

Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres et Sciences humaines
Institut de Psychologie et Education

Master 2017 - 2018

**Prédictions, observations et auto-observation lors d'une expérience de
pédagogie différentielle.**

Mémoire présenté par Odel Alvarez,
Sous la direction de Monsieur Antonio Iannaccone, directeur de mémoire
et de Madame Fabienne Gfeller, experte.

Soutenu le 11,09,2018.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	4
RESUME.....	5
INTRODUCTION.....	6
L'ORIGINE DE MES QUESTIONNEMENTS	10
ÉTAT DE LA LITTÉRATURE.....	11
UN RAPPEL DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE SUR L'ÉVALUATION :.....	11
L'ÉVALUATION, UNE DEMARCHE CULTURELLE :	12
ÉVALUATION ET « INTELLIGENCE ».....	14
LES DIFFERENTS CODES LANGAGIERS, FACTEURS DE REUSSITE OU D'ÉCHEC SCOLAIRE	15
DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE CONFUSES.....	16
ET LA PROBLÉMATIQUE DU GENRE DANS TOUT CA ?	17
LES EFFETS D'UN ENSEIGNEMENT DIFFERENCIÉ SUR DES ÉLÈVES DE DIFFÉRENTS NIVEAUX.....	18
L'INTERACTION ENSEIGNANT-ÉLÈVE.....	19
PROBLÉMATIQUE	20
QUESTION DE RECHERCHE.....	22
MÉTHODOLOGIE.....	22
LA MÉTHODOLOGIE EN DÉTAIL :.....	28
CONCEPTS UTILISÉS DANS CE TRAVAIL.....	29
AUTO-OBSERVATIONS, EXPÉRIMENTATIONS ET ÉMERGENCE DES HYPOTHÈSES :	31
REACTION DES ÉLÈVES AUX ÉVALUATIONS SOMMATIVES ET FORMATIVES : 32	
JOSEPHINE ET MARGHARITA, LES DEUX ÉLÈVES DE 7 ^{ÈME} ANNÉE.....	33
FANNY ET PENNY, LA CONFUSION INVOLONTAIRE	35
RAISSA, LOUVE ET MAGDALENA, LES TROIS ÉLÈVES DE 8 ^{ÈME} ANNÉE.....	37
JACQUES ET KYLIAN, LES DEUX ÉLÈVES DE 7 ^{ÈME} QUI RATENT LA PREMIÈRE ÉPREUVE. 38	
ANALYSE ET LIMITES DE L'AUTO-OBSERVATION	39
LA POSITION INCONFORTABLE DE L'ENSEIGNANT.....	41
ENTRE RÉGLEMENTS RIGIDES ET TRAVAIL SOUPLE, UN CONFLIT D'INTÉRÊT INCONCILIABLE?	42

LES CONTRADICTIONS ENTRE IDEAUX ET PRATIQUE	43
DES ELEVES QUI RECOIVENT UNE ATTENTION DIFFERENCIEE.....	51
DES ELEVES EN DIFFICULTE INDUMENT VALORISES, UNE STRATEGIE REELEMENT EFFICACE?	56
L'INCONTOURNABLE GENRE, FACTEUR DE PREFERENCES.....	63
L'ELEVE, A LA RECHERCHE D'UN EQUILIBRE COMPLEXE	66
L'ENSEIGNANT, UN INDIVIDU AVEC SES CARACTERISTIQUES PROPRES	67
UN PORTRAIT DE L'ENSEIGNANT IDEAL	68
L'EVALUATION, UN OUTIL APPROXIMATIF	72
L'EVALUATION BINAIRE, UN OUTIL DISCUTABLE.....	73
L'ETHIQUE DANS CE TRAVAIL	74
CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	81

REMERCIEMENTS

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à ce travail.

Je remercie chaleureusement Antonio Iannaccone, mon directeur de de mémoire pour sa générosité, ses encouragements, son soutien et pour la confiance qu'il m'a accordée.

Je remercie les élèves et l'enseignante qui ont prêté leur concours à la réalisation de cette recherche.

Merci également aux personnes qui m'ont soutenu et ont relu mon travail, en particulier mes parents et mon amie.

Merci également à tous les enseignants du Master de psychologie et éducation pour toutes les connaissances apportées, connaissances qui m'ont non seulement grandement éclairé dans la production de ce mémoire, mais également à titre personnel. J'estime avoir eu la chance d'effectuer un Master d'aussi bonne qualité dans d'aussi bonnes conditions.

RESUME

Ce travail de mémoire vise à étudier les processus cognitifs conscients et inconscients qui régissent l'activité d'un enseignant en classe. Quelles sont les logiques qui sous-tendent les choix pédagogiques et disciplinaires d'un enseignant ? Un enseignant dispose d'une classe d'élèves aux caractéristiques différentes et va se comporter de manière différenciée selon les élèves, mais est-ce toujours explicable de façon rationnelle ? Pourquoi un enseignant tolère qu'un élève prenne la parole sans lever la main, mais réprimande un autre élève qui fait de même ? Pourquoi certains élèves reçoivent, en plus de l'aide, un soutien psychologique, alors que d'autres reçoivent une aide purement technique sans encouragements ? Pourquoi certains élèves sont souvent regardés par l'enseignant alors que certains le sont nettement moins ?

L'activité d'un enseignant en classe peut paraître logique et beaucoup d'enseignants auraient tendance à dire qu'ils traitent les élèves de la même manière, pourtant dans la réalité, les choses se passent différemment.

Etant seul en classe, par quels processus un enseignant entretient-il un processus réflexif sur sa propre pratique ?

Si l'on se borne à étudier les idéaux et le vécu des enseignants hors de leur pratique par des interviews, le risque est de manquer ce qui se passe réellement. En étudiant seulement des enseignants en action à l'aide de l'observation, les processus cognitifs et les signifiés seraient inaccessibles.

A l'aide d'une méthodologie adaptée, ce travail vise à croiser des analyses d'entretien et des observations réalisées auprès d'une seule et même enseignante. Les analyses effectuées mettent en lumière que des facteurs éloignés des enjeux scolaires (et que l'on ne soupçonnerait pas forcément) peuvent influencer la pratique des enseignants de manière importante.

Plutôt que descripteur d'une vérité universelle, ce travail met en lumière la complexité de la thématique et remet en question de nombreuses évidences, tout en proposant un modèle théorique invitant à la réflexivité.

INTRODUCTION

Ce travail cherche à comprendre comment un enseignant s'adapte à des élèves de différents niveaux et de genres différents. Quels sont les éléments qui sous-tendent la logique d'action de l'enseignant? En fonction de quoi va-t-il adopter un comportement plutôt qu'un autre auprès d'un élève? Il s'agit de comprendre la complexité des processus cognitifs qui régissent l'activité d'un enseignant et ce travail a pour but d'identifier les différents mécanismes, ainsi que les différents facteurs d'influence à l'œuvre.

Ce travail contient l'originalité suivante : Il est basé sur une démarche exploratoire utilisant la méthode clinico-critique de Jean Piaget (Ducret, 2016) à travers l'auto-observation de ma propre pratique comme enseignant auprès d'élèves en 7ème et 8ème Harnos, une démarche qui avait pour but principal d'acquérir des éléments pratiques en plus des connaissances issues de la littérature scientifique. Il s'articule aussi et surtout sur une méthodologie complexe visant à suivre une enseignante dans sa pratique à travers l'observation de deux séquences d'enseignement en classe, chacune d'elles précédée par un entretien et suivie par un second entretien. Les détails seront donnés dans la partie « Méthodologie ». Cette partie de la recherche qui représente l'essentiel du travail s'est faite auprès d'une seule et même enseignante qui sera nommée Elie dans ce travail. Pour donner un avant-goût au lecteur de la complexité du thème choisi, on pourrait dresser le questionnement suivant : Entre idéaux, stéréotypes conscients et inconscients, comment des enseignants agissent-ils et quels sont les effets manifestes de leurs actions sur leurs élèves? Car finalement, l'utilité de ce travail, c'est aussi de comprendre l'impact des modes d'adaptation des enseignants sur les élèves.

A travers des observations menant à des constats surprenants et paradoxaux, ce travail va mettre en évidence à quel point les logiques des enseignants peuvent être complexes, parfois inconscientes et même induites par des éléments externes à leur classe, mais aussi à quel point le métier d'élève est exigeant et complexe. La différence entre tâche prescrite et ce qui se fait réellement est largement documentée, notamment dans le milieu de l'enseignement (Clot, 2001). Et pour cause, en ce qui concerne les situations didactiques, « plus qu'un milieu donné une fois pour toutes, c'est bien la co-construction dynamique d'un monde culturel qui prend forme et sens. » (Schubauer & Chiesa Millar, 2002, p.133) Le métier d'élève est souvent assimilé exclusivement à des compétences organisationnelles et à des stratégies de travail, or, concrètement, la réussite ou l'échec d'un élève peuvent aussi se jouer à travers des dynamiques

de classe et des dynamiques relationnelles avec l'enseignant. C'est-ce que, à travers les résultats obtenus, ce travail va s'atteler à démontrer. Pour illustrer la complexité des facteurs qui jouent sur la réussite ou l'échec d'un élève, il faut considérer qu'un élève est pris dans une toile d'éléments qui rendent son intégration en classe plus complexe qu'il n'y paraît. Entre le lien avec l'enseignant, les normes genrées de la société et sa propre personnalité, le chemin d'un élève n'est pas tout tracé. On peut noter certains des éléments qui impactent le bien-être et l'équilibre de l'élève : satisfaction en classe, recherche d'attention, intégration harmonieuse auprès des camarades, lien satisfaisant avec l'enseignant, comportement des parents, etc. Ce travail propose une vision de l'élève différente de celle d'un élève qu'on positionne sur un curseur entre échec et réussite. L'élève sera plus perçu comme un être qui recherche l'équilibre sur différents plans et choisira les manœuvres qui lui permettent d'avoir le meilleur équilibre possible, manœuvres qui ne sont pas forcément avantageuses à moyen ou long terme.

L'enseignant est donc une variable qui va avoir beaucoup de poids sur l'équilibre d'un élève et l'influence de l'enseignant est beaucoup trop sous-estimée dans un contexte sociétal où sont mis en exergue le succès ou la faillite de l'élève à l'école. Ce travail visera à montrer, dans les détails, comment par de simples phrases, interventions banales ou non-interventions, par des comportements parfois non-verbaux, l'enseignant peut pousser les élèves à utiliser des mécanismes d'adaptation favorables ou défavorables.

Enfin, ce travail va également questionner les pratiques des enseignants visant à réduire les inégalités entre des élèves de différents niveaux. En effet, la différenciation de l'enseignement, selon la manière dont cette différenciation se fait, peut avoir des effets indésirables (Laparra & Marfolinas, 2011). Il sera possible de voir notamment que favoriser les élèves en difficulté au détriment des autres peut avoir des effets contre-productifs à la fois pour les élèves en réussite que pour ceux qui sont en échec. Il ne s'agit pas de dire qu'il ne faut pas différencier l'enseignement, mais il y a de nombreuses manières possibles de le différencier. Le modèle théorique qui sera proposé présentera l'enseignant comme un facteur d'équilibre ou de déséquilibre chez l'élève. L'élève, à la recherche d'équilibre, sera influencé par l'enseignant (par exemple un élève qui réussit et est félicité est encouragé dans la conservation de sa dynamique positive alors qu'un élève en difficulté qui reçoit des réprimandes peut se trouver déséquilibré). A l'aide des analyses effectuées, il sera montré qu'il n'est pas toujours souhaitable que les élèves soient en situation d'équilibre (ce qui favorise la pérennité de la situation scolaire, qu'elle soit bonne ou médiocre). En effet, un élève en situation scolaire délicate et qui se trouve en équilibre

ainsi ne pourra que difficilement faire évoluer sa situation. On peut prendre l'exemple d'un élève qui pense être mauvais en allemand et utilise une stratégie d'échec consistant à s'investir peu par crainte de rester en échec, même en se donnant au maximum. Il ne s'agit pas de dire qu'il faut engendrer plus de déséquilibre chez un élève en difficulté, car cela peut aussi engendrer encore plus de problèmes. Toutefois, il y a différentes façons de créer un déséquilibre et certaines de ces manières peuvent amener un élève, dans certaines conditions, à améliorer sa situation scolaire. Les termes d'équilibre et de déséquilibre ne sont donc pas colorés positivement ou négativement, contrairement à l'usage qui en est fait communément.

Ce travail ne va toutefois pas proposer des méthodes théoriques sur la différenciation de l'enseignement, sur les problématiques des élèves ou encore sur la pédagogie à utiliser. Ce travail va en revanche mettre en évidence la complexité de la situation de l'enseignant ayant ses caractéristiques personnelles propres dans un environnement-classe avec une vingtaine d'élèves (pour la Suisse) ayant chacun des problématiques, ressources, personnalités et caractéristiques différentes.

Ce travail proposera surtout des aspects sur lesquels un enseignant peut se baser afin de construire, en considérant les singularités de ses élèves et la dynamique du groupe-classe, des interactions individualisées adaptées à chaque élève et le plus compatibles possibles avec la dynamique du groupe classe. L'idée est que plus l'enseignant peut être conscient de son propre fonctionnement et des paramètres qui influencent la situation de ses élèves (ce qui est évidemment plus facile à dire qu'à faire), plus l'enseignant pourra créer des stratégies d'action pertinentes adaptées à l'individualité des élèves en tenant compte de la dynamique de groupe. Comme de nombreuses dynamiques jouent sur le travail de l'enseignant et que certaines d'entre elles peuvent s'opposer, il est vraiment très complexe, voire pratiquement impossible de prendre en compte tous les facteurs d'influence et de développer une stratégie parfaite (par exemple traiter deux élèves de façon différenciée peut s'avérer en théorie efficace, mais le fait que les élèves voient cette différence de traitement peut créer des sentiments d'injustice qui peuvent annuler les effets positifs de la différenciation).

Dans un premier temps, un cadre théorique sera élaboré sur la thématique du mémoire. Ce cadre théorique contiendra des éléments sur la différenciation dans le cadre de l'enseignement, les logiques conscientes et sous-jacentes de la pratique enseignante, mais également un rappel sur des éléments de la théorie Piagétienne du développement de l'enfant, ceci car des éléments de cette théorie sont importants à prendre en compte pour un enseignant

dans sa pratique, particulièrement celle de la zone de développement proximale (Vygotski, 1978). La thématique du genre sera également abordée, car même si ce n'était pas du tout une thématique qui visait à être étudiée, il est apparu lors des analyses qu'elle est impliquée dans les mécanismes qui amènent un enseignant, souvent de manière non-consciente, à avoir des comportements différenciés avec les filles ou les garçons sans que cela fasse partie d'une stratégie éducative. A titre d'exemple, les données de cette recherche ont mis en évidence que les élèves filles idéales (cela varie certainement selon chaque enseignant) ont des caractéristiques différentes que les élèves garçons idéaux, ce qui n'est pas anodin. En l'occurrence, Elie a des affinités avec les élèves-filles perfectionnistes et les élèves-garçons en difficulté.

Dans un deuxième temps, des concepts propres à cette recherche et qui reviendront régulièrement tout au long du travail seront définis, ceci dans un but de facilitation de la compréhension du travail dans sa globalité.

L'analyse des auto-observations en tant qu'enseignant en 7^{ème} et 8^{ème} Harnos permettra de montrer à quel point les élèves sont sensibles à ce que l'enseignant pense d'eux et à la manière dont il interagit avec eux, même si la situation des élèves et les évolutions qu'ils peuvent faire dépendent aussi largement de leur contexte et de leur histoire de vie.

Dans un deuxième temps seront analysées les données concernant l'observation de l'enseignante en classe lors de deux activités d'une heure trente chacune. L'observation avait pour but d'analyser la différenciation de l'enseignement et la différenciation des interactions sociales avec les élèves. Les interviews ont été réalisées afin de connaître les prédictions de l'enseignante sur l'activité, ainsi que ses idéaux/croyances sur les élèves et par rapport à l'enseignement, de sorte à avoir une base afin de détecter les décalages entre prédiction et pratique (Giglio & Perret-Clermont, 2012), ceci dans le but d'avoir le plus d'éléments possible pour comprendre ce qui se produit réellement dans la classe. Des interviews ont également été menées après coup pour comparer les prédictions de l'enseignante à ce qui a été observé, dans le but de comprendre ce qui s'est réellement passé.

Des modèles théoriques concernant les élèves et les enseignants seront effectués, ainsi que, à la suite des analyses, un modèle de l'enseignant idéal qui ne s'attelle pas à proposer un modèle défini et précis, mais qui propose plutôt l'enseignant idéal comme étant capable de prendre en compte de nombreux aspects dans sa gestion de la classe, y compris les aspects

conscients et sous-jacents (à ne pas prendre au sens inconscient Freudien) qui impactent sur sa pratique parfois de manière improductive.

Par soucis d'éthique, les prénoms des élèves et de l'enseignante qui sont utilisés dans ce travail sont tous des prénoms fictifs, afin que l'anonymat des participants puisse être préservé.

