL exclusivement

Référence 9 - Couverture 0,16%

puis recentrage avec accompagnement individuel

Fichiers\Observation 6 - § 4 références encodées [Couverture 0,72%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

PEA qui travaille individuellement avec elle.

Référence 2 - Couverture 0,08%

M travaille toujours avec PEA

Référence 3 - Couverture 0,12%

PEL qui lui propose de travailler avec elle

Référence 4 - Couverture 0,39%

M : besoin de l'enseignante immédiatement avec elle, avec contact physique, attention de PEL qui ne doit pas être tournée vers les autres élèves

Fichiers\Observation 7 - § 3 références encodées [Couverture 0,38%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

K écrit au crayon à papier alors que tous les autres au stylo

Référence 2 - Couverture 0,07%

K livres et ardoise.

Référence 3 - Couverture 0,11%

accompagnement individuel.

Fichiers\Outil M2 - EDT - § 1 référence encodée [Couverture 10,62%]

Référence 1 - Couverture 10,62%

Page 1 : (40,22) - (468,503)

Malentendu

Fichiers\Observation 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,30%]

Référence 1 - Couverture 0,19%

PE à L : et alors, les 2 mains, ça fait L : 2 (à pour 2 mains ?)

Référence 2 - Couverture 0,11%

E : heu 6

PE : eh ouais... Ça fait 10

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,25%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

Quand il entend -ié, il dit -ilé

Référence 2 - Couverture 0,16%

K : heeu ... Heeeeu ... PEL : La lettre qui réfléchit. K: E

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,96%]

Référence 1 - Couverture 0,96%

K : Maitresse, sous domino, on écrit F domino ou M domino ? PEL : On dit un domino ou une domino ? K : On dit M domino (avec l'accent fortement donc je pense que PEL croit qu'il dit "un"). PEL : Voila, donc tu peux écrire M. (il croit qu'elle dit "un" ?) K écrit "un". PEL : Non, écris plutôt M, je veux pas que tu écrives "un". Elle écrit pour lui et passe à un autre élève.

Méthode donnée par PE

Fichiers\Debrief PE 2 - § 4 références encodées [Couverture 2,33%]

Référence 1 - Couverture 0,97%

Donc moi je faisais ACE, qui est très comme ça sur les écritures, les décompositions avec les écritures, tout ça. Et puis j'étais parti sur MHM et puis au final j'ai la nostalgie de ça. Où Je trouve qu'avec les écritures ils comprennent tout, ils retiennent tout. Et puis surtout ils voient les nombres dans les nombres et je les trouve très très agiles.

Référence 2 - Couverture 0,23%

Et tu mets tout en place, tu mets les plus et les moins, tu mets les multiplications.

Référence 3 - Couverture 0,80%

Je sens bien quand je demande de décomposer parce qu'au début, on est demande de décomposer avec les doigts. On faisait des trucs avec les dés, et donc là je me suis dit ça fait rien, on va essayer de démarrer par l'écriture. Et donc, pour avoir l'écriture, je voulais qu'ils fassent des tas.

Référence 4 - Couverture 0,33%

donc donc il fallait le faire un peu, laisser faire un peu. Et puis j'ai essayer de l'écrire un peu au tableau et là voilà.

Fichiers\Debrief PE 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,92%]

Référence 1 - Couverture 0,58%

J'connais très bien la méthode là celle-là... donc heu.....ouais je t'avais dit que j'avais tout réécrit, t'as vu..j'avais tout refait avec les couleurs et tout...et parce que je me suis dit « on va jamais y arriver ». Il faut qu'il ait un outil qui va ramener à la maison pour faire à la maison

Référence 2 - Couverture 0,34%

j'sais pas si t'as vu tout à l'heure, je lui fais « a..ri » il arrive pas à lire « ri » alors je la sors je la mets dessous et là il arrive tu vois, et je la remets et ça marche.

Fichiers\Observation 3 - § 5 références encodées [Couverture 1,35%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

PE à L : Voilà.. et on descend le crochet.

Référence 2 - Couverture 0,40%

dix-neuf, ça veut dire que je fais un.. une dizaine, j'écris un. L regardes.. Voilà . Dix[sss]neuf (L répète) dix..

Référence 3 - Couverture 0,45%

PE à L : si...d'accord. on écrit d'abord la dizaine, vingt[te] L, t'entends vingt[te] t'écrit deux dizaines.. Vingt[te]..sept

Référence 4 - Couverture 0,25%

Par exemple pour faire 8, P-E aide à déplier les 3 doigts de la main droite

Référence 5 - Couverture 0,12%

F qui a une fiche outil pour compter

Fichiers\Observation 4 - § 3 références encodées [Couverture 0,84%]

Référence 1 - Couverture 0,32%

PEA fait se remémorer les techniques utilisées pour compter,

Référence 2 - Couverture 0,26%

Explication à K de la posture à avoir pour écouter

Référence 3 - Couverture 0,26%

Elles expliquent le rangement du bureau et du sac.

Fichiers\Observation 5 - § 16 références encodées [Couverture 3,32%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et on entoure» en montrant la feuille du doigt

Référence 2 - Couverture 0,70%

PEL « N'oubliez pas de BARRER, quand vous comptez les abeilles vous BARREZ dix abeilles, et une fois que vous avez barré vos dix ... barré vos dix abeilles vous pouvez les entourer, sinon vous vous perdez dans vos, dans vos comptes »

Référence 3 - Couverture 0,12%

Tu fais comme elle fait la grenouille

Référence 4 - Couverture 0,12%

Il a 10, mets-toi sur 10, et rajoute 4.

Référence 5 - Couverture 0,12%

K, on met 10 dans la tête et on rajoute 4,

Référence 6 - Couverture 0,23%

M, mets-toi sur 14 ... Mets-toi sur 14. On a dit qu'on s'aidait du sous-main.

Référence 7 - Couverture 0,30%

Donc 14 ... et maintenant tu dois sauter jusqu'à 17, fais case par case, comme la grenouille, voilà.

Référence 8 - Couverture 0,13%

recommence, mets-toi sur 14 et tu comptes.

Référence 9 - Couverture 0,14%

Aller A, tu te mets sur 30 et tu dois rajouter 9.

Référence 10 - Couverture 0,12%

Regarde au tableau lequel c'est le 30.

Référence 11 - Couverture 0,10%

PEA avec K et montre sur la frise,

Référence 12 - Couverture 0,45%

PEL va vite dessiner les nombres en monnaie sur l'ardoise de K pour lui permettre de faire l'addition avec la même méthode que les exos précédents.

Référence 13 - Couverture 0,17%

PEA : mais non Pe et é , c'est tout K, y'a pas deux syllabes

Référence 14 - Couverture 0,18%

PEL : c'est un U. Regarde, le U y'a deux bâtons, deux barres,

Référence 15 - Couverture 0,12%

tourne le sous-main dans le bon sens etc

Référence 16 - Couverture 0,10%

explication de la méthodologie

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

PEA : Pensez à bien descendre le "p", vous ne faites pas des "p" minuscules.

Fichiers\Observation 7 - § 4 références encodées [Couverture 6,73%]

Référence 1 - Couverture 1,16%

Allez on est beaucoup dans la famille du soixante et du soixante-dix, la famille orange et la famille verte, hein... On est dans la famille du 60 et du 70 beaucoup... Allez on cherche sur son sous-main vous avez les mots écrits aussi sur votre sous-main en plus de connaître tous les sons pratiquement, vous avez les mots écrits aussi.

Référence 2 - Couverture 0,20%

Accompagnement pour décrire le geste du stylo à l'oral.

Référence 3 - Couverture 2,06%

montes pas trop haut ton attache à la fin du [o] regarde, tu vois ? Elle finit sur la ligne, elle finit pas en l'air, hein, d'accord ?... Tu la descends sans lever le crayon, t'es trop bas là K, il faut que tu partes là regarde il faut que tu partes d'en haut, vas-y. Comme ça, c'est le seul moyen pour faire le [o] plus haut... Non non, non, non, vers ça... Toujours vers la gauche, on tourne. Et là là, non sans lever le crayon on va vers le haut, on tourne et sans lever le crayon, hop la ptite attache, d'accord ? Vas-y.. Nan en haut..tu tournes, descends sans lever le crayon, voilà c'est ça ! Très bien !

Référence 4 - Couverture 3,31%

Donc je vous rappelle qu'il faut bien lire les phrases. Le groupe un c'est des petits détails qui font, c'est une image ou l'autre d'accord c'est des tout petits détails. Parfois c'est un mot qu'il faut qu'on va relier à cette image ou à la 2e OK, vous faites de.. Vous regardez bien et cette fois vous mettez votre nom derrière. N'oubliez pas de mettre votre nom. Le groupe 2 et 3, quand vous reviendrez de votre lecture, vous vous faites comme d'habitude, les images... Les images avec les mots à recoller, d'accord ? Ensuite une fiche de grammaire. Vous avez l'habitude. Il faut entourer et compter ensuite.....Les lignes et avec les pêches, on compte les lignes et on compte....Oui les lignes donc, et ensuite on compte aussi les mots, oui merci...Ici vous finissez tout ce côté-là. Pour ceux qui n'ont pas terminé. Si vous avez tout terminé, vous prenez votre porte-vues, vous vous entraînez aux majuscules aux mots nombre à écrire en lettre ...

PE fait à la place de l'élève, donne la réponse à la place de l'élève

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,21%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

Je prends les dés et je les mets et je prends celui là et celui là et ça fait deux.

Fichiers\Observation 1 - § 2 références encodées [Couverture 0,19%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

Page 3 : (145,414) - (382,438)

Référence 2 - Couverture 0,14%

Page 5 : (95,410) - (475,448)

Fichiers\Observation 2 - § 5 références encodées [Couverture 1,70%]

Référence 1 - Couverture 0,25%

P-E doit placer le doigt sur les lettres lues

Référence 2 - Couverture 0,35%

Elle fait les gestes des lettres pour accompagner la lecture.

Référence 3 - Couverture 0,25%

elle tient son doigt pour suivre la lecture.

Référence 4 - Couverture 0,39%

- Suivi de la lecture avec son propre doigt - Tient le doigt de l'élève

Référence 5 - Couverture 0,46%

PE fait pour les élèves, sans les laisser manipuler —> elle montre ce que ça donne.

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,50%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

PE à L : Ça fait 10, on le sait par cœur.

Référence 2 - Couverture 0,25%

Par exemple pour faire 8, P-E aide à déplier les 3 doigts de la main droite

Référence 3 - Couverture 0,12%

Duuuur, dur, dur, c'est celui-là.

Fichiers\Observation 5 - § 5 références encodées [Couverture 0,42%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

PEA anticipe sa lecture et lit pour lui

Référence 2 - Couverture 0,04%

PEA: et le son é

Référence 3 - Couverture 0,08%

PEA : y'a pas de L, y'a Pi-é

Référence 4 - Couverture 0,03%

PEL: nee

Référence 5 - Couverture 0,16%

K : heuu ... Heeeu ... PEL : La lettre qui refléchit. K: E

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,12%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

Elle écrit pour lui et passe à un autre élève.

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

PEL lui écrit sur l'ardoise pour lui montrer

Question posée par PE

Fichiers\Observation 1 - § 3 références encodées [Couverture 0,28%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

Page 1 : (116,479) - (526,521)

Référence 2 - Couverture 0,05%

Page 6 : (277,73) - (433,109)

Référence 3 - Couverture 0,06%

Page 8 : (63,258) - (267,291)

Fichiers\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,47%]

Référence 1 - Couverture 0,47%

Elle pose des questions (plein, à répétition, à toute la classe, en distribuant).

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,46%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

tous les doigts des 2 mains, une main, ça fait combien de doigts ?

Référence 2 - Couverture 0,12%

et alors 5+5, ça fait combien ? E. ?

Référence 3 - Couverture 0,13%

Qu'est-ce tu écris quand tu vois "il"

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,13%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

questions posées à K, M, A

Fichiers\Observation 5 - § 12 références encodées [Couverture 1,57%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

ça fait combien en tout ?

Référence 2 - Couverture 0,09%

Combien t'as fait de sauts ?

Référence 3 - Couverture 0,05%

PEA : é, é, encore

Référence 4 - Couverture 0,19%

PEA : Comme, ça c'est quoi ce petit mot outil ? on le connaît déjà

Référence 5 - Couverture 0,16%

PEA : bah le o et le u, ça fait quoi le o et le u ensemble ?

Référence 6 - Couverture 0,11%

PEA : allez les deux derniers mots, A

Référence 7 - Couverture 0,15%

« Quand même K, c'est quoi cette première lettre ?

Référence 8 - Couverture 0,16%

PEL : Une je sais l'écrire, comment j'écris une, K?

Référence 9 - Couverture 0,04%

PEL : U, après?