L'ORIGINE DE MES QUESTIONNEMENTS

Lors de mes expériences professionnelles en école privée, j'ai effectué de nombreux remplacements dans diverses classes auprès de classes de 9^{ème} et 11^{ème} Harmos. Etant enseignant à la Chaux-de-Fonds pour des 7^{èmes} et 8^{èmes} Harmos, il m'a été possible d'incarner un enseignant qui accompagne des élèves de manière suivie et non pas juste ponctuelle. Les questionnements liés au fonctionnement de l'école ont jalonné mon parcours personnel bien avant de réaliser des expériences professionnelles en tant qu'enseignant. Je me suis aperçu pendant ma scolarité que les élèves n'étaient pas tous traités de manière égale par les enseignants : Dans mes souvenirs, certains élèves recevaient plus facilement des réprimandes que d'autres, certains recevaient plus d'attention, ou encore certains recevaient plus de compliments dans des situations à priori similaires. Pourtant, les enseignants prônent avec honnêteté que les élèves sont traités de manière égale et qu'ils ne font pas de discrimination. Les différences de traitement dans des situations similaires ne semblent pas perçues ce qui représente à mes yeux une énigme et explique en bonne partie mon intérêt pour cette thématique de recherche. Il ne s'agit nullement de déclarer que des enseignants sont malhonnêtes dans leurs affirmations, même s'il est vrai que des enseignants peuvent faire concrètement plus ou moins de différences entre les élèves.

Ayant été des deux côtés de la barrière, tantôt témoin ou objet de traitement différenciés de la part d'enseignants, puis enseignant, émetteur de traitement différenciés envers des élèves différents, cela m'a posé beaucoup de questions. A partir de la situation paradoxale de l'enseignement, plusieurs aspects émergent :

- a) Les enseignants prétendent traiter les élèves à égalité et ils le croient. Dans les faits, les élèves sont traités de manière inégale et plus significativement qu'il n'y paraît. Comment ces deux éléments peuvent-ils tenir ensemble?

- b) On parle du métier d'élève, mais cette notion reflète-t-elle toute la complexité de la réalité ? Un élève qui est apprécié de l'enseignant pour diverses raisons n'a pas la même situation qu'un élève qui est plus ignoré ou même peu apprécié.
- c) Finalement, réussir à l'école ne dépend-il pas en grande partie de la possibilité/capacité/opportunité de construire un lien positif avec l'enseignant ?

ÉTAT DE LA LITTÉRATURE

UN RAPPEL DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE SUR L'ÉVALUATION :

Comme cela a été exprimé, il est indéniable qu'un enseignant peut avoir une certaine influence dans la réussite ou l'échec de certains de ses élèves et la littérature scientifique va elle aussi dans ce sens (Monteil, 1999). A la base, il est traditionnel de considérer que la réussite ou l'échec scolaire sont de la responsabilité de l'élève ou de l'étudiant, mais Monteil et Huguet (2002) nous rappellent que les processus cognitifs d'un individu sont influencés, que ce soit favorablement ou défavorablement, par le contexte.

Loin de seulement influencer les résultats des élèves, l'environnement social et culturel possède aussi ses propres résistances aux évolutions des élèves, c'est-à-dire qu'une fois une situation installée, par exemple une situation d'échec scolaire, il n'est pas facile de faire évoluer la situation et cela ne réside pas uniquement dans la difficulté à progresser dans une branche scolaire (Monteil, 1999). Concernant le thème de la réussite ou de l'échec scolaire, Noizet et Caverny (1983) remarquent que les procédures d'évaluation par opérateur humain favorisent le repérage des permanences plutôt que celui des changements dans la production de l'élève. Cela signifie que la situation d'échec ou de réussite n'est pas seulement du fait de l'élève puisque celui-ci n'est pas responsable du fait que les enseignants aient tendance à repérer davantage les erreurs chez des élèves en difficulté, tandis qu'ils tendent à les occulter chez des élèves en réussite (Noizet & Caverny, 1983). Plus précisément, la théorie présentée met en évidence que des élèves qui appartiennent à une classe sociale aisée sont inconsciemment favorisés lors de la correction des épreuves, même si ce paramètre ne sera pas pris en compte dans l'étude de terrain. En revanche, ce qui est intéressant à considérer, c'est qu'un enseignant aura tendance à mieux noter un élève qui réussit bien d'habitude et à sous-évaluer un élève qui a habituellement des résultats insuffisants (Monteil, 1997). Les enseignants sont influencés par "la connaissance des performances antérieures de l'élève sur l'évaluation d'un produit actuel" (Monteil, p.37, 1997).

Au cours d'une évaluation, il y a "un effet d'assimilation, c'est-à-dire de la réduction de distance entre la note virtuelle et la note antérieure" (Monteil, p.38, 1997).

L'amélioration d'un individu dans une discipline ne sera perçue que partiellement par l'évaluateur, ce qui peut être un facteur de découragement et empêcher un élève d'évoluer vers la réussite s'il est en échec, tout comme cela peut artificiellement prolonger la situation d'un élève en réussite dont les performances scolaires diminuent. Cela met en évidence ce que représente la résistance de l'environnement. A cela, il faut encore rajouter le fait que les évaluateurs n'évaluent pas de la même manière, ainsi l'acte d'évaluation n'est pas complètement objectif : "Comparant les moyennes selon les examinateurs dans 13 jurys de philosophie et 17 jurys de mathématiques tirés au hasard de la session de juin 1955 de l'académie de Paris, Pieron et al. (1961) trouvent un écart de plus de 10 points sur 20 séparant la moyenne des notes de l'examineur le plus indulgent de celle de l'examineur le plus sévère." (Monteil, 1997, p.36) Il est possible, à travers ces données frappantes, de percevoir le caractère partiellement subjectif de l'évaluation, dont le résultat est à la fois déterminé par la performance de l'élève qui est évalué et par la subjectivité de l'enseignant qui l'évalue.

L'ÉVALUATION, UNE DÉMARCHE CULTURELLE :

Evoquer plus avant l'évaluation est important, car l'étude portera sur l'observation d'une enseignante qui fait entre autres passer deux évaluations formatives à une classe d'élèves. La subjectivité des évaluateurs n'est pas le seul paramètre qui peut biaiser une démarche d'évaluation, car l'évaluation est en soi une démarche culturelle. Majoritairement, il y a un mode d'évaluation qui prévaut : L'évaluation sommative (Monteil, 1997) réalisée par un formateur/professeur/enseignant. Ce mode d'évaluation n'en est qu'un parmi d'autres possibles qui n'existent que de façon minoritaire ou moindres en termes d'influence sur le devenir scolaire et professionnel d'un étudiant :

- L'évaluation formative (Monteil, 1997)
- L'autoévaluation où l'apprenant s'évalue lui-même à l'aide d'un référentiel (Allal, 2002)
- L'évaluation mutuelle où plusieurs apprenants s'évaluent mutuellement (Allal, 2002)
- La co-évaluation où l'apprenant s'auto-évalue et confronte son auto-évaluation à l'évaluation réalisée par son formateur. (Allal, 2002)

Il y a donc un large choix dans la façon d'évaluer et il est possible que certains modes d'évaluation soient plus propices pour certains élèves que pour d'autres. Par exemple, il a été démontré que les filles ont de meilleurs résultats dans les épreuves formatives (qui sont à caractère peu compétitives), tandis que les garçons réussissent mieux dans les évaluations sommatives (qui sont à caractère plutôt compétitives) (Monteil, 1997).

Ensuite, les évaluations ne sont pas culturellement neutres. Actuellement et de plus en plus, comme on peut le voir avec les normes PISA (mettre une source), les modes d'évaluation sont centralisés. Et comme l'expliquent différents auteurs (Tovilović & Baucal, 2007 ; Nedic, Josic & Baucal, 2015), les tests d'évaluation cognitive sont généralement normalisés sur une population d'enfants qui composent la majorité et la classe moyenne dans un milieu donné. Ils se composent d'un nombre déterminé de réponses correctes prédéfinies et leur but est de recueillir des informations sur le rendement actuel de l'enfant (Nedic, Josic & Baucal, 2015). L'évaluation n'est donc pas un outil neutre puisque les outils d'évaluation (tests, épreuves, etc) admettent certaines réponses comme justes et d'autres réponses comme fausses, alors que les réponses considérées comme fausses ne le sont pas forcément selon le point de vue où on se place. Par exemple, si des enfants doivent commenter un graphique indiquant l'évolution des infractions dans une ville, graphique qui montre que les crimes sont passés de 120 à 122, la réponse attendue pourrait être que la criminalité n'augmente pas. Pourtant, certains enfants pourraient estimer que 2 crimes supplémentaires est déjà élevé. Or, si ces élèves répondent que l'augmentation est significative, ils n'auront pas de points, malgré que le raisonnement qui les a menés à la réponse puisse être tout à fait valable. Comme l'expliquent Tovilović & Baucal (2007), les enfants issus de cultures minoritaires et des communautés défavorisées et les enfants moins familiers avec la langue de test sont souvent étrangers à ces réponses prédéfinies, car ils ne partagent pas l'expérience des enfants de la culture majoritaire. Ainsi, les enfants de cultures minoritaires donnent davantage de réponses qui ne sont pas considérées comme justes. Toutes les réponses données dans une épreuve ne sont donc pas forcément objectivement justes ou objectivement fausses, mais peuvent être culturellement justes ou fausses.

Le problème réside dans le fait que les élèves ne disposent pas forcément du bagage pour différencier une réponse culturellement juste ou culturellement fausse. La thématique des biais techniques d'une évaluation qui vise l'acquisition de plusieurs compétences sera également discutée dans l'analyse.

ÉVALUATION ET « INTELLIGENCE »

L'évaluation vise à mesurer l'intelligence dans différents domaines. A nouveau, certains types d'intelligence sont favorisés au détriment d'autres, comme la littérature le souligne : « Conventional views of intelligence favor individuals who are strong in memory and analytical abilities (e.g., Carroll, 1993; Cattell, 1971; Jensen, 1998). They disfavor most other individuals » (Sternberg, 2005). Cet extrait signifie en français que les vues conventionnelles de l'intelligence favorisent les individualités qui sont douées en mémorisation et en habiletés analytiques. Pourtant, la mémoire et les capacités analytiques ne sont pas les seules formes d'intelligences, on pourrait citer les capacités créatives, artistiques et d'autres encore. A nouveau selon Sternberg (2005), des personnes qui peuvent avoir des talents pour réussir dans la vie peuvent être considérées comme non-intelligentes, alors que des personnes peuvent être considérées comme intelligentes sans disposer de certains talents.

Il est important de faire le lien entre évaluation et intelligence, car à travers les évaluations, ce sont certains types d'intelligences qui sont évaluées. Plus un élève sera capable de répondre juste, plus il sera en principe considéré comme intelligent et inversement.

Comme en parle Sternberg (2005), reprenant Sternberg et Detterman (1986), l'intelligence est généralement définie en termes de la capacité d'une personne à s'adapter à l'environnement et d'apprendre à travers l'expérience.

L'intelligence peut se voir sous deux aspects différents, à savoir la compétence et la performance. « La distinction entre compétence et performance – entre « ce que je sais » et « ce que je fais », entre les structures ou fonctions mentales qui expliquent l'action du sujet et les comportements observables qui en résultent » (Allal, 2002, p.78) A cela il faut encore ajouter une différence entre compétence et capacité. Une capacité n'est pas une faculté intrinsèque, ni une disposition homogène susceptible d'être développée en soi mais, au contraire, le fruit des expériences d'acquisition de compétences dans plusieurs domaines » (Allal, 2002, p.79 ; Gillet, 1991). Evaluer et enseigner ne sont donc pas des processus qui vont de soi, d'autant plus que ce qui est travaillé en classe mobilise plusieurs compétences. Dans la présente étude, l'enseignante effectuera deux activités qui mobilisent elles-mêmes plusieurs compétences. Or, évaluer une activité qui étudie plusieurs compétences n'est pas aisé. Il n'est par exemple pas possible de faire un exercice pour vérifier l'acquisition de chaque compétence. Afin d'être moins abstrait, les exercices proposés en classe par l'enseignante sont des exercices de français, des phrases à

trous où les élèves doivent conjuguer un verbe. Parmi les compétences requises, il faut identifier le sujet du verbe, identifier les marqueurs de temps et savoir conjuguer. Cela fait déjà trois compétences à mobiliser dans un seul exercice, or, l'évaluation formative proposée est faite de la façon suivante : Soit le verbe est totalement juste et l'élève obtient un point par phrase, soit la réponse est inexacte et l'élève n'obtient pas de points. Pourtant, un élève peut maîtriser deux compétences sur trois et il paraîtrait logique qu'il obtienne deux tiers des points, ce qui n'est pas le cas. Il est donc très difficile d'évaluer objectivement des exercices lorsque plusieurs compétences sont mobilisées à la fois.

LES DIFFÉRENTS CODES LANGAGIERS, FACTEURS DE RÉUSSITE OU D'ÉCHEC SCOLAIRE

Les enseignants, lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves, utilisent différents codes langagiers, et parfois adaptent leur manière de parler selon le niveau de difficulté réel ou présumé d'un élève. Toutefois, les codes langagiers ont leur importance en dehors de l'école, puisque les parents des élèves utilisent eux aussi un code langagier. Plus le code langagier utilisé par les parents est proche de celui de l'enseignant, plus cela sera facile pour l'élève de réussir. De manière plus générale, ne dit-on pas que nous avons tendance à favoriser ceux qui nous ressemblent au détriment des autres? Peut-être n'est-ce là qu'une forme culturelle de reproduction sociale (ce qui pourrait être le pendant du besoin de reproduction biologique). Crinon (2011) reprenant Bernstein (1975b) fait la distinction entre deux codes socio-linguistiques, à savoir le code élaboré et le code restreint. Le code élaboré est considéré comme étant celui de la classe aisée, tandis que le code restreint est celui des couches moins aisées. Il ne s'agit pas juste de pratiques langagières comme nous l'explique Jacques Crinon (p.58, 2011), mais de pratiques langagières associées à des modes de pensée distincts : « Il ne s'agit pas seulement, dans le cas des codes élaborés, d'avoir à sa disposition les connaissances lexicales, syntaxiques et textuelles (ce que les enseignants ont coutume d'appeler un langage « riche »), mais de l'habitude d'utiliser le langage pour développer des significations complexes, réfléchir, commenter, donner son avis et prendre en compte d'autres avis, comprendre le monde, évoquer des situations diverses d'une manière décentrée de son propre point de vue. Les codes restreints, de leur côté, renvoient à la restitution de stéréotypes langagiers et culturels ou à l'immédiateté d'une communication « positionnelle » où les rôles des uns et des autres (au sens des fonctions

sociales mais aussi des paroles échangées) sont fixés une fois pour toutes et ne sont ni discutés, ni explicités. »

Ces codes langagiers ont une importance fondamentale. Si on peut discuter des avantages et désavantages de chacun, réussir à l'école « nécessite un langage élaboré et l'élaboration de connaissances par le langage. Cette exigence est de plus en plus déterminante tout au long de la scolarité de l'école au lycée (Bautier & Rochex, 1988). Mais dans bien des cas, les caractéristiques des pratiques langagières de l'école élémentaire sont celles de codes restreints. » (Crinon, 2011, p.58). Il est toutefois important de nuancer ici la théorie des codes élaborés et restreints, car elle ne prend pas assez en compte les différences selon les contextes. Les théories dialogiques expliquent bien que toute situation de dialogue est créatrice (Markova, 2005), à ce titre les codes langagiers utilisés par une personne dans un contexte ou un autre ne vont pas forcément être les mêmes

DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE CONFUSES

En théorie, les élèves sont confrontés à des tâches qu'ils doivent réaliser dans le but d'acquérir de nouvelles compétences ou pour montrer qu'ils maîtrisent celles déjà acquises. Dans les faits, la réalité ne ressemble pas toujours à cela. « La situation effective dans laquelle sont placés les élèves au regard des apprentissages ne correspond que rarement à celle que le maître pense avoir installée. [...] Un tel phénomène est en soi dommageable, puisqu'il ne peut que nuire à l'efficacité de l'enseignement. » (Laparra & Marfolinas, 2011, p.111). Pour donner un avant-goût des résultats de ce travail de mémoire, l'enseignante déclarera dans l'interview que malgré que l'un de ses élèves ait eu moins de points au deuxième test formatif qu'au premier (en considérant que la difficulté est relativement similaire), elle constate qu'il a mieux acquis certaines compétences, notamment de repérer le sujet et les indices temporels.

Tout d'abord, des élèves peuvent mieux réussir une tâche que d'autres élèves, sans pourtant mieux maîtriser les compétences que l'enseignant vise à faire travailler.

A l'inverse, certains élèves peuvent se trouver en difficulté parce qu'ils font preuve de plus de perfectionnisme lors d'une activité. Lors d'une activité littéraire étudiée par Laparra et Marfolinas, (2011), les élèves prennent connaissance d'une histoire avec un œuf qui devient une chenille puis un papillon. La tâche des élèves consiste ensuite à réécrire l'histoire en mettant un autre animal à la place de la chenille qui devient un papillon. Les élèves bloquent car ils

pensent à prendre un écureuil sauf que celui-ci ne sort pas d'un œuf, ce qui ne collerait pas parfaitement à l'histoire. Les élèves considérés comme forts arrivent plus rapidement à faire l'exercice car ils renoncent à se compliquer l'existence avec ce dilemme contrairement aux autres. C'est un exemple parmi d'autres qui met en évidence qu'un groupe d'élèves peut mieux réussir un exercice sans mieux maîtriser les compétences littéraires visées.

On peut encore citer un autre exemple de la recherche faite par Laparra et Marfolinas (2011) où les élèves doivent séparer les ingrédients et les instructions d'une recette de cuisine. Toutefois, les savoirs en jeu sont le fait de séparer ingrédients et instructions. Or, les élèves qui y parviennent le mieux sont ceux qui écrivent le plus vite, de fait ils ne parviennent pas à réaliser mieux l'exercice parce qu'ils ont mieux intégré les savoirs en jeu.

L'enseignement peut aussi être confus en raison d'une « manière de procéder qui renvoie à une pratique récurrente à l'école maternelle, qui s'appuie sur le « faire découvrir » par les élèves et sur la valorisation de l'autonomie, mais cette démarche, pour certains élèves, s'effectue au détriment de la visibilité des savoirs ou simples connaissances en jeu. » (Bautier & al., 2011, p.47) Ces mêmes auteurs expliquent que souvent, il n'est pas dit quelles compétences sont en jeu, par exemple p.47 « reconnaître des lettres dans une suite de lettres, évaluer la longueur des mots ». (Bautier & al., 2011, p.47)

ET LA PROBLÉMATIQUE DU GENRE DANS TOUT ÇA ?

1.) La relation enseignants-élèves :

Tout d'abord, il est important de considérer que « les professeurs ont des attentes stéréotypées » (Mosconi, 1992, cité par Duru-Bellat, 1995, p. 85). Les attentes stéréotypées des enseignants mènent à des perceptions stéréotypées des élèves. A ce titre, Potvin (2000) relève que les enseignants considèrent davantage les filles comme attachantes et les garçons comme préoccupants. Féat et Salomon (1991) confirment que les enseignants ont des attentes variées selon le sexe de l'élève. Sarrazy (2002), cité par de Boissieu (2009, p.3) estime que les garçons sollicitent l'enseignant, alors que les filles « demandent la parole ». Ces deux types de visions expliquent le même constat : Les garçons ont plus droit à la parole que les filles. L'une d'elles attribue toutefois la responsabilité aux enseignants, alors que l'autre attribue la responsabilité aux garçons qui prennent plus facilement la parole.

2.) La relation inter-élèves :

Duru-Bellat (2010) relève que « le groupe des pairs du même sexe diffuse et contrôle les normes en matière de comportement approprié à son sexe. » Les enfants apprennent d'ailleurs rapidement que les choses féminines et masculines doivent être séparées (Duveen, 1993). Duveen (1993) amène toutefois un nouvel élément, puisque dans son étude, certaines filles développent une identité féminine qui inclut les relations avec les garçons, alors que d'autres développent une identité féminine qui exclut les garçons. Il est donc certain que les élèves sont à même d'encourager un comportement conforme aux stéréotypes de genre à la fois chez les élèves du même sexe et du sexe opposé.

LES EFFETS D'UN ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ SUR DES ÉLÈVES DE DIFFÉRENTS NIVEAUX

Les classes ne sont pas composées d'élèves de même niveau, même si des classes peuvent être plus homogènes que d'autres. Rochex (2011, p.173) explique que malgré les recherches de Bourdieu (1966) et Bourdieu et Passeron (1970) qui ont mis en évidence l'inégalité des chances face à l'école, les adaptations au niveau des élèves n'ont pas réduit cette inégalité : « On peut voir exister coexister, dans l'ordinaire des classes, des modes renouvelés ou récurrents d' « indifférence aux différences » et des modalités d'adaptation aux différences (réelles ou supposées) entre élèves qui sont bien loin d'aller dans le sens de pratiques moins différenciatrices et de contribuer à la réduction des inégalités d'apprentissage, mais aboutissent au contraire [...] à entériner et renforcer ces inégalités en différenciant les tâches, apprentissages et les univers de savoirs que peuvent réaliser, construire et fréquenter les différents types d'élèves. » (Rochex, 2011, p.173)

La prise en compte des différences de niveaux entre élèves s'avère en outre être à la source de processus de différenciation, la situation effective n'étant que rarement la même pour tous les élèves. Ceux d'entre eux qui sont considérés comme les plus faibles ne sont en effet presque jamais confrontés aux connaissances et aux savoirs en jeu de la même manière que le reste de la classe. » (Laparra & Marfolinas, 2011, p.111)

Durant une étude concernant l'enseignement différencié par rapport au niveau des élèves, il s'avère que le maître n'intervient pas auprès des élèves de la même façon (Laparra, Marfolinas, 2011). Il utilise les termes de diagonales et d'angles droits en parlant avec le groupe des forts, tandis qu'il utilise les termes de coins et bords avec le groupe des faibles. Cela n'est

pas sans conséquence puisque « quand ils [les élèves] seront de nouveau confrontés à un problème dans lequel l'angle droit ou la diagonale jouera un rôle, l'absence de formulation rendra très difficile l'établissement de liens entre les situations, c'est-à-dire le 'transfert.' » (Laparra, Marfolinas, 2011, p.114) Lorsque les enseignants essaient d'adapter leurs activités pour s'adapter au niveau des élèves, cela a des conséquences : « Les situations installées et les connaissances « rencontrées », en groupes de niveau ou non, sont rarement identiques pour les différents élèves, sauf pendant un temps assez court. » (Laparra & Marfolinas, 2011, p.118)

Par exemple, pour l'écriture d'une recette de cuisine, un livre des recettes du monde est donné aux élèves considérés comme faibles et ils doivent juste écrire ce qu'ils voient dans des livres de cuisine différents, ayant ainsi plus de difficultés que les moyens et forts qui reçoivent une seule recette de cuisine. Les élèves « faibles » ont plus de difficultés, pourtant, les moyens et forts auraient certainement eu des difficultés similaires (Laparra & Marfolinas, 2011). De manière générale, « les situations effectives se déclinent en quelque sorte suivant le niveau supposé des élèves sur une échelle allant du plus « concret » au moins « concret ». Dès lors les élèves les plus faibles sont condamnés à manipuler, à décrire et énumérer ce qu'ils voient, et donc à n'avoir que rarement l'occasion de décontextualiser leurs connaissances. S'ils savent mal effectuer des opérations de décontextualisation, ce n'est pas parce qu'ils en sont incapables, c'est seulement qu'ils ne sont pas le plus souvent en situation effective de le faire. » [...] « Le professeur est lui-même pris dans la situation qu'il installe pour les élèves. Il emploie donc un langage plus proche de la familiarité et des actions concrètes avec le groupe des « faibles », dans lequel il introduit plus d'objets du monde, un langage plus distancié de l'action avec le groupe des « moyens » et un langage plus adéquat aux exigences scolaires avec le groupe des « forts ». (Laparra & Marfolinas, 2011, p.120)

L'INTERACTION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

L'interaction se fait de façon visible par des mots, mais aussi de manière moins visible avec des pensées. « Vygotski nous dit qu'[...] adultes et enfants peuvent communiquer avec les mêmes mots et qu'en même temps [...] les mots [...] ne renvoient pas à la réalité de la même façon.» (François, 1989, p.41) Cela signifie que la communication entre enseignants (adultes) et élèves (enfants) ne va pas de soi. Il est donc facile d'imaginer qu'il peut y avoir des difficultés, ce d'autant si l'on considère ce que nous dit Edgar Morin : « La connaissance, sous forme de mot, d'idée, de théorie, est le fruit d'une traduction/reconstruction par les moyens du langage et

de la pensée et, par-là, connaît le risque d'erreur. Cette connaissance, tant au niveau de la traduction que de la reconstruction, comporte de l'interprétation, ce qui introduit le risque d'erreur à l'intérieur de la subjectivité du connaissant, de sa vision du monde, de ses principes de connaissance. » (Morin, 1999, p.18)

Parmi de nombreuses autres contributions, Teuta Mehmeti (2013) estime qu'il est important de concevoir l'élève comme provenant d'un environnement dont il acquiert des représentations, des savoirs-faire et savoirs-être, mais aussi des attentes et visions de l'école. Dans le cadre de mon projet de recherche, il paraît pertinent de considérer les enseignants comme des êtres singuliers ayant eux aussi leurs propres représentations, notamment à travers leur rôle et leur responsabilité dans la réussite et l'échec scolaire des élèves. A ce sujet, les élèves et les enseignants vont se forger à la fois une image d'eux-mêmes et d'autrui par leur bagage culturel et leurs expériences vécues en classe. Jean-Marc Monteil estime que « dans la recherche d'explications concernant les comportements d'autrui, [...] existe une tendance affirmée à situer l'origine de ces comportements chez leurs auteurs au détriment d'une origine possible dans la situation où ils sont émis » (Monteil, 1977, p.61). Cela met aussi en évidence qu'il est possible d'interpréter les actes ou paroles d'autrui de manières différentes.

Le mécanisme d'interprétation est complexe, car il prend sa source avant même que les paroles ne soient dites. En effet, « l'attention n'est pas le fait d'un esprit passif qui s'offrirait sans préparation à tous les stimuli de l'univers. Si j'allais au-devant de l'univers avec un esprit vide, je ne pourrais rien remarquer. Pour faire attention à un objet, il faut être prévenu, il faut s'attendre à le rencontrer » (Huisman et Verger, 1960, p.232).

PROBLÉMATIQUE

L'Etat de la littérature permet de mettre en évidence un tableau assez complexe :

- Comme les systèmes de représentation des élèves et des enseignants ne sont pas les mêmes, la situation dans laquelle les élèves sont installés ne correspond pas toujours à celle que l'enseignant pense avoir installée (Laparra & Marfolinas, 2011). Cela crée des biais dans la manière dont l'enseignant percevra l'activité et la situation des élèves, ce dont il est important de tenir compte dans toute cette étude.
- La situation dans laquelle se trouvent les élèves d'une même classe n'est pas la même (Laparra & Marfolinas, 2011), vu que d'une part, les représentations des élèves ne sont

pas les mêmes, mais en plus, les interventions de l'enseignant sont adaptées de manière plus ou moins pertinente aux élèves et les mettent *de facto* dans une situation particulière. L'analyse de la différenciation des interventions de l'enseignant auprès des élèves, sera un des éléments principaux de ce travail.

- Les savoirs en jeu lors d'une activité peuvent être mélangés à d'autres savoirs de sorte qu'ils ne sont pas ou peu mobilisés dans la réalisation d'une tâche (Laparra & Marfolinas, 2011). Cet élément est important à prendre en compte, car ce travail s'attellera aussi à analyser les évaluations formatives que devront faire les élèves et comme il sera possible de le voir, l'objectivité de ces évaluations est questionnable.

Ces situations impactent sur le devenir des élèves en difficulté puisque la situation dans laquelle ils se trouvent est difficilement lisible. L'enseignant est une ressource pour pallier aux difficultés des élèves, mais comme cela a été mis en évidence dans l'état de la littérature, l'enseignant peut aussi être involontairement co-responsable des difficultés de certains élèves, notamment selon le type de pédagogie adoptée (par exemple mettre les élèves les plus faibles face à des éléments très concrets), ce qui rend difficile le transfert des connaissances.

Pour récapituler, l'enseignant a un rôle clé :

- Il est réflexif et à ce titre, il aide de façon personnalisée les étudiants.
- Il peut choisir d'utiliser un vocabulaire plus ou moins concret, de présenter une activité de différentes manières (en rendant plus ou moins explicites les apprentissages visés).
- A priori, il tirera les conclusions de sa pratique lui-même et possède peu de regards externes. Autrement dit, un enseignant fonctionne principalement à travers l'auto-analyse de sa pratique.
- En fonction de son auto-analyse, il décidera de l'évolution de ses méthodes dans la préparation des activités et dans la gestion de celles-ci. L'enseignant fonctionne donc par cycles d'auto-analyses.

Ce travail vise à analyser autant le fonctionnement cognitif d'un enseignant, que la manière dont il gère une activité et intervient de manière personnalisée auprès de ses élèves. En effet, l'enseignant est celui qui prépare l'activité, gère l'activité, puis en fonction de ses analyses, peut modifier sa pratique lors d'activités ultérieures. De toute évidence, ce processus ne mène pas la plupart des enseignants à sortir des paradoxes éclairés par la littérature, qui participent aux difficultés de certains élèves. Il est donc pertinent de chercher à comprendre comment les enseignants préparent, gèrent une activité, puis l'analysent a posteriori. En effet,

il est possible d'imaginer qu'il y a interprétation d'une situation scolaire, puis une adaptation basée sur une interprétation forcément incomplète voire biaisée. Toutefois, concrètement, comment se déroule ce processus d'ajustement de la pratique des enseignants à des élèves de différents niveaux ?

QUESTION DE RECHERCHE

Entre prédiction et réalité, comment les enseignants ajustent-ils leur pratique à des élèves de différents niveaux au sein d'une classe ?

L'idée est d'étudier un/plusieurs enseignants pour voir comment ils prédisent le déroulement d'une activité avec des élèves, comment l'activité se passe concrètement, puis quelles conclusions tirent les enseignants du déroulement de l'activité pour leur pratique future. Il s'agit donc d'étudier le processus de réflexion, d'analyse et de remise en question de l'enseignant sur sa pratique, mais il s'agit tout autant d'étudier les mécanismes d'adaptation de l'enseignant à sa classe (ce qui fait référence à la dynamique de groupe), ainsi qu'à ses élèves (cela fait référence aux individus). Ce qui est complexe avec ces deux niveaux (le groupe et l'individu), c'est qu'ils sont articulés et agir sur l'un aura aussi un impact sur l'autre.

La tension se situe dans la manière dont un enseignant va utiliser les écarts entre prédiction et réalité pour définir sa pratique future. En effet, si on en croit la littérature, il n'est pas aisé d'ajuster sa pratique. Le but est donc d'analyser comment les enseignants s'y prennent pour analyser, expliquer et redéfinir leurs pratiques.

MÉTHODOLOGIE

La démarche de cette recherche consiste en une triangulation des méthodes qui ont chacune leur utilité et leur apport :

- a) La méthode clinico-critique de Jean Piaget (Ducret, 2016)
- b) La méthode « Prédire, agir et observer » (Giglio & Perret-Clermont, 2012)
- c) L'autoconfrontation croisée (Clot, 2001)

La première méthode utilisée a servi à une partie de la recherche qui était exploratoire et préalable à la récolte de données qui devaient être utilisées pour ce mémoire. Toutefois, il a été décidé d'utiliser également les matériaux récoltés de façon exploratoire. Avant de

réellement lancer cette recherche, j'ai fait le choix de saisir l'opportunité d'être enseignant pour observer dans ma pratique mes comportements avec mes élèves et de tenir compte de certains principes théoriques que Monteil (1997) a recensés concernant le thème de l'échec scolaire et l'impact des croyances négatives sur soi (ex : je suis mauvais en math) et sur autrui (ex : un enseignant pense qu'un de ses élèves est mauvais en math). Si un élève pense être mauvais dans une discipline, différents mécanismes cognitifs vont l'amener à réussir moins bien (Monteil, 2008). Mais que se passerait-il si certains élèves qui ont potentiellement ce type de croyance négative sur eux-mêmes commencent leur année avec un nouvel enseignant et un test réussi avec succès ?

J'ai donc cherché à étudier des élèves en difficulté scolaire, c'est à dire des élèves en difficulté dans plusieurs matières. Pour me faire une idée des élèves en difficulté, j'ai pu parfois discuter avec leurs enseignants de l'année précédente (qui étaient parfois également leurs enseignants de classe cette année). J'ai tâché d'être attentif aux élèves en difficulté concernant leur préparation à la première épreuve. Pour ce faire, j'ai veillé à ce qu'une révision soit faite en classe afin qu'ils comprennent au mieux la matière. Dans un deuxième temps, pendant l'épreuve, j'ai fait en sorte de soutenir particulièrement ces élèves-là de afin que certains d'entre eux aient une note suffisante qu'ils n'auraient pas forcément obtenue sans mon aide. Le but était ainsi de développer leur sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité, deux concepts développés par Albert Bandura (2003). Il est toutefois vrai que le modèle de Bandura est à nuancer, car la construction du signifié des élèves lors d'évènements n'est que peu prise en considération.

A travers cette démarche, je souhaitais injecter un élément qui pourrait influencer positivement la trajectoire scolaire d'élèves en difficulté et plus particulièrement étudier si le fait que des élèves en difficulté scolaire réussissent leur première épreuve de géographie modifiait leur comportement en cours de géographie. Mon but était aussi d'être attentif à l'évolution de leur parcours. Une fois le résultat suffisant acquis, se comportaient-ils différemment? Se concentraient-ils mieux ? Arrivaient-ils mieux à réussir lors des épreuves suivantes sans une aide aussi poussée ? Tels sont les types de questions auxquelles je cherchais à répondre. Au même titre que l'étude quantitative menée par Fabien Fenouillet et Alain Lieury (1996) visait à mesurer les effets des renforcements positifs et négatifs sur les élèves en géographie, mon but était d'estimer qualitativement les effets d'un renforcement positif sur les élèves dans cette même discipline. Mon objectif était aussi, en tant qu'enseignant, que les

élèves, en ayant la moyenne, se sentent capables de réussir et puissent, si possible, entrer dans un cercle vertueux.