Référence 10 - Couverture 0,32%

PEL : Bien ! et ensuite K, la dernière lettre ? la on a écrit UN, qu'est ce qu'il faut ajouter pour faire UNE ?

Référence 11 - Couverture 0,08%

toi y'a combien de barre ?

Référence 12 - Couverture 0,14%

les P-E posent des questions pour comprendre

Fichiers\Observation 6 - § 13 références encodées [Couverture 2,21%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

A, comment on écrit "un" ?

Référence 2 - Couverture 0,10%

PEL : K, quelle lettre fait le son [l] ?

Référence 3 - Couverture 0,24%

PEL : Quelle lettre fait [l] ? Comment elle s'appelle la lettre, tu sais ? Tu te souviens ?

Référence 4 - Couverture 0,19%

"La" je sais l'écrire. K, comment on écrit "la" ? Tu sais écrire "la" ?

Référence 5 - Couverture 0,21%

PEL : Bien, pour faire le [l], c'est quelle lettre, comment elle s'appelle ?

Référence 6 - Couverture 0,09%

PEL : On dit un domino ou une domino ?

Référence 7 - Couverture 0,06%

PEA : Tu as écrit quoi K ?

Référence 8 - Couverture 0,10%

PEA tente de demander à A de répondre

Référence 9 - Couverture 0,17%

en lui posant des questions sur les réponses qu'il a pu trouver

Référence 10 - Couverture 0,20%

PEA va voir K en lui posant des questions pour le guider dans son travail.

Référence 11 - Couverture 0,60%

PEA : Comment vous savez que c'est des couleurs ? T'as entendu quoi pour savoir que c'était des couleurs ? Parce que c'est pas facile de comprendre une chanson comme ça dans une autre langue. T'as entendu le nom des couleurs ?

Référence 12 - Couverture 0,09%

Hein K, comment on dit le jaune ? K ?

Référence 13 - Couverture 0,09%

PEA pose des questions sur un livre

Fichiers\Observation 7 - § 11 références encodées [Couverture 2,93%]

Référence 1 - Couverture 0,25%

PEL lui pose des questions pour trouver le nombre 63 (écrit en lettres)

Référence 2 - Couverture 0,64%

alors tu te dis que c'est dans la famille.. du... 6 tu as raison c'est dans la famille du 6... mais il y avait qu'un seul mot ? C'est qu'un chiffre ? Ou c'était un nombre qui fallait écrire ?

Référence 3 - Couverture 0,12%

:Alors c'est quoi le deuxième mot ?

Référence 4 - Couverture 0,50%

Celui-là c'est quoi ce chiffre ? Vous le connaissez depuis longtemps par quoi ça commence par quoi K ? le mariage qu'on a vu la semaine dernière ?

Référence 5 - Couverture 0,27%

Nan ça c'est pas le 6 ça, ça commence par quoi Le 3 donc c'était quoi ce nombre ?

Référence 6 - Couverture 0,24%

eh oh par quoi on commence par le 3 ou par le 6 ? c'est quel mot en premier

Référence 7 - Couverture 0,16%

alors comment ils se prononce la famille du 6 K ?

Référence 8 - Couverture 0,15%

K qu'est ce que t'as écrit sur ton ardoise ?

Référence 9 - Couverture 0,36%

25 !? T'as écrit un deux et un cinq. Nan qu'est-ce t'as écrit ? T'as écrit un cinq et à coté t'as écrit quoi ?

Référence 10 - Couverture 0,17%

alors la famille du cinq comment ça se prononce ?

Référence 11 - Couverture 0,08%

et oui, donc ça se lit ?

Rappel

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,13%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

quelques fois ça s'oublie moins quand tu la réappris trois fois

Fichiers\\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,47%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

P-E « fais pas tout »

Référence 2 - Couverture 0,36%

Ile rappelle de ne pas faire de commentaire avant la lecture de L

Fichiers\\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,36%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

PE à L : oui cinq

Référence 2 - Couverture 0,20%

L, on a dit par cœur 5+5 ça fait... donc L... 5 plus 5 ça fait 10.

Référence 3 - Couverture 0,11%

Elle réexplique les consignes,

Fichiers\\Observation 5 - § 3 références encodées [Couverture 0,91%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

tu te rappelles ?

Référence 2 - Couverture 0,70%

PEL « N'oubliez pas de BARRER, quand vous comptez les abeilles vous BARREZ dix abeilles, et une fois que vous avez barré vos dix ... barré vos dix abeilles vous pouvez les entourer, sinon vous vous perdez dans vos, dans vos comptes »

Référence 3 - Couverture 0,16%

PEA : On a dit que tout ce qui était en bleu est le son?

Fichiers\\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

PEL : M, on avait dit quoi ? quand tu as fini, tu faisais quoi ?

Vérification compréhension

Fichiers\\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,41%]

Référence 1 - Couverture 0,41%

J'essaie d'exiger de tout le monde qu'ils suivent la lecture des autres parce que ça fait double travail, triple travail pour leur cerveau, tu vois.

Fichiers\\Observation 4 - § 2 références encodées [Couverture 1,07%]

Référence 1 - Couverture 0,69%

Les deux PE prennent le temps de vérifier que chaque élève devant a compris, en lui demandant de reformuler, de répéter ou de répondre.

Référence 2 - Couverture 0,38%

PEL interroge systématiquement K pour le faire reformuler ou répondre.

INTERACTIONS ENTRE ELEVES

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,56%]

Référence 1 - Couverture 0,56%

J'continue à chercher des situations où ils peuvent travailler chacun plus ou moins leur heu..à leurs niveaux à leurs hauteurs à essayer de faire une activité où tu vois par exemple où ils peuvent travailler tous les deux et ça passe... et j'en sacrifie pas un sur les deux

Fichiers\\Debrief PE Profils d'élèves - § 1 référence encodée [Couverture 0,36%]

Référence 1 - Couverture 0,36%

Même des fois les autres élèves, t'as vu, ils ont commencé à dire "tais-toi M". C'était une des premières fois que j'entendais les autres lui dire de se taire.

Fichiers\\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,17%]

Référence 1 - Couverture 0,17%

cherche les autres du regard.

Fichiers\\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,15%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

parle avec les autres élèves

Fichiers\\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,29%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

Il cherche beaucoup le regard des autres, le travail des autres.