Cette partie de la recherche s'est inspirée de la méthode clinico-critique de Jean Piaget (Ducret, 2016) et consistait à observer ce qui se passe en injectant un élément dans le système qui modifiait en quelque sorte les règles du jeu. Comme je l'ai dit, j'ai visé à faire en sorte que les élèves en difficulté aient une note suffisante dans leur premier test (sans intervention de ma part, il est probable que peu des élèves en difficulté auraient pu avoir une note suffisante par leurs propres moyens). L'aide fournie ne consistait pas à donner les réponses, mais à effectuer parfois un guidage très poussé qui permettait à certains élèves de deviner certaines réponses, ce qui leur permettait d'avoir ensuite suffisamment de points. L'utilisation de la méthode clinico-critique dans le cadre de cette étude était toutefois originale dans le sujet comme dans la forme. Si Jean Piaget effectuait des micro-génèses à l'aide sa méthode, autrement dit étudiait des courtes séquences (Inhelder & de Caprona, 1992), j'ai utilisé cette méthode de manière plus large en étudiant l'évolution du comportement de certains élèves sur plusieurs leçons de géographie. Si cette démarche de recherche revêt un aspect exploratoire et ressemble à une expérience du point de vue du sens commun, elle ne peut pas être qualifiée de méthode expérimentale, car elle n'est pas à assimiler avec les méthodes expérimentales scientifiques classiques (Cadario, Butori & Parguel, 2017) utilisée dans des recherches quantitatives en psychologie. En effet, dans cette recherche, il n'y a pas de condition contrôle permettant statistiquement de déterminer si c'est le fait de donner aux élèves une première note suffisante qui a une influence, en comparant cela avec une autre observation dans une classe où aucun effort particulier n'est fait pour aider les élèves à avoir la moyenne lors de leur premier test. D'ailleurs, pour qu'il soit possible de parler de méthode expérimentale, il aurait fallu avoir un échantillon d'élèves bien plus large et veiller à ce que les échantillons choisis soient représentatifs d'une population d'élèves normale.

Dans l'analyse de mes auto-observations en tant qu'enseignant auprès des élèves en difficulté, un effort particulier sera fait pour montrer les évolutions de tous les élèves qui ont été aidés afin d'avoir la moyenne, mais également pour les deux élèves qui sont passés entre les mailles du filet et n'ont pas eu la moyenne lors de leur premier test (l'un d'eux était un élève en difficulté). Cette méthode a surtout l'originalité qu'elle vise à tester l'application des savoirs scientifiques recensés par Monteil (2008) dans le domaine de la réussite et l'échec scolaire. En effet, les croyances des élèves par rapport à leurs compétences conditionnent énormément leurs

comportements et leur réussite future (Monteil, 2008). De manière plus générale, plus un élève s'habitue à être en échec, plus il lui est difficile d'évoluer vers la réussite car plusieurs facteurs tendent à favoriser le *statut quo* (Monteil, 2008). Dans cette partie exploratoire, la sous-question de recherche qui la sous-tend pourrait être celle-ci : Que se passe-t-il lorsque des élèves en difficulté commencent une nouvelle année scolaire avec une notesuffisante ?

Cette auto-observation sera donc utilisée lors de l'analyse des données. En effet, une dizaine de pages seront consacrées aux résultats parfois étonnants obtenus suite à cette expérimentation.

Ces éléments ne représentaient toutefois que le début du travail. La suite du travail, plus ambitieuse, visait à étudier comment un enseignant fait évoluer sa propre pratique auprès d'élèves de différents niveaux. Afin de pouvoir répondre à la question de recherche, il était important de pouvoir obtenir des données sur les thèmes suivants :

- a. Des données concernant les croyances et idéaux des enseignants participant à l'enquête.
- b. Des données concrètes d'activités en classe permettant de se baser non pas seulement sur le récit des enseignants, mais également sur des faits observés et donc plus objectifs.
- c. La récolte de données devait se faire sur plus d'un cycle d'enseignement et permettre d'observer comment un enseignant fait évoluer sa propre pratique.

Le choix a donc été fait de faire porter la suite de l'étude sur une seule enseignante et sa classe, pour pouvoir effectuer une récolte de données longitudinales. Afin d'avoir une activité à la fois complexe, mais qui ne laisse pas de place à la subjectivité (ce qui ne serait pas intéressant pour cette étude), il a été choisi, en accord avec l'enseignante, que l'observation allait porter sur des activités de français et plus particulièrement sur des phrases où il manquait le verbe. En fonction des autres mots dans la phrase, des indicateurs temporels, du déterminant et d'autres éléments, les élèves devaient déterminer quel était le temps du verbe adapté à la phrase. Ils devaient dans un deuxième temps le conjuguer. Le choix de cette activité est toutefois plus complexe qu'il n'y paraît.

Concernant l'activité qui allait être observée en classe, il était essentiel que celle-ci se situe dans la zone de développement proximale (Vygotsky, 1978) des élèves, c'est à dire que les élèves aient la capacité d'acquérir et de mobiliser les compétences requises de l'activité (ce

qui ne serait pas le cas si on demandait à un élève qui apprend à lire de faire une dissertation). Ainsi, il n'a pas été proposé à l'enseignante étudiée de réaliser une activité qui sort du cadre, mais au contraire de l'étudier lors d'une tâche dite complexe qui fait partie du cadre de l'enseignement.

Le choix de l'activité posait aussi une seconde question stratégique : Fallait-il choisir une activité créative ou une activité davantage cadrée? Avoir une activité créative peut stimuler les élèves et potentiellement faire ressortir les biais de l'enseignante et ses attentes implicites quant à la tâche. Toutefois ces thèmes ne sont pas directement ceux qui sont étudiés dans le cadre de ce mémoire. Ajouter « une déviation minimale » au sens de Schumacher, Coen et Steiner (2010, p.119) aurait l'inconvénient de créer une situation de base asymétrique. En effet, si l'on imagine une activité où les élèves doivent créer une poésie avec tant de vers et syllabes, ils disposeraient d'une marge de manœuvre. En revanche, dans cette étude, il apparaissait plus pertinent d'étudier une tâche complexe, c'est à dire une tâche qui mobilise plusieurs compétences à la suite, mais qui requiert une seule réponse exacte.

La méthodologie « prédire, agir et observer » (Giglio & Perret-Clermont, 2012) paraissait pertinente pour capter l'expertise du professeur et ses prévisions avant l'activité : « Par sa formation, par son expérience, par ses essais passés à résoudre toutes sortes de difficultés, il a déjà acquis des savoirs et des savoir-faire qu'il peut être invité à partager avec nous. Par exemple, un enseignant prépare une leçon. Mais, avant de la réaliser, il va nous expliquer ses choix, les raisons de ses choix et comment il imagine que l'activité qu'il va mettre en place dans sa classe se passera. » (Giglio & Perret-Clermont 2012, p.7) « Il tente notamment, de prédire les réactions des élèves, le type de performances qu'il pourra observer et les difficultés qui l'attendent avec le plus de précision possible [...] Et ceci pour chaque moment de la leçon planifiée. » (Giglio & Perret-Clermont 2012, p.9) Lorsque l'enseignant prédira ce qui se passera, il sera notamment important de comprendre les interactions prévues entre les items suivants : Les outils, l'enseignant, les élèves, la division des rôles et du travail (Giglio, 2010; Perret-Clermont & Giglio, 2009 ; Giglio & Perret-Clermont, à paraître).

Par ailleurs, cette méthode, au même titre que l'autoconfrontation croisée d'Yves Clot, s'intéresse également au regard après coup de l'enseignant sur l'activité. Dès lors, une autoconfrontation allait conclure chaque observation de terrain. Dans cette recherche, l'enseignante n'allait toutefois pas être confronté à des images d'elle en action, mais à des récits de ce que le chercheur a observé. Il ne s'agit pas de dire à l'enseignante ce qu'elle a bien fait ou mal fait,

mais de pouvoir voir l'évolution entre les prédictions, la réalisation et les réflexions de l'enseignante après coup sur la manière dont elle a vécu l'activité et sa préparation. En effet, « la tâche relève de la prescription [...]. A l'opposé, l'activité est ce qui se fait. (Clot, p.18 in Leplat & Hoc, 1983) » « Le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir. » (Clot, 2001) « L'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente. » (Clot, 2001) Par contre, il est vrai que la méthodologie prédire, agir et observer est traditionnellement utilisée lorsqu'un enseignant réalise une tâche à laquelle il n'est pas habitué. Dans la présente étude, l'enseignante réalisera une tâche qui peut, certes, être nouvelle pour elle au sens où elle n'a pas forcément déjà réalisé précisément cette activité. En revanche, comme cette activité fera partie de son programme et qu'elle a probablement choisi une activité qu'elle maîtrise et dans laquelle elle se sent à l'aise, l'enseignante se trouvera plutôt en terrain connu. Toutefois, il y a des pans d'inconnu concernant le comportement et la réaction des élèves. Comme la recherche porte sur la manière dont l'enseignante définit sa pratique professionnelle avec des élèves de différents niveaux, le fait qu'elle se trouve en terrain plutôt connu concernant l'activité faite en classe avec les élèves ne pose aucun problème.

Ainsi, pour résumer, en plus des données récoltées lors de l'auto-observation, il y aura trois types de données :

- a. Les interviews effectuées avec l'enseignante pour prédire l'activité.
- b. Les notes liées à l'observation de l'activité.
- c. L'auto-confrontation avec l'enseignante après l'activité.

Le fait que cette démarche soit réalisée à deux reprises permet également d'étudier la façon dont l'enseignante va faire évoluer sa pratique en fonction de ses propres prises de conscience suite aux retours effectués par le chercheur. En effet, la première auto-confrontation va permettre à l'enseignante de prendre connaissance des décalages entre ce qu'elle pense faire et ce qui se passe réellement en classe. Cela va donner lieu à des adaptations qui seront discutées lors de la prédiction de la deuxième activité et il sera aussi possible de voir lors de cette deuxième activité observée ce qui a changé ou non.

Le désavantage de cette méthodologie est qu'elle s'effectue sur une seule enseignante. On ne peut donc pas légitimement considérer que les mécanismes qui en découlent sont généralisables. En revanche, le fait d'étudier la même enseignante sur plus d'un cycle permet

clairement d'étudier l'évolution de sa pratique et la manière dont elle s'adapte à des élèves de différents niveaux et c'est bien là le but de cette étude.

LA MÉTHODOLOGIE EN DÉTAIL :

La partie prédire s'est axée sur trois thèmes :

- a) Le but et le déroulement de l'activité :
Comment la tâche va être présentée aux élèves?
Lors de cette activité, quelles sont les compétences que les élèves doivent acquérir?
D'après l'enseignante, en quoi l'acquisition de ces compétences peut-elle s'avérer difficile? Quels sont les différents écueils qui peuvent compliquer la tâche aux élèves?
En quoi les exercices proposés peuvent-ils permettre d'acquérir les compétences?
L'enseignante fait-elle des choix concernant la création des exercices? Si oui, lesquels?
Quel degré d'autonomie va être laissé aux élèves? Comment vont-ils dès lors saisir les savoirs à apprendre?
- b) Des questions sur la situation des élèves et les difficultés qu'ont ceux-ci d'habitude, ainsi que celles que l'enseignante imagine qu'ils auront lors de la tâche :
D'après toi, quels élèves auront des difficultés demain? Quelles sortes de difficultés?
Pourquoi penses-tu qu'ils auront ces difficultés? D'après toi, quelle est la ou quelles sont les causes des difficultés de ces élèves?
A l'inverse, penses-tu que certains élèves auront plutôt de la facilité? Pourquoi?
D'après toi, quelle est la ou quelles sont les causes de l'aisance de ces élèves?
Y a-t-il des élèves qui pourraient aussi avoir des difficultés non directement liées à la tâche (par exemple excès de perfectionnisme/crainte de l'échec/difficulté de concentration)? Si c'est le cas, comment ferais-tu pour les aider?
- c) La manière dont l'enseignante imagine différencier son enseignement en fonction de ses élèves :
Lorsque les élèves qui auront peut-être des difficultés demain te demanderont de l'aide, les aideras-tu à peu près de la même manière ou procèderas-tu différemment selon les élèves?
Comment les élèves vont-ils réagir à tes interventions selon toi?

Y a-t-il certains élèves avec qui il t'est plus facile de rentrer en contact qu'avec d'autres?
(des élèves avec qui tu as naturellement plus ou moins d'affinités)

Les questions de base n'étaient pas posées à l'enseignante à la manière stricte d'un questionnaire. Des relances et les questions spontanées occupaient la majeure partie de l'entretien.

Concernant la partie « observer », des thèmes visant à guider l'observation ont été réalisés.

J'ai choisi d'être attentif à toutes les interactions de l'enseignante, puis de comparer ensuite l'interaction avec ce qu'elle avait prédit (par exemple si elle accepte une question qu'un élève pose sans lever la main alors qu'elle dit ne pas tolérer cela en classe).

Des thèmes ont toutefois été observés accidentellement, notamment la différence de traitement de l'enseignante envers les élèves-filles et les élèves garçons. Ces différences qui n'avaient pas été thématiques se sont avérées des éléments-clés importants dans la compréhension des mécanismes d'adaptation de l'enseignante vis-à-vis de ses élèves et cela sortait du cadre de la différenciation selon les difficultés des élèves.

Concernant l'auto-confrontation, les observations qui étaient dissonantes avec les propos récoltés lors de l'entretien préalable à l'activité étaient présentées à l'enseignante, puis s'ensuivait une discussion sur ce thème pour comprendre l'origine de ces différences entre ce qui a été prédit et ce qui s'est réellement passé.

CONCEPTS UTILISÉS DANS CE TRAVAIL

Les concepts qui seront présentés ici sont le produit de cette recherche. Ils ne reprennent pas des concepts déjà existants et les présenter d'emblée ici a pour but de permettre au lecteur de se familiariser avec avant de lire la suite du travail.

Idéaux-types de l'enseignant : Définissent les types d'élèves idéaux de l'enseignant, incluant la différence de genre (à savoir les élèves-filles idéales et les élèves garçons idéaux).

La situation d'équilibre de l'élève : L'élève est considéré comme une personne recherchant le plus possible la satisfaction de ses multiples besoins, incluant généralement ceux de reconnaissance, de réussite à l'école et d'avoir des liens sociaux satisfaisants. La situation

d'équilibre correspond à l'état de satisfaction des élèves concernant leurs différents besoins. Un élève sera considéré comme étant plus ou moins en équilibre.

Le déséquilibre positif : Cette notion est créée pour illustrer la situation dans laquelle un élève sera dans une situation où il est poussé et se trouve dans des dispositions lui permettant d'aller vers une situation scolaire meilleure. La notion de déséquilibre ne fait donc pas référence à quelque chose de négatif, mais simplement à un état dans lequel l'élève est poussé à modifier des choses dans son fonctionnement pour quitter une situation dans laquelle il est inconfortable. De cette définition découlent les trois autres états possibles qui sont présentés ci-après :

- Le déséquilibre négatif : Décrit une situation dans laquelle un élève est dans l'inconfort, mais ne dispose pas des ressources pour améliorer sa situation scolaire ou garder le statut quo. Cela va amener à une péjoration de sa situation.
- L'équilibre positif : Cette terminologie sera utilisée pour décrire un élève en réussite scolaire qui est dans une situation stable et confortable qui le pousse à rester dans sa position.
- L'équilibre négatif : Cette terminologie définit la même situation, à ceci près que l'élève est dans une situation d'échec scolaire et est dans une dynamique de non-changement.

Attention ou remarque positive : Ce concept et les deux suivants concernent la manière dont l'enseignant va interagir avec ses élèves, ou dit autrement, lui donner des stimuli. Concernant l'attention positive, l'enseignant utilise un ton et un regard reflétant une émotion positive et bienveillante. Il fournit de l'aide, valorise l'élève et donne des encouragements. Cette liste n'est pas exhaustive.

Attention ou remarque négative : L'enseignant utilise un ton et un regard reflétant une émotion négative, il peut effectuer des critiques, des remises à l'ordre, éventuellement des brimades ou commentaires ironiques voire blessants à l'extrême.

L'indifférence : L'élève est peu voire pas regardé. Il reçoit peu de commentaires ou de remarques, l'enseignant va rarement voir ce qu'il fait. Ce concept décrit donc la rareté voire l'absence de stimuli de la part de l'enseignant envers un élève.

AUTO-OBSERVATIONS, EXPÉRIMENTATION ET ÉMERGENCE DES HYPOTHÈSES :

Dans mon métier d'enseignant à la Chaux-de-Fonds, j'enseigne la géographie et l'histoire à une classe de 8^{ème} Harmos, à raison de trois heures par semaine, ainsi qu'à deux classes de 7^{ème} Harmos, à raison de deux heures par semaine. La géographie et l'histoire font l'objet d'une évaluation sommative (Monteil, 1999) en 8^{ème} année et sont des branches dans lesquelles la réussite fait partie des conditions de promotion. En 7^{ème} année, seules des évaluations formatives (Monteil, 1999) sont effectuées et les élèves ne risquent pas de redoublement en cas de résultats insuffisants.

Lors de mes premières semaines en tant qu'enseignant à la Chaux-de-Fonds, je me suis rapidement rendu compte que suivre une classe de manière régulière offrait un lien avec les élèves bien différent des remplacements ponctuels sans suivi réel. Cet accompagnement régulier avait l'avantage de permettre plusieurs choses :

Je pouvais me construire une opinion sur chacun de mes élèves au fur et à mesure de mes leçons avec eux. Très rapidement, il m'est venu à l'idée d'appliquer les connaissances acquises lors de mon cursus en sciences sociales orienté en psychologie et éducation, pour faire en sorte que mes élèves s'en sortent le mieux possible.

Ayant connaissance des travaux de Monteil (1999) sur l'influence de la catégorisation sur les élèves, j'ai tâché d'utiliser ces connaissances afin que les élèves puissent se construire dès le départ, une estime d'eux-mêmes favorable à une dynamique positive.

Afin que le lecteur puisse comprendre de quoi il s'agit, je me dois de redévelopper ici les travaux de Monteil (1999) sur la question de la catégorisation. En raison des dynamiques cognitives (internes à chacun), un élève va se construire une perception de lui-même face à l'école (bon ou mauvais pour caricaturer). L'enseignant va également se faire une idée de chacun de ses élèves et, sans qu'il le fasse exprès, il va davantage percevoir ce qui correspond à la manière dont il perçoit l'élève. Les éléments divergents à ses croyances sont donc peu pris en compte.

A ce titre, mon but était de faire en sorte, en aidant parfois fortement certains élèves, que tous ou presque puissent réussir leur première épreuve et partir sur une dynamique positive. Seuls deux élèves ont échappé à ce « filet » et ont eu un résultat insuffisant. Je reviendrai sur leurs cas plus tard dans ce travail.

RÉACTION DES ÉLÈVES AUX ÉVALUATIONS SOMMATIVES ET FORMATIVES :

J'avais pensé que les évaluations sommatives induiraient plus de pression que les évaluations formatives. Ce qui a été observé ne confirme pas cette croyance. Les élèves d'une des classes de 7^{ème} année montraient des signes de stress plus élevés que les élèves de 8^{ème} année qui risquent pourtant un redoublement. Il ne s'agit pas ici de dire qu'il est possible par l'observation de mesurer objectivement le stress, ou de prétendre que des résultats perçus localement peuvent être généralisés, néanmoins les indices sont suffisamment nombreux pour être considérés.

Pour la classe de 7^{ème} année : Après une épreuve formative, il est de coutume de corriger l'épreuve en classe, afin que les élèves puissent directement se faire une idée sur les différences entre ce qu'ils ont réalisé et ce qui est attendu. A cette occasion, les élèves ont la possibilité de donner certaines de leurs réponses en demandant si cela est suffisant, ainsi que le nombre de points obtenus. Or après l'épreuve, plusieurs élèves ont pris la parole pour demander que cela ne soit pas réalisé, car cela les stresse trop en attendant les résultats. Il serait possible de penser qu'il s'agit d'élèves en difficulté, pourtant plusieurs des élèves qui affichaient des signes d'inquiétude étaient des élèves ayant de bons résultats dans toutes les matières¹. Par ailleurs, plusieurs élèves qui avaient posé des questions pendant l'épreuve et dont j'avais pu brièvement voir les travaux ont demandé de manière préoccupée : « Monsieur, est-ce que j'ai bien réussi ? » « Monsieur, vous pensez que j'aurai une bonne note ? »

Ce type de question peut paraître anodine, pourtant elle pose question quant à la perception des élèves face à une évaluation. Si la littérature scientifique, reprise par Monteil (1999), met en évidence une différence significative entre les résultats des garçons et des filles en épreuve formative et sommative (les garçons réussissent en moyenne mieux que les filles dans les épreuves sommatives et inversement pour les épreuves formatives), il apparaît au vu des observations réalisées que les élèves ne se sentent pas moins inquiets face à une épreuve de ce type, même si celle-ci est formative et non sommative. Par ailleurs, les termes utilisés « ai-je bien réussi ? », « ai-je une bonne note ? » mettent en évidence deux choses :

¹ J'ai considéré que des élèves ont des bons résultats, à partir du moment où ils sont évalués formativement de façon systématiquement satisfaisante et ont plus de la moitié des branches évaluées par « bien » (correspond à 85% - 95% des réponses exactes dans un test) ou « très bien » (correspond à 95% - 100% des réponses exactes dans un test). Ces barèmes sont ceux utilisés par les enseignants de la Chaux-de-Fonds en 7^{ème} Harmos.

- a) Les élèves savent qu'ils peuvent réussir ou rater une épreuve formative. Le fait qu'il n'y ait pas de sanction dans l'année en cours ne semble pas être un facteur de diminution de stress.
- b) Le commentaire utilisé dans l'évaluation formative « insuffisant », « suffisant », « bien » ou « très bien » est assimilé par certains à une note.

Au vu du fait que les élèves de 7^{ème} observés apparaissent se sentir tout aussi concernés par une évaluation formative que les élèves de 8^{ème} par une évaluation sommative, des analyses de cas vont d'ores et déjà être réalisées. En effet, une expérience a été réalisée avec certains élèves en difficulté lors de la 1^{ère} épreuve (qu'elle soit sommative ou formative) : Les aider à obtenir un résultat suffisant lors de cette première épreuve, selon les théories de Monteil (1990) pour tenter de les mettre directement dans une dynamique positive avec moi (comme c'est la première année que j'enseigne dans chacune des classes).

L'analyse de cas comportera tout d'abord une analyse de deux élèves des classes de 7^{ème} Harmos ayant bénéficié d'une aide leur évitant un résultat sommatif insuffisant lors de la première épreuve. La situation d'une autre élève de 7^{ème} sera présentée ensuite, car même si sa situation est différente comme cela sera détaillé, son cas se prête tout à fait à enrichir l'analyse des deux premières situations. Enfin, la situation de trois élèves ayant reçu de l'aide leur évitant un résultat insuffisant sera commentée.

Par la suite, sera analysée également la situation de deux élèves de 7^{ème} qui n'ont pas été aidés pendant l'épreuve et qui ont eu un résultat très insatisfaisant lors de la 1^{ère} épreuve. Pour précision, j'avais décidé d'aider les élèves en difficulté à avoir la moyenne, à condition qu'ils me demandent de l'aide. Les deux élèves qui ont raté leur épreuve ne m'ont pas sollicité et je les ai laissés à leur autonomie. Leur échec avait d'ailleurs été une surprise car ils ne semblaient pas être en difficulté. Leurs cas et leurs trajectoires seront aussi analysés.

JOSEPHINE ET MARGHARITA, LES DEUX ÉLÈVES DE 7^{ÈME} ANNÉE

Le plus surprenant a été le commentaire de Joséphine a qui j'avais prédit qu'elle aurait probablement « satisfaisant » ou « bien ». Elle a eu tous les points de l'épreuve, dès lors elle a eu droit à un « très bien » suivi du commentaire « bravo, tu as eu tous les points ! » Loin d'être

soulagée et heureuse, Joséphine était plutôt fâchée à mon encontre, car je lui avais prédit une note pire que celle qu'elle a pu constater lors de la reddition de l'épreuve.

En discutant avec son enseignant, il s'avère que Joséphine a effectué trois années en classe spécialisée avant de réintégrer une classe « normale ». A l'aide de cet élément, il apparaît que ma prédiction a sans doute pu faire écho avec un sentiment qu'elle avait à l'école spécialisée d'être « sous-évaluée ». Cette élève, d'origine étrangère, a eu systématiquement tous les points lors des épreuves formatives suivantes et a fait preuve lors des deux épreuves suivantes d'une précision surprenante.

Pour comprendre ce dernier commentaire, il faut ajouter que lors de la première épreuve, cette élève a bénéficié de mon aide et a eu tous les points car je l'ai guidée et lui ai parfois « soufflé » la réponse². Lors des deux épreuves suivantes, elle m'a parfois demandé si l'une ou l'autre de ses réponses étaient justes, ce à quoi je n'avais pu que répondre « oui » sans rien ajouter. Joséphine était donc devenue réellement capable de faire tout juste sans aucune aide et elle s'est appliquée avant chaque épreuve à venir me poser des questions après le cours, pour être sûre d'être parfaitement au clair avec ce qu'il fallait revoir.

En ce sens, Joséphine a été discriminée positivement (ce qui implique que d'autres élèves n'ont pas eu droit au même soutien lors de la première épreuve). Pourtant, le fait d'avoir eu tous les points semble lui avoir donné un élan très fort pour conserver cette qualité lors de toutes les épreuves suivantes, ce qu'elle a fait avec succès. Aurait-elle fait de même si sa note lors de la première épreuve avait été insuffisante (elle l'aurait été sans mon aide) ?

Au vu de sa dynamique, faudrait-il renoncer à discriminer positivement si cela peut apporter de l'aide et mener à favoriser une dynamique positive ou infléchir une dynamique négative ?

Il faut tout de même mentionner que deux éléments viennent remettre en question l'analyse de cette situation. En effet, qui sait si elle ne se serait pas donné les moyens de progresser même en ayant eu une note insuffisante au premier contrôle ? Néanmoins, le fait que les deux premières épreuves aient été rapprochées d'un mois met tout de même en évidence un changement conséquent en peu de temps.

D'autre part, la même démarche a été tentée avec une autre élève étrangère en difficulté scolaire prénommée Margarita. Elle a été aidée lors de la première épreuve afin qu'elle ait une

² Cela constitue typiquement un traitement de faveur, malgré que je considère traiter les élèves à égalité.

bonne note. Elle a eu un « satisfaisant », mais il est vrai que ses lacunes étaient bien plus importantes que celle de Joséphine. Elle a eu une note correcte à la deuxième épreuve, mais très probablement en copiant sur son voisin. Lors de la troisième épreuve où elle s'est trouvée dans une situation sans pouvoir copier, elle était totalement dépassée par l'épreuve. Le résultat initial positif ne lui a pas permis de réussir les épreuves suivantes.

A partir de l'exemple de ces deux élèves, il apparaît donc nécessaire, en plus de donner l'opportunité à un élève d'être catégorisé positivement dès le départ, qu'il y ait certaines prédispositions chez l'élève et dans son contexte de vie qui rendent possible un changement de paradigme concernant la perception de soi.

Dans le cas de la première élève qui avait pu réaliser des résultats parfaits après avoir été assistée lors de la première épreuve, il se trouve qu'elle avait déjà pu faire l'expérience de ce qu'il serait possible de nommer une élévation sociale. Au final, elle était probablement déjà dans une dynamique de changement positive. A partir de là, l'opportunité que je lui ai donnée a pu peut-être favoriser cette dynamique, mais ce n'est pas l'aide lors de la première épreuve qui est le seul facteur d'évolution dans cette situation.

Margharita, était au contraire dans un contexte plus figé. Lors de la réunion des enseignants, tous étaient unanimes pour dire que « cette élève avait beaucoup de difficultés ». Les stratégies utilisées par Margharita (tricher au lieu d'apprendre par cœur, copier les réponses à des exercices en classe sur un camarade au lieu d'essayer de le faire) mettent sans doute en évidence une confiance en soi vis-à-vis des activités scolaires assez basse. Dans ce contexte, il est difficile d'imaginer qu'un cadeau lors d'une épreuve puisse avoir une influence significative.

FANNY ET PENNY, LA CONFUSION INVOLONTAIRE

Avant de parler de l'expérience, réalisée avec la classe de 8^{ème} Harmos, il apparaît encore fondamental de présenter le cas de Fanny et de Penny. Fanny est une élève qui participe beaucoup en cours, travaille bien, a de la facilité et demande seulement parfois de l'aide pour vérifier qu'elle a fait juste (ce qui est presque systématiquement le cas). Cette fois, avant la seconde épreuve, elle m'a dit n'avoir pas eu le temps de bien réviser. Lors de l'épreuve, elle me sollicite peu. Lors de la correction de l'épreuve, je constate que c'est un fiasco. Elle a obtenu un total de 8 points sur 27. Toutefois, confiant en cette élève, j'écris à côté de sa note le commentaire suivant :

« En révisant plus, je suis sûr que tu auras une bonne note la prochaine fois. Tu participes beaucoup en cours, je t'en remercie et t'encourage à continuer comme cela. »

Tout ceci paraît banal, sauf que j'avais confondu Fanny et Penny. C'est Penny qui avait eu 8 points sur 27. Fanny avait très bien réussi l'épreuve. Penny a donc reçu le commentaire destiné à Fanny sans savoir qu'il ne lui était pas destiné. Penny était une élève sage qui écoutait attentivement et n'était pratiquement jamais déconcentrée. Je la remarquais toutefois peu en raison de sa discrétion.

La leçon suivant le rendu de l'épreuve, Penny a commencé à lever la main et à participer activement. Au bout de deux-trois leçons, elle participait davantage même que Fanny. Ce changement m'a surpris bien sûr et je trouvais fort agréable que cette élève participe davantage. Lorsqu'elle m'a ramené l'épreuve signée par ses parents, j'ai vu mon commentaire sur sa feuille et ai compris à ce moment-là que je m'étais trompé de personne. Penny avait commencé directement à faire preuve du comportement dont je l'avais félicité sur son épreuve.

Au vu du changement clair et net chez Penny, ce changement ne peut pratiquement que venir du commentaire sur l'épreuve. Bien sûr, il est possible de se demander si le fait que Fanny ait participé moins ensuite peut être une conséquence du fait qu'elle n'a reçu aucun commentaire particulier sur sa feuille. Fanny et Penny sont à des places éloignées et ne semblent pas avoir d'interactions lors des récréations. Fanny n'a donc en principe jamais été au courant du commentaire qu'a reçu Penny.

A nouveau, peut-on considérer que ce même commentaire aurait déclenché le même changement drastique chez un/une autre élève ? Ce n'est pas forcément le cas, même si, comme le dit un dicton germanique, une bonne parole trouve aussi son chemin. Toutefois, Penny avait des prédispositions qui la rendaient capable de suivre le cours (elle m'avait dit qu'elle n'avait pas révisé pour cette première épreuve, ce qui explique son mauvais résultat). A la base, elle faisait les exercices en classe et semblait très attentive. Elle a eu de très bons résultats à sa première et à sa troisième épreuve, même si le résultat de sa deuxième épreuve était médiocre.

Peut-être que ce commentaire lui a permis de rendre publique des réflexions et des idées qu'elle était déjà capable à la base d'avoir dans sa tête. A la lumière de ces éléments, il est possible que Penny ait simplement reçu involontairement une légitimation à participer qu'elle a simplement utilisée car elle avait à la base les compétences pour bien suivre le cours.

RAÏSSA, LOUVE ET MAGDALENA, LES TROIS ÉLÈVES DE 8^{ÈME} ANNÉE

Raïssa est une élève dont l'enseignante m'avait averti des difficultés d'apprentissage. Elle dispose de mesures d'aide spéciales, notamment le fait d'utiliser une tablette et de plus de temps pendant l'épreuve. Louve et Magdalena sont deux élèves allophones, mais j'en savais peu sur elles avant la première épreuve.

Raïssa me demande parfois de l'aide pendant l'épreuve et je tâche de l'aider sans répondre à sa place. Elle vient me rendre sa feuille avant la fin du temps et je constate qu'elle n'aurait guère plus que 3 comme note. Je lui souffle quelques réponses discrètement. Elle va les rajouter et revient me rendre sa feuille. Elle aura un 4 à l'épreuve avec une correction généreuse de ma part.

Louve a eu à peu près des difficultés similaires à Raïssa. Je l'ai aidée à avoir son 4.

Magdalena n'a pas demandé d'aide, mais elle est venue me rendre sa feuille avant la fin du temps en ayant laissé quelques items vides, ne connaissant pas la réponse. Je l'encourage à essayer et regarde avec elle ce qu'elle peut mettre. Elle obtiendra également un 4.

Raïssa ne participait pas au cours, mais après la reddition de l'épreuve, elle commence à lever la main ci et là. Louve fait de même. Magdalena reste en revanche passive.

Le changement d'attitude de Raïssa peut toutefois aussi être dû à une réorganisation des places des élèves, effectuée par l'enseignante de classe. Raïssa s'est en effet retrouvée à côté d'une élève ayant de la facilité, participant régulièrement. Cette élève aidait Raïssa à faire des exercices. Lors d'une nouvelle réorganisation de la classe, Raïssa s'est retrouvée à côté d'une élève moins studieuse et a arrêté de participer. En revanche, lors de la deuxième épreuve avec moi, elle a eu un 4,5, cette fois sans aide de ma part. Elle a eu ensuite un 6 à la troisième épreuve, mais si je l'ai parfois guidée pour s'exprimer à l'écrit, je ne lui ai donné aucune réponse. Ses progrès restent donc surprenants et il est difficile de déterminer leur origine.

Louve, la deuxième élève, n'a pas pu enclencher une dynamique positive et a eu un 3,5 amélioré lors de la seconde épreuve. Ses lacunes en français la limitent toutefois beaucoup dans la compréhension et l'expression.

Enfin, Magdalena a quelque peu amélioré ses résultats et a eu 4,5 lors de la seconde épreuve. Toutefois, cela semblait encore fragile.

Peu après la deuxième épreuve, il y avait les carnets de classe pour chaque discipline. Ces carnets devaient être consultés par les parents. Je profite pour valoriser Louve et Magdalena en les encourageant à participer encore plus en ajoutant que leurs questions en cas d'incompréhension sont les bienvenues. Louve commence à oser poser plus de questions et cela l'aide à mieux suivre le cours. Je pouvais dès lors lui expliquer des termes qu'elle ne comprenait pas. Magdalena commence à participer quelque peu. Je tâche de conserver cette dynamique positive en la regardant davantage pendant le cours.

Louve fera un 4,5 à la troisième épreuve avec peu d'aide de ma part. Le fait qu'elle pose des questions (je l'ai également aidée à s'organiser pour ses révisions) semble faire la différence car elle peut comprendre les termes importants et suivre le cours.