Référence 2 - Couverture 0,09%

regarde beaucoup les autres

A propos de la tâche, dans le cadre de l'activité

Fichiers\\Debrief PE 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,60%]

Référence 1 - Couverture 0,60%

Page 1 : (57,284) - (166,337)

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,79%]

Référence 1 - Couverture 0,33%

quand même il est bien là à côté d'E. Parce que E s'accroche à F pour un autrui qui l'aide, et c'est super pour lui de...d'être en position d'aider quelqu'un aussi...

Référence 2 - Couverture 0,46%

sur le travail ça fonctionne aussi. C'est-à-dire qu'à chaque fois où ils vont se parler, ils vont se dire « ah et du coup t'as fait quoi ? » Et en fait, juste « t'as fait quoi ? » ou « t'as écrit quoi » ou ... « T'as combien de jeton ? »...

Fichiers\\Observation 1 - § 2 références encodées [Couverture 0,21%]

Référence 1 - Couverture 0,03%

Page 3 : (155,565) - (292,588)

Référence 2 - Couverture 0,18%

Page 11 : (102,175) - (455,229)

Fichiers\\Observation 2 - § 4 références encodées [Couverture 1,21%]

Référence 1 - Couverture 0,26%

F rappelle L pour se remettre dans l'activité,

Référence 2 - Couverture 0,08%

« c'est bien E »

Référence 3 - Couverture 0,64%

Ils se régulent seuls en faisant tourner les responsabilités avec le sablier et parfois avant si ils en ont assez.

Référence 4 - Couverture 0,22%

L appelle E pour venir sur l'ordinateur

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,10%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

les autres disent « on l'aide »

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,46%]

Référence 1 - Couverture 0,46%

M se lève beaucoup pour poser des questions à d'autres élèves, montrer son travail, etc.

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,36%]

Référence 1 - Couverture 0,36%

Pendant ce temps, M organise la distribution des feutres, effaceurs pour l'ensemble des élèves sans que personne ne lui ait demandé.

Hors activité

Fichiers\Observation 1 - § 3 références encodées [Couverture 0,42%]

Référence 1 - Couverture 0,28%

Page 6 : (89,111) - (483,187)

Référence 2 - Couverture 0,06%

Page 9 : (99,698) - (345,722)

Référence 3 - Couverture 0,08%

Page 10 : (124,352) - (463,378)

Fichiers\Observation 3 - § 5 références encodées [Couverture 1,30%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

il se met à jouer avec F

Référence 2 - Couverture 0,21%

ELF sont en autonomie et parlent de jeux, jouent et discutent

Référence 3 - Couverture 0,29%

Ils ne se remettent pas dans l'activité pour autant -continuent de jouer et discuter

Référence 4 - Couverture 0,25%

il sollicite constamment les 2 autres qui se déconcentrent totalement

Référence 5 - Couverture 0,47%

poser des questions aux autres. Il semble intéressé par les autres élèves, les cheveux, leur quotidien, leur famille, leurs vêtements

Fichiers\Observation 4 - § 4 références encodées [Couverture 0,83%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

discutent entre eux.

Référence 2 - Couverture 0,27%

K parle beaucoup avec son voisin et ne travaille pas

Référence 3 - Couverture 0,18%

discutent avec les autres élèves,

Référence 4 - Couverture 0,27%

Une autre élève lui fait un compliment sur le dessin

Fichiers\Observation 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,25%]

Référence 1 - Couverture 0,25%

M vient proposer à l'élève autiste de jouer avec elle dans le coin bibliothèque.

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,51%]

Référence 1 - Couverture 0,51%

M « J'arrive pas à ouvrir » K « Peut être y'a un code » M « Mais n'importe quoi » K « Mais si parfois la maîtresse elle ouvre quelque chose ou il y a un code »

Négative

Fichiers\Entretiens élèves - § 1 référence encodée [Couverture 0,37%]

Référence 1 - Couverture 0,37%

F : Quelqu'un m'a dit un gros mot. Il m'a dit "gros ta mère". J'ai pas oublié, c'était dans ma tête. ça m'a pas énervé ça m'a rien fait. C'est dans ma tête parce que j'oublie rien.

Fichiers\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,46%]

Référence 1 - Couverture 0,35%

Il fait une remarque à L sur le fait qu'elle n'arrive pas à lire.

Référence 2 - Couverture 0,11%

F fait une remarque

Fichiers\Observation 3 - § 2 références encodées [Couverture 2,12%]

Référence 1 - Couverture 0,46%

Une autre élève semble être en conflit avec L —> des insultes dès le début de la journée et elle sollicite la P-E dès qu'elle parle avec L

Référence 2 - Couverture 1,66%

E laisse gagner F, E a les yeux dans le vague. Finalement E commence à gagner et il se réinvestit (concentré, ne parle pas d'autre chose, les yeux sur les dés). Puis E s'énervé quand il commence à perdre et que F l'emporte dans le jeu : « Tu m'as dépassé !!!!! Attends je vais changer de jeu » E se lève et essaie de jouer avec une autre table. Il revient et écrit sur la feuille de F, qui se met à pleurer. Finalement E veut jouer : « Vas y on joue ». F à P-E « J'ai dit à E qu'il fait pas ça et il l'a fait. »

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,19%]

Référence 1 - Couverture 0,10%

(les autres enfants se moquent)

Référence 2 - Couverture 0,09%

(les autres rigolent encore)

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,22%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

M qui répond « Pas du tout, tu peux pas le faire ! »

Référence 2 - Couverture 0,10%

rejet notamment des autres élèves,

Positive

Fichiers\Debrief PE 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,68%]

Référence 1 - Couverture 0,33%

quand même il est bien là à côté d'E. Parce que E s'accroche à F pour un autrui qui l'aide, et c'est super pour lui de..d'être en

position d'aider quelqu'un aussi...

Référence 2 - Couverture 0,35%

Ces moments-là sont plus profitables pour tous les deux, ça marche pas mal entre L et M aussi. Ça marche plutôt très bien.. donc du coup j'me dis bon je vais pas les changer.

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,31%]

Référence 1 - Couverture 0,31%

aidez-la parce que sinon... moi je la stresse pour qu'elle parle plus fort et puis en fait si vous vous pouvez aider vous baissez d'un ton.

Fichiers\\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

Page 8 : (61,681) - (476,723)

Fichiers\\Observation 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,35%]

Référence 1 - Couverture 0,25%

E prend F par les épaules avec un bras pour l'encourager à jouer avec lui.

Référence 2 - Couverture 0,10%

les autres disent « on l'aide »

REUSSITE

Absence de réponse

Fichiers\\Observation 6 - § 4 références encodées [Couverture 0,35%]

Référence 1 - Couverture 0,02%

K : ...

Référence 2 - Couverture 0,08%

K : Euh... c'est leeeeee...

Référence 3 - Couverture 0,05%

mais il ne dit rien.

Référence 4 - Couverture 0,20%

A semble passif (donne l'air d'écouter mais ne bouge pas et ne parle pas).

Blague pour répondre

Fichiers\\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,42%]

Référence 1 - Couverture 0,42%

K en riant : Hello ! PEA : T'es sûr, t'es sûr ? K : Mais non ! PEA : Oui, là c'est pour rire. Quand je dis "Hello children", je vous dis "Jaune les enfants" c'est ça ?

Demande d'aide

Fichiers\\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,19%]

Référence 1 - Couverture 0,19%

se lève et va demander de l'aide à PEL.

Non compréhension, erreur et non réussite

Fichiers\\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,29%]

Référence 1 - Couverture 0,29%

Et L bin là elle a beaucoup manqué donc elle est arrivée comme un cheveu, là ce matin.. Du coup elle ne comprenait rien à ce qu'on a fait ce matin

Fichiers\\Debrief PE 5 - § 3 références encodées [Couverture 0,79%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

Ce matin, huit plus cinq ne savait plus faire quoi.

Référence 2 - Couverture 0,32%

Là, il se met plus du tout au boulot. La semaine, il attend et puis il a régressé en lecture, en calcul

Référence 3 - Couverture 0,31%

Et d'un coup juste à cause des absences, on a l'impression de repartir à zéro et qu'on les a perdu.

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,51%]

Référence 1 - Couverture 0,51%

au début il pleurait tout le temps tout le temps ... parce qu'il était pas en réussite, parce que bah du coup il comprenait pas c'que je lui voulais. Il pleurait tout le temps, j'étais tellement... j'en étais tellement désolée,

Fichiers\\Observation 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,24%]

Référence 1 - Couverture 0,24%

Page 6 : (95,273) - (520,332)

Fichiers\\Observation 2 - § 3 références encodées [Couverture 1,45%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

pas les bons mots

Référence 2 - Couverture 0,49%

P-E guide pour éliminer des dés mais très difficile, sauf pour les élèves en réussite ++

Référence 3 - Couverture 0,87%

F ne semble pas comprendre que les réponses orales se donnent en collectif et que tout le monde participe sans lever la main, lui attend d'être interrogé.

Fichiers\\Observation 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

PE à L : et non.

Référence 2 - Couverture 0,16%

Pendant ce temps, ELF sont très en difficulté

Fichiers\\Observation 5 - § 9 références encodées [Couverture 0,55%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

mais n'y arrive pas.

Référence 2 - Couverture 0,01%

Non,

Référence 3 - Couverture 0,02%

K : Pilé

Référence 4 - Couverture 0,03%

K : ... Pi lé

Référence 5 - Couverture 0,02%

A : Oooo

Référence 6 - Couverture 0,09%

PEA : Non le O et le u ça fait, non

Référence 7 - Couverture 0,08%

N'arrive pas à décomposer

Référence 8 - Couverture 0,03%

K: iiii

Référence 9 - Couverture 0,20%

K: Deux PEL : Y'a deux barres ? K: nooon PEL : y en a combien ? K: Une

Fichiers\Observation 6 - § 6 références encodées [Couverture 0,47%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

K écrit "clofe" sur son ardoise.

Référence 2 - Couverture 0,20%

Leurs réponses sont presque toujours erronées. (Répondent au hasard ?)

Référence 3 - Couverture 0,05%

K : On dit M domino

Référence 4 - Couverture 0,01%

K : M.

Référence 5 - Couverture 0,06%

K essaie mais se trompe

Référence 6 - Couverture 0,07%

K essaie mais se trompe,

Fichiers\Observation 7 - § 2 références encodées [Couverture 0,10%]

Référence 1 - Couverture 0,02%

le 23

Référence 2 - Couverture 0,08%

soixante....soixante

Obstacle rencontré

Fichiers\Debrief PE 2 - § 3 références encodées [Couverture 0,97%]

Référence 1 - Couverture 0,28%

Alors L elle est très très en difficulté et je pense qu'elle se dit de toute façon, ce n'est pas pour eux.

Référence 2 - Couverture 0,16%

Mais au départ, ils n'avaient pas compris le coup des tas...

Référence 3 - Couverture 0,53%

Parce que je pense que c'est un processus qui le surcharge, tout ce qui est les apprentissages de l'école. Il y a beaucoup de choses qui sont pénibles pour son cerveau et j'en suis consciente.

Fichiers\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,29%]

Référence 1 - Couverture 0,29%

Et L bin là elle a beaucoup manqué donc elle est arrivée comme un cheveu, là ce matin.. Du coup elle ne comprenait rien à ce qu'on a fait ce matin

Fichiers\Debrief PE 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,18%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

Oui, c'est pas forcément juste. Pas forcément nickel.

Fichiers\Observation 1 - § 5 références encodées [Couverture 0,56%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

Page 5 : (152,522) - (428,550)

Référence 2 - Couverture 0,14%

Page 7 : (50,377) - (367,425)

Référence 3 - Couverture 0,15%

Page 9 : (86,479) - (493,519)

Référence 4 - Couverture 0,13%

Page 10 : (115,288) - (413,334)

Référence 5 - Couverture 0,06%

Page 10 : (114,398) - (451,417)

Fichiers\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,81%]

Référence 1 - Couverture 0,32%

F avec son ardoise, mais refait les dés en les dessinant.

Référence 2 - Couverture 0,49%

P-E guide pour éliminer des dés mais très difficile, sauf pour les élèves en réussite ++

Fichiers\Observation 3 - § 8 références encodées [Couverture 1,22%]

Référence 1 - Couverture 0,53%

Plus difficile pour E L et F de lever l'ardoise, temps plus long (5 à 6 secondes de plus, voire ils ne la lèvent pas du tout) -
Regardent les uns sur les autres

Référence 2 - Couverture 0,11%

29 tous les nombres à l'envers.

Référence 3 - Couverture 0,10%

L a des difficultés avec 5 et 5

Référence 4 - Couverture 0,08%

consigne pas respectée

Référence 5 - Couverture 0,14%

E investi mais timide devant les autres

Référence 6 - Couverture 0,10%

Difficile pour E, pas dedans

Référence 7 - Couverture 0,13%

E qui vient au tableau mais très timide

Référence 8 - Couverture 0,04%

Difficile

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,14%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

K a du mal à écrire son prénom

Fichiers\Observation 5 - § 8 références encodées [Couverture 0,85%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

outil qui semble compliqué pour lui à utiliser

Référence 2 - Couverture 0,15%

A : B ... bé Be... Bbbb PEA : C'est un BE ca ? A : bbbbbb...