Magdalena fera également un 4,5 à la troisième épreuve. Elle pleurera après le rendu de l'épreuve sans vouloir me dire pourquoi et ne participera pratiquement plus à mon cours. Après m'être renseigné auprès de l'enseignante, il s'avère que ses parents ont des attentes très fortes vis-à-vis d'elle (obtenir au moins des 5 partout). Elle reçoit des punitions sévères lorsqu'elle n'obtient pas les résultats escomptés, dès lors sa réaction peut être compréhensible, car si elle a atteint des résultats suffisants à l'école, les attentes de ses parents semblent supplanter les barèmes de l'école. Cela semble lui avoir cassé sa dynamique positive et n'est pas sans faire penser à la théorie de Vygotski et la zone de développement proximale (Vygotski, 1997). Pour qu'une personne puisse effectuer un progrès, il faut que la marge de progression demandée soit dans ses moyens, or les attentes de ses parents sont actuellement excessives, ce qui engendre certainement un découragement.

Cela pose bien sûr question, car tous les élèves ne peuvent pas atteindre la moyenne, parfois car les attentes sont trop élevées pour eux à un certain moment dans un certain contexte. Cela fait beaucoup de paramètres à prendre en compte pour des enseignants.

JACQUES ET KYLIAN, LES DEUX ÉLÈVES DE 7^{ÈME} QUI RATENT LA PREMIÈRE ÉPREUVE

Jacques est un cas un peu particulier : C'est un élève qui a énormément de facilité à l'école. Il participait beaucoup au cours et j'avais été surpris qu'il rate l'épreuve (en ayant 4 points sur 12). Toutefois, cela venait uniquement du fait qu'il n'avait pas révisé cette fois-ci. Par la suite, il n'aura jamais aucune difficulté. Il s'exprime facilement et termine les exercices plus vite que ses camarades.

Le cas de Kylian est assez intéressant : Kylian est un élève souriant et discret en cours. Il n'a pas sollicité mon aide lors de la première épreuve et a eu 1,5 points sur 12. J'ai pris conscience qu'il avait de la peine à comprendre les exercices, mais essayait surtout de cacher ses difficultés. Sur la feuille d'épreuve, j'ai écrit le commentaire suivant :

« Que s'est-il passé ? On va voir ce qu'on peut faire pour que tu aies un meilleur résultat la prochaine fois ».

Suite à cela, j'ai décidé de le regarder souvent en parlant avec énergie et enthousiasme. Il répondait à cet enthousiasme en paraissant plus détendu et souriant. Il commençait ci et là à participer. Je suis allé régulièrement vers lui pour vérifier qu'il comprenait ce qu'il fallait faire lors des exercices et je l'ai aidé à s'organiser pour préparer l'épreuve. Je n'étais pas très optimiste. Pourtant, même si je l'ai aidé à formuler certaines choses sans lui souffler de réponses, il a obtenu 23,5 points sur 27 à la seconde épreuve. Il était seul à sa table et n'avait pas pu tricher, il avait donc préparé l'épreuve suffisamment pour effectuer ce résultat.

ANALYSE ET LIMITES DE L'AUTO-OBSERVATION

Cette partie de l'étude peut d'abord poser question sur un plan éthique. Pourquoi favoriser seulement certains élèves à avoir la moyenne alors que les autres (qui ont la moyenne par leurs propres moyens) ne reçoivent pas la même aide ? S'il est vrai que deux élèves n'ont pas eu la moyenne lors de la première épreuve car ils n'ont pas reçu d'aide, c'était surtout la conséquence de l'impossibilité de s'occuper de chaque élève car les élèves ont posé beaucoup de questions.

L'expérience menée ne discriminait pas réellement les élèves au sens où le but visé était que chacun réussisse à la première épreuve pour tenter d'engendrer un climat de confiance chez les élèves quant à leurs capacités. Autrement dit, l'hypothèse de base était que certains des élèves qui ont des insuffisances scolaires actuellement ont néanmoins les capacités de réussir, c'est-à-dire que les apprentissages requis se situent dans leur zone de développement proximale (Vygotski, 1978). Ce raisonnement implique que les élèves seraient en difficulté pour d'autres raisons, notamment par des phénomènes de catégorisation négative (Monteil, 1999). A partir de là, puisque ce type de mécanisme a été identifié dans la littérature, pourquoi ne pas tenter de le prendre en compte et de le considérer comme une variable possible à modifier ? C'est ce qui a été tenté dans cette expérience, même si sa réalisation pose de nombreuses questions.

Ce qui pose problème dans la stratégie consistant à favoriser des élèves qui ont des difficultés, c'est qu'il peut aussi potentiellement y avoir des effets négatifs, par exemple si des élèves qui peuvent être en train de s'améliorer croient à tort qu'ils ont progressé suffisamment et s'arrêtent dans leurs progrès. Cela pourrait engendrer l'arrêt de leur dynamique de changement et les stopper à un stade où ils n'ont pas encore les moyens de réussir seuls.

En revanche, si les élèves se trouvent stressés par l'idée qu'ils n'ont pas le niveau suffisant, cela peut leur donner un déclic et favoriser leur réussite. La question qui doit se poser préalablement à ce genre de stratégie est donc : Dans quelle situation personnelle se trouve l'élève ? La stratégie utilisée dans l'expérimentation peut donc être utile avec les élèves qui sont en équilibre négatif (à savoir qui n'ont pas instauré de dynamique de changement et se trouvent en échec scolaire). En revanche, elle pourrait avoir des effets contre-productifs auprès des élèves qui pourraient avoir faussement l'impression d'avoir atteint un objectif : celui d'avoir la moyenne.

C'est une des idées principales qui reviendra tout au long de ce travail : Il y a des méthodes qui peuvent être bonnes dans certains cas, mais aucune méthode n'est bonne dans tous les cas dans le cadre de l'enseignement (en revanche, il y a sans doute des méthodes qui sont mauvaises dans tous les cas). Ce qui peut permettre de choisir une bonne méthode dans le cadre de l'enseignement est la connaissance suffisante de l'élève et de la dynamique de classe. Lors de cette expérimentation qui s'est produite en début d'année, il n'y avait clairement pas la connaissance spécifique de tous les élèves et celle-ci aurait été requise, même si les résultats de cette expérimentation semblent avoir été positifs. Après, il est vrai qu'avoir un regard neuf peut aussi avoir l'avantage de diminuer les préjugés. Les deux cas de figures ont leurs avantages.

Il peut apparaître impossible de procéder de cette façon, car cette expérimentation consiste à donner la moyenne à tous les élèves lors de la première épreuve, alors même que l'enseignant ne peut pas bien connaître ses élèves. La seule option résiderait dans le fait de communiquer avec les anciens enseignants des élèves pour connaître au mieux où ils en sont, pour autant que les anciens enseignants en sachent suffisamment à leur sujet, ce qui n'est pas gagné d'avance.

Comme le parcours scolaire d'un élève est le fruit de multiples facteurs d'influence, il faut également avoir conscience que les résultats obtenus ne peuvent qu'être modestes, même s'ils peuvent parfois être surprenants (comme en témoigne l'élève qui ne participait pas au cours,

a reçu un compliment par erreur pour la féliciter de sa participation, et s'est mise à participer du jour au lendemain).

Ces éléments posent question quant à la position de l'enseignant et requièrent qu'on s'y attarde avant d'aller plus loin.

LA POSITION INCONFORTABLE DE L'ENSEIGNANT

Il est de notoriété publique de dire que les enseignants ont un métier, beaucoup de vacances, sont trop bien payés et font en plus des grèves pour se plaindre. Pourtant, lorsqu'on regarde la réalité de plus près, cette perception idéalisée du métier d'enseignant est contestable, car les enseignants se trouvent au cœur de dynamiques contradictoires qui rendent leur posture inconfortable.

Dans les faits, aucun enseignant ne traite chacun de ses élèves de la même façon et cela serait simplement impossible, car chaque être humain a des affinités (ou inimitiés) particulières avec chaque personne, élève, voisin ou collègue. Michelle Dumont, Anne-Nelly Perret-Clermont et Ellen Moss (1995) démontrent que dans une classe, les groupes de travail entre élèves disposant d'affinités personnelles mènent à des processus cognitifs plus constructifs que ceux des groupes avec une affinité asymétrique (c'est-à-dire non-réciproque) ou ceux des groupes sans affinités. Il n'est pas difficile à partir de là d'admettre que la même dynamique se joue entre enseignants et élèves, à savoir que des élèves qui ont une affinité avec l'enseignant pourront mieux travailler.

Pour donner un exemple cohérent avec la thématique abordée, les élèves en classe ne jouissent pas de la même position vis-à-vis de l'enseignant et chaque enseignant a un style d'interaction unique avec chaque élève, même si les différences peuvent être minimes. Pourtant, cela n'empêche pas les enseignants de scander que leurs élèves sont traités à égalité.

La contradiction entre les inégalités de traitement (souvent inconscientes) face aux élèves et le maintien de la maxime « je suis enseignant et traite les élèves à égalité » peut s'expliquer par la nécessité, y compris pour les enseignants, de maintenir une identité sociale positive, selon la définition faite par Tajfel et Turner (1979 ; 1986). Bien sûr, cette nécessité est temporisée par d'autres aspects, à savoir que « les individus ne sont pas figés dans une identité » (de Singly, 2003, p.77), ce qui tempère l'emprise du groupe sur l'individu. Comment se sentir bien en tant qu'enseignant en ayant conscience que des actes involontaires peuvent influencer

positivement ou négativement la trajectoire d'élèves qui sont encore dans leur jeune âge ? Ou simplement, comment pouvoir accepter autant d'incertitude et d'inconnues alors même qu'un enseignant est sensé agir rationnellement et contrôler ce qui se passe dans sa classe ? Ce sont des responsabilités lourdes et aucun enseignant ne peut avoir une parfaite maîtrise de sa classe où de ce qu'il/elle fait et cela peut être difficile à accepter, car être enseignant revient à faire partie d'un groupe social, ce qui implique une comparaison avec d'autres groupes et créer inévitablement une dynamique, celle consistant à valoriser son identité pour pouvoir se positionner favorablement vis-à-vis d'autres groupes sociaux (Tajfel & Turner, 1979 ; Tajfel & Turner, 1986). Par ailleurs, dans une société qui prône le perfectionnisme ou l'excellence, comment se positionner dans un métier où il semble impossible de ne pas causer d'injustices et de dommages à autrui ? En même temps, la réalité du métier d'enseignant est complexe : En doutant, un enseignant peut ressentir l'insécurité de ne pas faire assez bien, mais en ne doutant pas, il peut aussi avoir un sentiment de sécurité erroné en pensant que ce sont les autres qui sont en tord.

La question de la justification des enseignants par rapport aux inégalités de traitement sera un des sujets de l'étude de terrain réalisée auprès d'une enseignante genevoise ayant une classe mixte de 7^{ème} et 8^{ème} Harmos.

ENTRE RÈGLEMENTS RIGIDES ET TRAVAIL SOUPLE, UN CONFLIT D'INTÉRÊT INCONCILIABLE?

Le métier d'enseignant est paradoxal. Ce n'est sans doute de loin pas le seul métier à contenir des éléments contradictoires, toutefois, il n'existe pas de modèle du parfait enseignant et il serait bien difficile d'en inventer un. D'un côté, il est important de traiter les élèves à égalité, mais de les traiter de manière juste implique de les traiter de manière différenciée, ce qui pose problème quant à l'égalité de traitement. Est-il seulement possible de considérer que des élèves puissent être traités à égalité? Si oui, en fonction de quels critères? Faut-il que chaque élève soit regardé pendant exactement le même temps, reçoive le même nombre de remarques négatives ou positives et de même intensité? A partir du moment où chaque être dispose d'une sensibilité qui lui est propre, une même remarque faite à deux personnes différentes n'engendre pas le même effet. En ce sens, le métier d'enseignant ne peut de toute manière pas être un métier exact et ne peut pas répondre à des lois établies scientifiquement qui permettent à un enseignant

lambda d'obtenir le meilleur rendement de ses élèves (ici, rendement est à comprendre notamment au sens de la qualité des apprentissages effectués et du bonheur en classe).

Prenons un autre exemple : Il existe des règlements en classe. Par exemple, un élève n'a pas le droit de prendre la parole sans lever la main ou de se lever sans demander la permission. Beaucoup d'enseignants sont d'accord pour dire que ces règles sont importantes, sans quoi la salle de classe deviendrait un chaos généralisé. En même temps, des exceptions existent. Certaines fois, des élèves prennent la parole spontanément et un enseignant, par réflexe ou parce qu'il trouve l'intervention de l'élève pertinente, prend en compte l'intervention sans respecter la règle du lever de main préalable à l'intervention. L'injustice existe donc bel et bien à l'école, mais supprimer toute injustice à l'école paraît difficile. Différencier l'enseignement peut impliquer une certaine injustice, mais pas forcément. On peut imaginer que certains enfants ont plus besoin d'attention que d'autres et qu'ils n'ont pas tous besoin du même type d'attention. Sans doute est-il plus raisonnable de viser à respecter le règlement tout en l'adaptant aux singularités des élèves autant que possible afin de permettre au maximum une homogénéité dans la classe. Cela est développé dans les travaux de Philippe Corcuff (2012) qui parle de transcurrences relatives pour illustrer la coexistence entre le fait que personne n'agit de manière parfaite ordonnée ou cohérente avec le fait que les idéaux guident malgré tous les actes. Mieux vaut accepter que les choses ne peuvent pas être idéales, qu'il n'est pas possible de réaliser ses idéaux de manière absolue, mais qu'en revanche, il est possible de tendre vers certains idéaux (par exemple l'égalité de traitement). C'est également ce que ce travail propose comme idée.

LES CONTRADICTIONS ENTRE IDÉAUX ET PRATIQUES

Le métier d'enseignant est au croisement de tant de logiques différentes, de tant d'enjeux, qu'il paraît impossible que les comportements observés et les idéaux décrits se rejoignent. Si ce fait apparaît difficile à expliquer, il est possible d'effectuer le constat suivant : Les idéaux sont souvent formulés de manière absolue et à partir de là, suggèrent des comportements non-adaptatifs. En effet, à partir du moment où un enseignant dit avoir le même comportement envers tous les élèves, par équité, cela suggère une absence de différenciation qui n'est pourtant pas vérifiée de manière absolue dans les faits. Par exemple, prenons cette citation d'entretien avec l'enseignante Elie qui parle des élèves en général :

Elie (lors de l'interview) : « Ça sert à rien de les descendre ou de les mettre dans une situation où ils seraient pas bien »

On ne peut qu'être d'accord avec elle à priori, mais les observations réalisées montrent que dans la réalité, il arrive qu'Elie mette des élèves dans une situation dans laquelle ils se sentent, visiblement, inconfortables. Il serait même difficile d'imaginer gérer une classe sans jamais mettre les élèves dans une situation d'inconfort, tout comme il paraîtrait difficile d'éduquer des enfants sans jamais faire une remarque qui puisse induire un sentiment désagréable. Ce que dit Elie paraît cohérent avec ses actes, puisque l'enseignante explique qu'elle va interroger les élèves spontanément, mais qu'elle va éviter cela avec un élève en particulier, car il est très sensible :

Elie (lors de l'interview) : « Ouais, parce que d'autres ça leur fait rien, mais lui il est hyper-sensible, donc je vais éviter ça. »

Pourtant, lorsqu'un autre élève, Ramos, va au tableau pour donner la correction d'un exercice, il se fait réprimander :

Elie (lors de l'observation en classe) : « Il faut que tu te concentres plus! Maintenant, tu indiques où se trouve le sujet, puis tu mets en couleur l'indicateur temporel. »

Cela peut paraître anodin, mais l'élève en question se sent visiblement mal à l'aise et perd ses moyens en peinant à faire l'exercice demandé. D'ailleurs, le traitement différencié fait à cet élève est plus différencié qu'il n'y paraît. Lorsque les autres élèves sont venus au tableau, l'enseignante utilisait une autre forme de guidage :

Elie : « Et maintenant, tu dois faire quoi? »

Johan : « Sélectionner le sujet et le marqueur temporel? »

Elie : « Très bien Johan! »

Ainsi, l'élève qui se fait réprimander n'a pas non plus réellement la place pour exprimer ce qu'il doit faire, puisque l'enseignante le guide d'office, malgré qu'il soit considéré comme un bon élève. En demandant à l'enseignante après coup pourquoi elle a agi de cette façon si particulière avec Ramos, Elie a répondu ainsi :

Elie (lors de l'entretien) « Ben avant de venir au tableau, il s'était déjà trompé, il se déconcentre tout le temps en ce moment donc je le secoue pour qu'il se reprenne »

Ce qui est intéressant, c'est que le fait de secouer Ramos entre en contradiction avec l'idéal énoncé consistant à dire qu'il ne sert à rien de mettre les élèves dans une situation inconfortable. Toutefois, Elie admet lors de l'entretien post-observation qu'il est parfois difficile de se contenir :

Elie : « Après j'essaie aussi de me retenir. Quand on voit un élève inattentif, on a tendance à exprès l'interroger un peu pour le réveiller et pis finalement, il sait plus trop ou parfois ils ont bien suivi on est étonné, mais... J'essaie d'éviter. Ca m'arrive encore, même pour Ramos, des fois j'ai envie qu'il se réveille. »

Cette situation illustre bien à quel point les actes des enseignants et des personnes en général peuvent être guidées par des idéaux et en même temps sembler contradictoires avec des idéaux énoncés, ce qui reprend le concept de transcurrences relatives présenté par Philippe Corcuff (2012).

Jusque-là, il est donc tentant de parler d'incohérence interne pour expliquer des comportements qui sont divergents des idéaux décrits par la personne qui produit les comportements. Pourtant, une autre piste semble intéressante à explorer. Peut-être qu'il n'y a, au fond, pas d'incohérence à proprement parler chez une personne, mais plutôt des cohérences qui sont incompatibles? Elie explique pourquoi elle va tenter de ne pas brusquer un élève, puisque selon elle cela ne produit aucun effet positif.

D'un autre côté, elle a du mal à ne jamais brusquer un élève, car les élèves peuvent avoir des comportements qui vont lui être désagréable. Si le comportement d'un élève lui est désagréable, cela signifie que la situation, telle qu'elle se déroule en classe, n'est pas acceptable à ses yeux ou à tout le moins ne lui convient implicitement pas.

Il y a donc la coexistence entre l'idée que brusquer ne sert à rien et une envie de faire quelque chose pour changer une situation considérée soit comme inacceptable, soit comme désagréable. La coexistence de ces deux logiques antagonistes ne sont pas un signe d'incohérence, car ces deux logiques agissent sur un niveau différent. Un enseignant peut avoir un idéal et défendre un idéal sans se trouver en situation, ce qui est le cas lors d'une interview par exemple. En revanche, en classe, l'enseignant dispose certes de ses idéaux, mais il y a une deuxième logique qui est plus de l'ordre de la réactivité, de l'immédiateté et qui est mise en évidence par le concept de transcurrence relative (Corcuff, 2012). Cette logique n'est pas réellement intellectualisée au sens où il n'y a pas une vaste réflexion qui est impliquée. Lorsque

l'enseignante va secouer son élève inattentif, pour reprendre ses termes, elle n'est pas consciente sur le moment qu'en agissant ainsi, elle va à l'encontre d'un idéal qu'elle a et qu'elle ne remet pourtant pas en question en ayant ce comportement.

Plutôt que de parler d'incohérence, il paraît plus pertinent de parler de la coexistence de deux logiques agissant sur un plan différent, ce qui peut aussi être illustré métaphoriquement par les concepts de pensée lente et de pensée rapide de Daniel Kahneman (2011), qui décrit deux logiques distinctes, une logique lente découlant de la réflexion et une logique immédiate qui ne découle pas d'une réflexion.

L'intérêt de la présente étude est qu'il est possible de mieux voir comment fonctionne les mécanismes cognitifs liés à ces deux mécanismes de différente nature. Une autre situation a révélé cela : Il s'agit de la situation où l'enseignante permet à certains élèves (et particulièrement à un d'entre eux) de prendre la parole sans lever la main, tandis que ce privilège n'est pas accordé aux autres. Cela pourrait paraître incompréhensible, puisque lors de l'entretien préalable à la première observation, l'enseignante a dit ceci :

Elie (lors de l'interview) : « Je traite tous les élèves de la même manière, même si je suis plus douce avec certains pour les raisons que je t'ai données [Elle tâche de considérer la sensibilité des élèves et leur situation scolaire]. Pour prendre la parole, ils doivent lever la main. »

Lors de la deuxième observation, l'élève qui est particulièrement privilégié a pris plusieurs fois la parole spontanément et sans lever la main. En somme, il y a eu deux situations, celles où l'élève a levé la main pour demander la parole (il n'y a vraisemblablement pas eu de traitement de faveur à son égard, l'enseignante veillant à ce que tous aient la parole à tour de rôle), et celle où l'élève prend spontanément la parole engageant un petit dialogue avec l'enseignante. Cela fait qu'en tout, cet élève disposait de plus d'occasions de s'exprimer que ses pairs.

Lors de l'entretien suivant la première observation, il a été fait mention à l'enseignante de son idéal consistant à ne pas favoriser certains élèves, ainsi que des éléments observés lors desquels l'enseignante autorisait effectivement un élève à prendre la parole. Le lecteur pourrait imaginer que ce n'était pas du favoritisme et que cet élève est simplement un peu plus audacieux que les autres. Pourtant Jérôme, un autre élève considéré par l'enseignante comme « bon élève », prend la parole et se fait rappeler à l'ordre.

Elie : « Quel indice nous permet d'identifier le temps de conjugaison dans la phrase numéro 8? »

Jérôme (prend la parole spontanément) : « C'est parce que y a le terme "si" que... »

Elie (elle coupe Jérôme) : « Jérôme, je ne t'ai pas donné la parole, tu lèves la main comme tout le monde. »

Elie a dit qu'effectivement, elle est parfois consciente d'être plus tolérante envers Dimitri, l'un des élèves en difficultés, que parfois lorsqu'elle s'en rend compte, après coup, elle va rappeler à l'ordre Dimitri. Elle décida elle-même la chose suivante :

Elie (lors de l'interview) : « Lors du prochain cours, je veillerai à rappeler que personne ne prend la parole sans lever la main et j'essaierai de veiller à ne pas tolérer que Dimitri le fasse. »

La seconde observation mettra en scène une situation intéressante où il sera possible de voir l'enseignante tiraillée entre deux logiques distinctes :

- a. La conscience qu'il est important de traiter les élèves sans injustices, mais aussi
- b. l'envie de donner plus de place à un élève en difficulté.

La coexistence de ces deux idéaux étant impossible, cela donna lieu à des éléments assez surprenants. Dimitri a d'abord pris la parole sans être rappelé à l'ordre et son intervention a été bien accueillie. Quelques secondes après, l'enseignante rappela à l'ordre Dimitri rétroactivement en lui disant que si son intervention était pertinente, il devait respecter les mêmes que les autres et lever la main. La chose se reproduisit une deuxième fois lors de laquelle Elie informa Dimitri qu'il recevra une annotation en cas de récurrence, puis à la troisième prise de parole de Dimitri, celui-ci reçut une annotation.

Elie (lors de l'observation) : « Cette fois je t'annote Dimitri, c'en est trop! Cela n'empêche pas que j'apprécie tes interventions, qu'elles amènent quelque chose à la classe et je t'encourage à continuer, mais en levant la main. »

Dimitri parut déçu et suite à cela, il ne tenta plus de prendre la parole sans lever la main, mais essaya tout de même d'obtenir la parole en levant la main comme les autres. Vu sous cet angle, la situation ne semble pas poser de problème puisque Dimitri n'a pas cessé de vouloir participer. Qu'est-ce qui rendait difficile pour l'enseignante de faire respecter les règles de la

classe avec Dimitri ? Lors du premier entretien, elle a révélé avoir une sympathie particulière pour un type d'élèves :

Elie (lors de l'interview) : « C'est vrai que je m'identifie plus aux élèves qui ont de la difficulté. J'ai sûrement cette sympathie car j'ai moi-même été en difficulté parfois et je ne sais pas, je trouve plus sympa les élèves en difficulté en général, j'ai plus d'affinités avec eux. »

Lors de l'entretien suivant la deuxième observation, Elie a révélé que ce n'était pas si confortable pour elle d'avoir cadré davantage Dimitri :

Elie (lors de l'entretien) : « C'était bien que je le fasse, ça c'est sûr, y a pas de raison qu'il ait plus de droits que les autres, en même temps je culpabilise un peu de le couper comme ça, alors qu'il a déjà des difficultés. »

Du point de vue d'Elie, la situation actuelle répond donc à son premier idéal, celui de traiter tout le monde à égalité, pourtant la situation n'apparaît pas confortable, ni même autant confortable. La culpabilité dont Elie parle, elle ne la ressent pas autant lorsqu'elle privilégie Dimitri que lorsqu'elle le traite davantage comme les autres.

Pour récapituler, il peut y avoir deux types de situations :

- a. Un enseignant peut avoir deux idéaux qui peuvent entrer en contradiction dans la pratique, c'est le cas concernant la situation de l'élève qui prend la parole sans lever la main.
- b. Un enseignant peut avoir un idéal qui n'entre pas en contradiction avec un idéal, mais peut réagir de manière automatique et sans doute inconsciente lors de certaines situations pratiques. C'est le cas, lorsqu'elle secoue l'élève qui est dans la lune car cela l'énerve, alors qu'elle dit que secouer les élèves ne sert à rien. Ce qui motive cet acte n'est pas un second idéal mais simplement un inconfort dans la situation et la réaction est de l'ordre de l'immédiateté et non de la réflexion.

Dans les deux cas, comment les enseignants peuvent-ils construire une identité professionnelle alors même qu'il leur est impossible de ne pas se trouver en porte-à-faux avec eux-mêmes ?

Il semble qu'il y a un travail de transformation inconscient qui est effectué pour retravailler ce qui est vécu et le traduire en un récit cohérent (Bruner, 2002). Au même titre que

chacun peut croire en la justice et la croire objective (ce qui est illusoire) (Bruner, 2002), les enseignants peuvent également croire qu'ils réalisent leur métier de façon totalement cohérente.

Il est possible de se demander si d'autres facteurs font que les enseignants développent des croyances absolues alors même que leur travail consiste à s'adapter à des élèves différents qui ne fonctionnent pas de la même manière. A nouveau, il est probable que des phénomènes de catégorisation (Monteil, 1999) soient à l'œuvre pour expliquer cela. La perception du groupe classe comme un tout relativement uni peut supprimer les cas qui ne vont pas dans le sens global.

Au même titre que lorsqu'un individu détient une croyance, il va davantage être attentif et retenir les éléments qui corroborent cette croyance, Elie semble produire un discours qui n'est pas cohérent avec certaines situations observées dans sa classe. Comme l'a expliqué Monteil (1999), les éléments qui vont à l'opposé des croyances sont moins perçus et davantage ignorés que les éléments qui corroborent des croyances. Cela pourrait pleinement expliquer que des enseignants gardent un discours absolu malgré des pratiques différenciées. Il est possible d'illustrer cela à travers un autre exemple provenant du croisement entre discours et pratique. Lors de la première interview, Elie l'enseignante a dit que :

Elie : « La classe est très impliquée, motivée, ils ont toujours envie de travailler, ils sont enthousiastes, ils participent tous. »

Pourtant, la réalité n'est pas aussi absolue. Certes, l'enseignante ne passe pas la majorité de ses interventions à motiver les élèves à travailler, pourtant Ramos reçoit des remarques quant à son investissement, alors que Sebastian est parfois rappelé à l'ordre car il est dans la lune.

Elie (pendant l'observation en classe) : « Sebastian, tu peux aller me chercher le tableau de conjugaison dans la classe d'à côté? »

Sebastian : « Oui. »

(il se lève et sort de la classe. Un peu plus tard, il revient bredouille)

Sebastian : « J'ai oublié ce que je devais demander. »

Elie : « Le tableau de conjugaison ! Tu peux essayer de te concentrer 5 minutes? »
(Elie ne hausse pas le volume, mais le ton de sa voix ne laisse pas de doute quant à son agacement)

Néanmoins, si le travail va mettre en évidence des dissonances entre théorie et pratique, il ne faut pas oublier que beaucoup de prédictions faites par l'enseignante se sont effectivement

réalisées et ce travail n'a pas pour but de les occulter. On peut prendre les deux exemples suivants tirés de la première interview :

Elie : « Y a peut-être toujours ceux qui prennent un peu plus de place, les plus grands, Alejandro et Dimitri, euh, qui, par exemple Dimitri a une année de plus que les autres car il redouble. Il est plus vu comme le grand ou le pré-ado, mais ça empêche pas les autres de s'exprimer, de se sentir bien. »

Elie : « je pense que c'est inévitable, si y a un élève qui a plus besoin d'être rassuré/encouragé comme Dimitri où c'était plus compliqué en début d'année au niveau scolaire. Je vais essayer peut-être d'être plus douce ou je vais poser des questions quand je sais que ça va le mettre en avant, qu'il peut répondre et pas le mettre en difficulté devant toute la classe. »

Lors des observations, il s'est avéré qu'effectivement, le dénommé Dimitri s'exprime davantage et a le privilège de pouvoir parfois s'exprimer sans lever la main, autrement dit sans demander la parole. Il est également, en général, mieux accueilli que ses camarades et l'enseignante utilise généralement une voix douce pour lui parler.

Par ailleurs, la logique qui consiste à penser que des élèves en difficulté peuvent plus avoir besoin de soutien que des élèves provisoirement moins appliqués (qui sont habituellement des bons élèves) peut se comprendre d'une certaine manière. En effet, si les élèves qui sont habituellement bons sont considérés comme ayant les capacités nécessaires pour continuer à l'être, il suffirait de les secouer pour que cela revienne. Bien sûr, il ne s'agit pas de cautionner ce mode, car il peut y avoir des changements dans la vie d'un élève qui expliquent une chute dans le rendement scolaire, comme des problèmes familiaux, relationnels ou autres.

Les exemples précédents mettaient en évidence que la pratique et la théorie se rejoignent parfois, mais pas systématiquement. Et lorsque ce n'est pas le cas, il est très intéressant de chercher à comprendre pourquoi, notamment lors de l'interview qui suit l'observation réalisée en classe. Pour rappel, l'enseignante avait dit avant le cours que :

Elie (en parlant de Ramos) : « Ça sert à rien de les descendre ou de les mettre dans une situations où ils seraient pas bien. »

Comme il a été observé que Ramos ne se sent visiblement pas bien lorsqu'il se fait réprimander pour son manque de concentration, il a été demandé à l'enseignante pour quelle

raison elle fait cela quand même et l'enseignante a répondu que si elle fait cela, c'est précisément parce que, selon elle, cela sert à quelque chose, de le secouer pour qu'il se reprenne.

Elie : « C'est vrai que j'ai parfois du mal avec cet élève. J'essaie de rester patiente, mais son côté tête en l'air m'agace et je sais que parfois ça se voit, même si je fais de mon mieux. »

Finalement, Il s'avère que l'une des raisons qui explique le comportement d'Elie qui semble être inefficace avec son élève est simplement le résultat du fait que cette situation engendre chez elle de l'agacement. Mais ce type de raison est délicat à retenir lorsqu'il s'agit d'avoir une identité sociale positive (Bruner, 2002).

DES ÉLÈVES QUI REÇOIVENT UNE ATTENTION DIFFÉRENCIÉE

Avant de parler de la différenciation d'attention accordée aux élèves par leur enseignant ainsi que de l'importance des affinités interpersonnelles, il apparaît important de présenter 3 typologies d'attention octroyée ou de stimuli offerts par l'enseignant. Pour rappel, elles ont été catégorisées de manière simplifiée, en 3 catégories :

- i. Attention ou remarque positive (ton et regard reflétant une émotion positive de la part de l'enseignant, aide, compliments, encouragements, etc.)
- ii. Attention ou remarque négative (ton et regard reflétant une émotion négative de la part de l'enseignant, remarques négatives/critiques, reproches)
- iii. Indifférence (l'élève est peu/pas regardé, reçoit peu de commentaires ou de remarques, l'enseignant va rarement voir ce qu'il fait)

Ces trois typologies sont à mettre en lien avec le concept de conditionnement opérant de Skinner (1938), à savoir que les attentions ou remarques, qu'elles soient positives ou négatives, sont opérantes, puisqu'elles vont activement induire des effets négatifs ou positifs. Fabien Fenouillet et Alain Fleury (2016) ont cherché à savoir quels étaient les effets des remarques positives ou négatives faites aux étudiants en géographie. Ils ont découvert notamment que les remarques négatives pouvaient booster les élèves forts et décourager les autres, tandis que les remarques positives n'étaient pas efficaces si les élèves étaient faibles, autrement dit probablement si l'apprentissage visé se situe en-dessous de leur zone de développement proximale, concept développé par Vygotski (1978).

La dernière catégorie « Indifférence » n'est pas à prendre à la légère. Dans la littérature, il est fait mention de la différence d'effets des renforcements positifs et négatifs sur les personnes (Fenouillet & Fleury, 2016). Toutefois, l'effet de l'absence de stimuli ou de l'ignorance sur les personnes pose aussi question. Un élève en difficulté qui reçoit régulièrement des remarques négatives peut être découragé, mais qu'en est-il de l'élève ignoré, surtout s'il est en situation délicate ? Les recherches dans la littérature scientifique n'ont pas amené à découvrir des données sur ce thème. En revanche, on sait que chez le nourrisson, l'indifférence peut mener à la mort, tandis que les mauvais traitements, eux, peuvent lui permettre malgré tout de survivre car il y a interaction, même négative. Il est permis de se poser la même question concernant des élèves en difficulté qui reçoivent peu d'attention de la part de l'enseignant. Ont-ils une chance de s'en sortir, de provoquer un changement alors même qu'ils ne reçoivent que peu d'attention ? Cela est difficile à dire, toutefois l'exemple de Kylian, un élève en difficulté et discret qui recevait peu d'attention de ma part sera développé et analysé (je ferai un retour sur l'auto-observation). Que se passe-t-il lorsque je tente, suite à son mauvais résultat (1,5 point sur 15), de lui donner plus d'attention visuelle notamment ?

La catégorie « attention négative » est fortement recensée dans la littérature. C'est le cas lorsque l'enseignant développe un préjugé négatif envers un élève et interagit avec lui à travers ce stéréotype (Monteil, 2008). Il serait possible de développer longuement ce qu'est une attention négative et sous quelles formes elle s'exprime, toutefois, interrogeons-nous plutôt sur l'élève en contexte. L'élève et l'enseignant n'ont pas une interaction dans un vase clos, puisqu'ils sont dans une classe avec une vingtaine d'élèves. Chaque élève reçoit donc une attention de la part de l'enseignant qui correspond aux trois typologies évoquées précédemment, mais chaque élève voit aussi, qu'il le veuille ou non d'ailleurs, la manière dont l'enseignant interagit avec ses camarades. Si l'évaluation sommative (Monteil, 2008) attribue aux élèves une note et, à travers elle, crée un classement qualitatif entre les élèves, ce n'est pas le seul type de classement qui est établi dans une classe. Il serait possible de considérer une autre forme de classement concernant la qualité des élèves en tant que personnes.