Référence 3 - Couverture 0,03%

K : Miii lé

Référence 4 - Couverture 0,07%

K : pe ... pe é, c'est pe lé

Référence 5 - Couverture 0,05%

K dit « papiler »

Référence 6 - Couverture 0,10%

Quand il entend -ié, il dit -ilé

Référence 7 - Couverture 0,09%

K : oui mais j'arrive pas à lire

Référence 8 - Couverture 0,22%

revalorisation ++ quand résultats justes plus compliqués à trouver.

Fichiers\Observation 6 - § 5 références encodées [Couverture 1,54%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

K (regarde les autres qui soufflent la réponse) : L ?

Référence 2 - Couverture 0,16%

mais n'arrivent pas à passer à l'écriture complètement.

Référence 3 - Couverture 0,02%

K : Vert

Référence 4 - Couverture 0,60%

Réaction face aux "petites" difficultés (erreurs simples) : K : essaie à voix basse, se répète les questions A : sourit et cherche avec les yeux M : ne semble pas avoir de petite difficulté, soit travaille, soit pas du tout

Référence 5 - Couverture 0,63%

Réaction aux difficultés ++ (obstacle aux apprentissages) : K : fait autre chose, écrit sur son ardoise, joue A : lâche tout, ne fait rien et regarde en l'air ou les autres M : rejet, attitude désagréable, lève les yeux au ciel, boude.

Fichiers\Observation 7 - § 3 références encodées [Couverture 0,51%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

Dyspraxique ? —> Doit être face au tableau

Référence 2 - Couverture 0,11%

changement de plan difficile ?

Référence 3 - Couverture 0,25%

M commence à être en retard dans les mots, elle en est encore au premier.

Réussite

Fichiers\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,15%]

Référence 1 - Couverture 0,15%

Et j'ai eu l'impression qu'elle avait compris un truc.

Fichiers\Debrief PE 3 - § 4 références encodées [Couverture 0,84%]

Référence 1 - Couverture 0,32%

Et là on a un petit peu... un petit terrain, et puis il est content, il est en réussite. T'entends, il s'exclame qu'il est qu'il est qu'il est le meilleur que...

Référence 2 - Couverture 0,23%

plus il sent ça, et plus il va être en réussite, et plus il va travailler volontiers, et moins il va m'échapper quoi

Référence 3 - Couverture 0,07%

j'suis ravie qu'il soit en réussite

Référence 4 - Couverture 0,21%

en général quand ils ont bien compris avec F ça s'est bien passé ce moment-là tout à coup ça s'accélère.

Fichiers\Debrief PE 5 - § 3 références encodées [Couverture 0,82%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

quand on est passé à l'encodage, elle très bien encodé,

Référence 2 - Couverture 0,46%

Tu vois que pour elle, elle avait fini le travail en fait, donc elle était rentrée dedans et il me semble pas qu'on l'ai reprise dans son attitude.

Référence 3 - Couverture 0,18%

En fait ça se passe mieux depuis qu'on fait les ateliers

Fichiers\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,21%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

ils ont progressé et ça fait plaisir de voir... F j'trouve qu'il a vraiment bien bien progressé

Fichiers\Entretiens élèves - § 1 référence encodée [Couverture 0,28%]

Référence 1 - Couverture 0,28%

Quand on travaille bien on a des étoiles, quand on a 8 on a un cadeau. J'ai eu des étoiles, 2. J'avais eu pour la lecture, j'ai tout fini.

Fichiers\Observation 1 - § 4 références encodées [Couverture 0,56%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

Page 6 : (140,363) - (524,399)

Référence 2 - Couverture 0,10%

Page 6 : (98,444) - (418,476)

Référence 3 - Couverture 0,11%

Page 8 : (63,587) - (338,630)

Référence 4 - Couverture 0,22%

Page 9 : (137,562) - (517,625)

Fichiers\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,63%]

Référence 1 - Couverture 0,39%

trace avec le doigt (pas avec le feutre) et il est beaucoup plus rapide

Référence 2 - Couverture 0,24%

F corrige E et valide les bonnes réponses.

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,51%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

F qui parle et qui dit « 6 ! » car il a compris le résultat

Référence 2 - Couverture 0,24%

L : 5... PE à L : D'accord et cette main ça fait combien de doigts ? Lyana : 5

Référence 3 - Couverture 0,09%

Il arrive à lire des mots,

Fichiers\Observation 5 - § 11 références encodées [Couverture 0,46%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

Voilà tu continues comme ça

Référence 2 - Couverture 0,05%

K: 11, 12, 13, 14

Référence 3 - Couverture 0,08%

K a écrit 14 sur son ardoise

Référence 4 - Couverture 0,07%

La réponse est juste.

Référence 5 - Couverture 0,04%

et y arrive.

Référence 6 - Couverture 0,05%

A : Piiii...é ... Pied

Référence 7 - Couverture 0,02%

K: Pié

Référence 8 - Couverture 0,02%

K : Mi é

Référence 9 - Couverture 0,01%

K : pé

Référence 10 - Couverture 0,01%

A : vé

Référence 11 - Couverture 0,02%

K: Uuuu

Fichiers\Observation 6 - § 5 références encodées [Couverture 0,33%]

Référence 1 - Couverture 0,04%

K : LLLL et AAAAA

Référence 2 - Couverture 0,04%

K : Masculin.

Référence 3 - Couverture 0,07%

A impliqué et en réussite

Référence 4 - Couverture 0,10%

K : Green PEA : Is it green ? Classe : Yes !

Référence 5 - Couverture 0,08%

M donne toutes les réponses.

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,18%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

Elle guide les autres élèves car elle va plus vite.

Triche et copie

Fichiers\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,27%]

Référence 1 - Couverture 0,27%

E regarde la réponse pour recopier et bien faire

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,52%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

Regardent les uns sur les autres

Référence 2 - Couverture 0,18%

qu'il regarde sur les autres ardoises de son groupe.

Référence 3 - Couverture 0,23%

E continue de regarder sur les autres, car il a le droit de recopier

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,41%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

A copie tout sur sa voisine de gauche.

Référence 2 - Couverture 0,30%

il fait comme si il cherchait et trouvait soudainement (sursaut joué excessif en me regardant)

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,91%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

Pendant ce temps, A recopie sur les voisins.

Référence 2 - Couverture 0,79%

K : Moi ai vu des couleurs [...] (incompréhensible) PEA : J'ai pas compris. K : J'ai vu des couleurs avec un arc-en-ciel.
PEA : Tu as vu des couleurs ? Mais comment tu as vu où là, on a juste entendu ! K : Non, j'ai vu des couleurs avec l'arc-en-ciel. PEA : Mais tu as vu où ? K : Là (montre l'ordinateur)

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

pas de voir ce que vous copiez sur les voisins

Utilisation de stratégies

Fichiers\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,37%]

Référence 1 - Couverture 0,37%

lui il a des acquis, tu vois, mais il cherche des... Il cherche des chemins dans son cerveau pour combler les blancs et c'est un peu ce genre de travail vraiment sur la concentration

Fichiers\Observation 2 - § 3 références encodées [Couverture 0,82%]

Référence 1 - Couverture 0,24%

F corrige E et valide les bonnes réponses.

Référence 2 - Couverture 0,27%

E regarde la réponse pour recopier et bien faire

Référence 3 - Couverture 0,32%

F avec son ardoise, mais refait les dés en les dessinant.

Fichiers\Observation 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,41%]

Référence 1 - Couverture 0,41%

É et L regardent sur le mur des nombres pour s'aider de l'outil affiché avec la liste des nombres en chiffres et en lettres

Fichiers\Observation 4 - § 1 référence encodée [Couverture 0,18%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

il regarde le modèle sur un cahier.

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,79%]

Référence 1 - Couverture 0,79%

K : Moi ai vu des couleurs [...] (incompréhensible) PEA : J'ai pas compris. K : J'ai vu des couleurs avec un arc-en-ciel.
PEA : Tu as vu des couleurs ? Mais comment tu as vu où là, on a juste entendu ! K : Non, j'ai vu des couleurs avec l'arc-en-ciel. PEA : Mais tu as vu où ? K : Là (montre l'ordinateur)

Fichiers\Observation 7 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

Alors que K tente, regarde la frise des nombres

ÉTAT EMOTIONNEL ET CONFIANCE EN SOI

Fichiers\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,16%]

Référence 1 - Couverture 0,16%

M vient me faire un câlin dès qu'elle me voit dans la classe

État émotionnel négatif

Fichiers\Debrief PE 1 - § 1 référence encodée [Couverture 0,30%]

Référence 1 - Couverture 0,30%

Page 1 : (203,406) - (364,424)

Fichiers\Debrief PE 2 - § 3 références encodées [Couverture 0,86%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

Mais sauf qu'il y en a tu vois E, jusqu'à 11 h et demie, il tourne dans sa tête.

Référence 2 - Couverture 0,42%

Ça se perçoit que ces préoccupations, elles sont ailleurs. Sa question c'est est ce que je vais manger à la cantine ? Est ce que je suis l'orthophoniste ?

Référence 3 - Couverture 0,23%

J'ai tellement vu les gamins pleurer toute la matinée pour des histoires de cantine

Fichiers\Debrief PE 3 - § 1 référence encodée [Couverture 0,37%]

Référence 1 - Couverture 0,37%

du coup là pour cette année c'est un peu heu...[PE soupire] je suis à la bourre du coup...j'suis à la bourre parce que j'ai pas voulu lâcher les quatre qui étaient vraiment...compliqués

Fichiers\Debrief PE 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,20%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

Alors c'est sûr qu'il y a des moments où elle nous rend chèvre,

Fichiers\Debrief PE 6 - § 6 références encodées [Couverture 2,32%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

du coup ça m'a découragée quand même ça....ça m'a...voilà ça m'a un peu découragée.

Référence 2 - Couverture 0,51%

au début il pleurait tout le temps tout le temps ... parce qu'il était pas en réussite, parce que bah du coup il comprenait pas c'que je lui voulais. Il pleurait tout le temps, j'étais tellement... j'en étais tellement désolée,

Référence 3 - Couverture 0,13%

Mais il frappe, il insulte, il c'est vraiment un carnage

Référence 4 - Couverture 0,08%

C'est une culpabilité tout le temps

Référence 5 - Couverture 0,29%

mais bon imagine, il faut tenir là jusqu'à 64 ans. Je vais pas tenir au CP jusqu'à cet âge là c'est pas possible c'est pas humain.

Référence 6 - Couverture 1,12%

Parce que en même temps là tu vois ils m'ont vu pleurer aussi une ou deux fois. Donc après ben je fais comme je fais avec mes enfants je leur dis c'est pas de votre faute, je suis très fatiguée je suis très triste, et puis là ce matin, comme vous ça vous arrive. Et en plus en général tu vois F là dehors qui fait que pleurer, tu t'dis, bah oui, tu vois, ça arrive, je sais que ça arrive, je suis trop fatiguée donc ça n'est pas vous, mais là j'ai besoin de... voilà on efface, on met de la douceur, on arrête.

Fichiers\Debrief PE Profils d'élèves - § 1 référence encodée [Couverture 0,50%]

Référence 1 - Couverture 0,50%

Et en fait, c'est des enfants où tu les sens sécurisés ou pas vraiment. Donc en fait la difficulté elle prend plus ou moins d'ampleur selon qu'ils ont l'air sécurisés, tu vois, affectivement, familialement, ou pas.

Fichiers\Observation 1 - § 4 références encodées [Couverture 0,38%]

Référence 1 - Couverture 0,09%

Page 4 : (93,659) - (371,694)

Référence 2 - Couverture 0,06%

Page 6 : (121,337) - (379,360)

Référence 3 - Couverture 0,07%

Page 6 : (104,577) - (355,605)

Référence 4 - Couverture 0,17%

Page 10 : (115,256) - (551,298)

Fichiers\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 1,51%]

Référence 1 - Couverture 0,05%

éteints.

Référence 2 - Couverture 1,45%

L absente 2 jours et très éteinte depuis PE a eu une discussion avec les parents qui pensaient qu'elle avait cassé la chaudière... Et finalement discussion avec L l'après midi et tout est redevenu normal. PE se pose la question de quelle punition a été appliquée.

Fichiers\Observation 3 - § 3 références encodées [Couverture 0,28%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

L : ohhhhh (signe de découragement)

Référence 2 - Couverture 0,08%

F, qui se met à pleurer.

Référence 3 - Couverture 0,07%

F se retourne et boude

Fichiers\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,37%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

A pas rassuré, il regarde partout, sans sourire, le visage fermé.

Référence 2 - Couverture 0,17%

PEL à K « TU trouves que tu as progressé ? NON avec la tête

Fichiers\Observation 6 - § 2 références encodées [Couverture 0,45%]

Référence 1 - Couverture 0,32%

M ne dit rien du tout, va au fond de la classe, prend une chaise et se met face au mur toute seule, front collé contre le mur.

Référence 2 - Couverture 0,12%

retourne sur sa chaise pour bouder face au mur

État émotionnel positif

Fichiers\Debrief PE 2 - § 4 références encodées [Couverture 1,28%]

Référence 1 - Couverture 0,47%

Il y a des pré-requis comme ça qui sont qu'il faut qu'ils soient rassurés, qu'ils n'aient pas trop de trucs dans la tête, soit qu'ils aient pas trop faim, pas trop sommeil.

Référence 2 - Couverture 0,09%

je l'ai vu partir avec le sourire

Référence 3 - Couverture 0,25%

E, il a besoin de se rassurer sur le fait qu'il va pouvoir mettre la première et la deuxième.

Référence 4 - Couverture 0,47%

E qui a besoin d'être rassuré et d'être sûrement un peu plus dans sa bulle... Systématiquement, tu es devant lui et tu fais des grands gestes qui vont occuper tout l'espace.

Fichiers\Debrief PE 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,55%]

Référence 1 - Couverture 0,32%

Et là on a un petit peu... un petit terrain, et puis il est content, il est en réussite. T'entends, il s'exclame qu'il est qu'il est qu'il est le meilleur que...

Référence 2 - Couverture 0,23%

plus il sent ça, et plus il va être en réussite, et plus il va travailler volontiers, et moins il va m'échapper quoi

Fichiers\Debrief PE 5 - § 1 référence encodée [Couverture 0,12%]

Référence 1 - Couverture 0,12%

J'étais un peu impressionnée par ça.

Fichiers\Debrief PE 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,21%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

de le voir là, tout souriant, tout euh...je me dis bah c'est quand même un beau départ là du coup.

Fichiers\Observation 1 - § 3 références encodées [Couverture 0,37%]

Référence 1 - Couverture 0,04%

Page 5 : (106,682) - (231,713)

Référence 2 - Couverture 0,18%

Page 6 : (117,363) - (524,418)

Référence 3 - Couverture 0,16%

Page 8 : (61,681) - (476,723)

Fichiers\Observation 2 - § 2 références encodées [Couverture 0,39%]

Référence 1 - Couverture 0,11%

L fait grand sourire

Référence 2 - Couverture 0,28%

E (lève les bras en signe de victoire à chaque fois

Fichiers\Observation 3 - § 4 références encodées [Couverture 0,53%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

« Moi j'ai réussi t'as vu ? » —> il est content d'avoir réussi

Référence 2 - Couverture 0,13%

Très calmes, tranquilles, souriants

Référence 3 - Couverture 0,09%

Tout le monde est content.

Référence 4 - Couverture 0,10%

très content, grand sourire.

Fichiers\Observation 5 - § 4 références encodées [Couverture 0,69%]

Référence 1 - Couverture 0,21%

il dit Ouiiii avec son point contre lui, comme en signe de victoire.

Référence 2 - Couverture 0,11%

il rend sa feuille a PEA avec fierté

Référence 3 - Couverture 0,23%

avec un grand sourire, depuis le tableau à Valorisé, il semble très content

Référence 4 - Couverture 0,14%

Il réagit beaucoup en riant quand c'est drôle

Fichiers\Observation 6 - § 6 références encodées [Couverture 0,40%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

Beaucoup de sourires

Référence 2 - Couverture 0,07%

il fait un grand sourire.

Référence 3 - Couverture 0,03%

Elle sourit

Référence 4 - Couverture 0,07%

elle sourit et s'assoit.

Référence 5 - Couverture 0,16%

K sourit et serre son poing contre lui en signe de victoire.

Référence 6 - Couverture 0,02%

Rires

Fatigue

Fichiers\\Debrief PE 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,53%]

Référence 1 - Couverture 0,53%

Parce que je pense que c'est un processus qui le surcharge, tout ce qui est les apprentissages de l'école. Il y a beaucoup de choses qui sont pénibles pour son cerveau et j'en suis consciente.

Fichiers\\Debrief PE 6 - § 2 références encodées [Couverture 1,36%]

Référence 1 - Couverture 0,24%

Et oui et on retousse les manches pour tout le monde tu as vu c'est...j'suis fatiguée. Je suis à la croisée

Référence 2 - Couverture 1,12%

Parce que en même temps là tu vois ils m'ont vu pleurer aussi une ou deux fois. Donc après ben je fais comme je fais avec mes enfants je leur dis c'est pas de votre faute, je suis très fatiguée je suis très triste, et puis là ce matin, comme vous ça vous arrive. Et en plus en général tu vois F là dehors qui fait que pleurer, tu t'dis, bah oui, tu vois, ça arrive, je sais que ça arrive, je suis trop fatiguée donc ça n'est pas vous, mais là j'ai besoin de... voila on efface, on met de la douceur, on arrête.

Fichiers\\Observation 2 - § 1 référence encodée [Couverture 0,68%]

Référence 1 - Couverture 0,68%

E les yeux dans le vague ++ aujourd'hui, il se frotte la tête, pose sa tête dans ses bras, baille, étire ses bras (fatigué).

Fichiers\\Observation 3 - § 2 références encodées [Couverture 0,23%]

Référence 1 - Couverture 0,07%

F se frotte les yeux

Référence 2 - Couverture 0,17%

P-E fatiguée, elle dit qu'elle a besoin de calme

Fichiers\\Observation 5 - § 2 références encodées [Couverture 0,27%]

Référence 1 - Couverture 0,06%

K baille beaucoup

Référence 2 - Couverture 0,21%

A toujours les yeux dans le vague à Concentration difficile ?

Fichiers\\Observation 6 - § 1 référence encodée [Couverture 0,14%]

Référence 1 - Couverture 0,14%

Fatigués ? Cela semble difficile de se concentrer.

Fichiers\\Observation 7 - § 2 références encodées [Couverture 0,61%]

Référence 1 - Couverture 0,24%

M un peu ailleurs, baille beaucoup, va se moucher, se frotte les yeux

Référence 2 - Couverture 0,37%

M, M...s'il te plait, j'te jure j'ai pas la patience vraiment j'ai pas la patience t'es pas gentille avec moi.