Ce classement pourrait s'établir officieusement de différentes manières, allant de « apprécié » à « peu apprécié », ou encore « important » à « moins important ». Potvin, Paradis et Pouliot (2000), reprenant les catégories de Silberman (1969) proposent une typologie d'appréciation de la part de l'enseignant qui est la suivante : Attachant ; Indifférent ; Préoccupant ; Rejeté. Cela a été visible notamment lors de l'observation des deux activités faites par

l'enseignante (il est plus difficile de relever cela lors d'une auto-observation). Un élève, Ramos, recevait davantage de remarques négatives. Il a reçu l'une ou l'autre remarque au sujet de son manque de concentration et d'investissement :

Remarques reçues lorsque Ramos est devant la classe pour faire la correction d'un exercice :

Elie : « Si tu te concentrais, tu y arriverais. »

Elie : « Non, c'est faux. J'attends de toi que tu te donnes plus de peine. »

Un peu plus tard, un autre élève, inattentif, Johann, recevra la remarque suivante :

Elie (en s'adressant à Johann) : « Tu souffres du même syndrome que Ramos »

Il faut préciser que les deux premières remarques avaient un ton correspondant à une réprimande, tandis que la troisième n'était pas moqueuse mais dite avec un ton amusé. Dans la partie « Observer » de la méthode Marcelo Giglio et Anne-Nelly Perret-Clermont (2012), l'enseignante dira que son but est de remobiliser Ramos, car c'est un bon élève. Le premier sentiment qui est venu était de la surprise, car cet élève reçoit surtout une attention dite négative, alors qu'il est bon élève. Secouer un élève qui est bon peut avoir des effets positifs sur sa motivation, à condition de le secouer suffisamment si l'on en croit l'étude de Fenouillet et Lieury (1996).

Un second élève, relativement distrait, pouvait aussi recevoir des marques d'attention négative, lorsqu'il devait réaliser une tâche demandée par l'enseignante, mais ne la faisait par exemple qu'à moitié. Le problème vient plus du fait que les enseignants peuvent avoir des réactions différentes face aux élèves dans des situations similaires. Jacques a pris la parole à une reprise sans lever la main et a été rappelé à l'ordre. Son début d'intervention a été coupé et son intervention n'a dès lors pas été prise en compte dans le cadre du cours. Dimitri a pris la parole à une première reprise pour donner son avis. L'enseignante l'a félicité, ne remarquant pas qu'il a pris la parole sans lever la main. Une deuxième fois, Dimitri récidive, mais l'enseignante remarque qu'il a pris la parole sans lever la main. Il reçoit une remarque positive et une remarque négative :

Elie : « Ton intervention est intéressante, mais elle est inappropriée. Tu sais que tu dois lever la main comme les autres. Si tu recommences, tu recevras une annotation. »

Dimitri reprendra la parole sans lever la main et recevra effectivement une annotation. Pourtant, oralement, il recevra un encouragement à participer :

Elie : « Cette fois je t'annote Dimitri, [...] J'apprécie tes interventions, parce qu'elles amènent quelque chose à la classe et je t'encourage à continuer, mais en levant la main. »

En soi, l'enseignante fait en sorte de respecter le règlement tout en veillant à ne pas décourager un élève qui participe. Par contre, Jacques a tout à fait pu vivre la situation autrement. Il ne reçoit pas d'encouragement à participer et son intervention n'est pas prise en compte. A minima, Jacques peut avoir le sentiment d'être moins apprécié que son homologue Dimitri. Or, comme l'enseignant a beaucoup d'influence par rapport au regard des élèves sur eux-mêmes (estime de soi des élèves), un enfant ne peut-il faire autrement que de considérer sa valeur intrinsèque comme étant moins bonne (ou meilleure) que celle de ses camarades ? Jacques a levé la main une fois lors du reste de la leçon, (mais 8 de ses camarades levaient également la main). Il n'a pas essayé de participer davantage ensuite et n'a jamais obtenu la parole, même si il ne peut pas être scientifiquement démontré que la cause est le découragement.

Les élèves reçoivent une attention unique de la part de l'enseignant. Cela est incontournable pour plusieurs raisons. Tout d'abord, chaque élève a sa propre personnalité. A partir de là, le lien interpersonnel entre enseignant et élève est *de facto* unique. Mais en plus et c'est là que cela peut poser problème, chacun de nous a des affinités plus ou moins fortes (et des aversions parfois) avec certains types de personnalités. Cela implique que l'enseignant a plus d'affinités avec certains élèves qu'avec d'autres, quoi qu'il arrive. Ce qui est anodin au niveau des liens entre êtres humains peut être lourd de conséquences pour des jeunes élèves, pour qui le regard de l'adulte et donc de l'enseignant a beaucoup d'importance sur la manière dont l'élève se perçoit lui-même.

C'est par ailleurs l'avis de l'enseignante qui a participé à l'étude :

Elie : « Nous, les enseignants, on a une grande importance là-dedans. Peut-être même plus que les parents au niveau de l'estime de soi, enfin quand même pas, mais... Toute la journée on les voit, tous les jours on leur fait plein de remarques. On peut les descendre ou les remonter, les encourager. Le regard qu'on porte sur eux, si on croit en eux, faut faire attention à ça, mais je pense que la plupart on est bienveillants. »

Ce qui a pu être observé chez l'enseignante et lors de l'auto-observation pose de nombreuses questions. Les élèves ne reçoivent pas la même qualité d'attention, mais ils n'en reçoivent surtout pas la même quantité.

La première forme d'interaction qui existe est non verbale, elle se passe à travers le regard. Non seulement certains élèves passent plus de temps à être regardés par l'enseignant que d'autres, mais en plus, certains élèves ne sont pratiquement pas regardés du tout par l'enseignant ou sont « transparents » du point de vue de l'enseignant ou des dispositifs d'apprentissage à leur attention (Laparra & Marfolinas, 2011). Si l'adaptation des dispositifs matériels aux élèves les plus faibles peut poser problème et favoriser la persistance des inégalités, ce qui pousse Stéphane Bonnery à proposer de « reconsidérer les conceptions sociales qui doivent modeler les dispositifs pédagogiques » (2011, p.146), ne pas prêter attention à certains élèves peut aussi avoir de forts effets négatifs.

Imaginons-nous, même adultes, dans un cours avec 19 autres élèves et un enseignant. Si l'enseignant ne nous regarde jamais, que pouvons-nous bien penser ? Comment pouvons-nous nous sentir ? Pour des élèves qui jouent leur avenir scolaire et sont, quoi qu'on en dise, dans une compétition entre eux vis-à-vis de l'enseignant (ils sont évalués par ce dernier), il est possible de se demander à quel point l'attention de l'enseignant peut être déterminante.

Le test réalisé lors de l'auto-observation auprès de Kylian a eu un effet intéressant. Pour rappel, Kylian est un élève qui, d'après les autres enseignants, a de grosses difficultés à l'école. Le test qui a été fait consistait à lui accorder beaucoup d'attention pendant le cours, non pas forcément d'interagir énormément avec lui, mais de le regarder régulièrement en parlant avec un regard bienveillant, tout en lui proposant ci et là de participer. Le but n'était pas juste de le regarder, mais de respecter aussi les moments où il pouvait sembler être mal à l'aise avec le regard. Kylian a visiblement été particulièrement réceptif à cela. Son attention s'est améliorée, il participait davantage, mais surtout semblait de plus en plus content de venir au cours de géographie. Lors de l'épreuve suivante qui était plus difficile, Kylian avait effectué un bon résultat sans aide (22 points sur 24), bien loin de son 1^{er} résultat (1,5 point sur 12).

Cela pose la question de l'efficacité réelle d'une classe avec 20 élèves ou plus. En effet, à partir de combien d'élèves est-il possible, pour un enseignant, de tous les prendre en compte ? Il sera bien difficile de répondre à cette question, mais au regard des modèles éducatifs existants dans le monde, il est permis de se demander si les pays qui ont peu d'effectifs par classe, tels que la Finlande (Margelidon M.,H., 2004), n'obtiennent pas également de meilleurs résultats en raison de l'attention qui est accordée aux élèves.

Le métier d'élève ne se cantonne donc pas à développer des compétences dans les différentes branches scolaires. Mais, et c'est trop sous-estimé, l'élève qui est capable de nouer

une relation de qualité avec un enseignant ou d'améliorer la qualité d'un lien avec l'enseignant, sera avantagé par rapport à ses camarades qui ne sont pas aptes à en faire de même. C'est ce que disent, dans la même ligne, Potvin, Paradis et Pouliot (2000, p.50) : « La qualité du rapport de l'enseignant avec ses élèves dépend en grande partie des attitudes provoquées chez l'enseignante par les caractéristiques et les comportements de l'élève ». D'une part, il recevra davantage de stimuli encourageants comme cela a pu se voir dans l'observation réalisée, ce qui peut être un facteur important dans la diminution du stress, le développement de la confiance en soi et la motivation à travailler. Bien sûr, recevoir des stimuli positifs n'est pas suffisant pour réussir et la suite de ce travail montrera que la réalité est bien plus que complexe que cela. D'autre part, l'élève en question sera catégorisé positivement par l'enseignant (Monteil, 1999) avec toutes les conséquences que cela peut impliquer : un biais dans la correction des évaluations en faveur de l'élève et la stabilité de la perception positive de l'enseignant à l'égard de l'élève.

DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ INDÛMENT VALORISÉS, UNE STRATÉGIE RÉELLEMENT EFFICACE?

Une des différences de traitement les plus surprenantes passe souvent inaperçue dans la littérature. Il ne s'agit pas de faire une critique mais simplement de remarquer que les items mis en évidence dans la littérature sont principalement :

- a) La différenciation de l'enseignant à travers l'usage de langage plus ou moins abstrait, ce que met en évidence Crinon (2011) reprenant Bernstein (1975b) en parlant des différents codes langagiers
- b) L'influence des croyances des enseignants sur la réussite des élèves (Monteil, 2008), ou encore le fait que les enseignants favorisent les élèves d'une certaine classe sociale en leur attribuant, pour une copie de même qualité, une note supérieure en moyenne à celle des autres élèves.

Pourtant, une autre forme de privilège existe et loin de dire qu'elle est anormale, il s'agit néanmoins de la mettre en évidence :

Les élèves en difficulté peuvent être, d'une certaine manière, privilégiés, puisque selon l'enseignant, ils peuvent recevoir plus d'encouragements et plus de récompenses verbales,

tandis que d'autres élèves de la même classe, avec de meilleurs résultats (sommatifs ou formatifs), sont susceptibles d'être moins reconnus pour une copie supérieure.

A la suite des découvertes scientifiques sur les effets de la catégorisation (Monteil, 1999), il y a plusieurs manières à envisager pour empêcher le phénomène de la catégorisation négative d'agir. Ce qui est entendu ici par catégorisation négative, c'est de placer autrui dans une catégorie comportant des caractéristiques négatives, par exemple « élève peu doué », « élève peu intéressé », « élève peu motivé », ou encore « mauvais élève ».

Lors de l'entretien, l'enseignante a dit avoir conscience de cela et elle a dit qu'elle faisait en sorte de valoriser les élèves en difficulté :

Elie : « Les élèves comme Dimitri, ils ont besoin d'être soutenus, je fais en sorte de leur donner de l'attention, de pas les mettre sous pression [...] C'est vrai que je m'identifie plus aux élèves qui ont de la difficulté. »

Elie a en effet dit qu'elle a plus d'affinités avec les élèves en difficulté qu'avec les bons élèves, invoquant le fait qu'à des moments de sa vie, elle s'est reconnue elle-même en difficulté. Le premier constat qu'on peut en tirer est que l'observation a été menée auprès d'une enseignante qui favorise les élèves en difficulté non seulement pour éviter les effets de la catégorisation négative, mais aussi par affinité. Il ne s'agit donc pas d'une adaptation contre-nature (dans le cas où un enseignant a plus d'affinités avec des « bons élèves » tout en s'efforçant de témoigner de l'attention aux autres). Cette précision est importante. En effet, dans le cas où un enseignant ferait des efforts pour s'occuper des élèves en difficulté mais aurait peu d'affinités avec eux, il est possible d'imaginer que les élèves en difficulté sentiraient, à travers des aspects comportementaux de l'enseignant, sa préférence pour des élèves qui réussissent bien.

La situation de l'enseignante ne comporte donc à priori pas ce biais. Et, cela a été vérifié lors des observations, les élèves considérés par elle comme étant en difficulté sont regardés plus que les autres. Ils disposent de privilèges, dont le fait de pouvoir parfois prendre la parole sans lever la main. Même lorsque l'un d'eux, Dimitri, avait de grosses difficultés, l'enseignante l'encourageait et le validait dans ce qu'il faisait, alors que l'enseignante offrait moins ce lien affectif à d'autres élèves, par exemple Oscar qui est un élève plutôt moyen.

Dimitri : « J'ai souligné avec les couleurs, mais je sais pas quoi faire. »

Elie : « Bravo Dimitri c'est très bien, je suis fière de toi. On va voir ensemble comment identifier le temps et conjuguer. »

Dimitri : « Là, le sujet, c'est 'tout le monde', c'est vous? »

Elie : « Celui-là il est difficile, si tu conjugues au pluriel avec vous, tu as l'impression que la phrase sonne juste? »

Dimitri : « Ben oui mais ça sonne bizarre. »

Elie : « Donc tu penses que c'est juste? »

Dimitri : « Ben... plutôt pas. Je comprends pas. »

Elie : « Si je te dis : 'tout le monde va bien', 'tout le monde vont bien', ou 'tout le monde allez bien', qu'est-ce qui te paraît juste? »

Dimitri : « On dit : tout le monde va bien. »

Elie : « Donc ? »

Dimitri : « C'est la 3ème personne du singulier. »

Elie : « Excellent Dimitri, continue comme ça »

(Oscar lève la main et Elie s'approche de lui)

Oscar : « Là je ne sais pas si j'ai fait juste? Moi j'ai souligné 'tout le monde', c'est pluriel mais ça sonne bizarre quand je conjugue »

Elie : « Tu es sûr que ça se conjugue comme un pluriel? »

Oscar : « Ben y a plusieurs personnes dans tout le monde »

Elie : « Oui, alors dis-toi que tout le monde il va à la messe, tu comprends ? »

Oscar : « Oui, merci. »

(Elie s'en va et le dialogue s'est fait plutôt de manière neutre.)

A priori, la démarche consistant à donner plus d'affect aux élèves en difficultés pour les aider à remonter la pente est tout à fait louable et pleine de bonne volonté. D'ailleurs, il serait possible de se demander : Pourquoi faudrait-il aussi partager des affects avec les élèves qui n'en ont à priori pas besoin? Dans la situation observée, les élèves en difficulté ne sont pas traités comme les autres. Ils reçoivent plus d'attention, plus de remarques positives et disposent de privilèges. D'un point de vue strictement intellectuel, il serait aisé de penser que favoriser les élèves en difficulté au détriment des « bons élèves » est une manière de combler et de réparer une injustice, ce qui permettrait de diminuer les inégalités et d'amener les élèves en difficulté à remonter leur niveau pour rejoindre leurs camarades ayant plus de facilité. Pourtant, cette stratégie pose problème pour deux raisons.

Donner des privilèges aux élèves en difficulté conduit sans aucun doute à rendre le quotidien de ces élèves plus agréable, ce qui pourrait, à priori, les motiver à travailler plus, avec davantage de confiance et donc dans de meilleures conditions. Sauf que, les élèves peuvent être conscients du fait qu'ils reçoivent une attention particulière parce qu'ils sont en difficulté. Autrement dit, s'ils sont conscients du fait qu'ils reçoivent un traitement de faveur car ils ont de la difficulté, alors ils savent aussi qu'en s'améliorant, en rejoignant le groupe des bons élèves, ils risqueraient de perdre leurs avantages. Or, pour un enfant à cet âge-là et d'autant plus si les matières scolaires n'ont pas beaucoup de sens pour lui (ou elle), n'est-il pas tentant de rester en difficulté pour continuer à rester dans une situation agréable ? Un lien agréable et confortable avec l'enseignant n'est-il pas préférable à la situation d'un élève en réussite, une situation inconnue qui apparaît peu confortable (puisque ceux-ci sont moins valorisés et reçoivent moins d'attention dans la classe) ? De ce point de vue-là, favoriser les élèves en difficulté reviendrait à favoriser leur maintien en situation difficile. Ou alors, si l'élève s'améliore effectivement, ne serait-il pas tenté ensuite de retomber dans ses travers pour se faire à nouveau soutenir et apprécier ? Bien sûr, la réalité est plus complexe et nécessite la prise en compte d'autres paramètres scolaires et familiaux. Toutefois, d'un point de vue psychologique, cette tendance peut se dessiner.

Pour les élèves en situation de réussite scolaire, la situation peut également poser problème pour une raison bien simple : Favoriser des élèves au détriment des autres est une injustice et l'injustice tend à causer du tort à ceux qui sont discriminés. Cela est également vrai pour les « bons élèves ». Il serait aisé de se dire que vu qu'ils ont de la facilité, ils nécessitent moins d'attention et d'encouragements. Pourtant, si l'on se place du point de vue des élèves

ayant de la facilité, comment peuvent-ils vivre le fait d'être moins reconnus alors même qu'ils réussissent mieux? Soit cela peut leur être égal et à ce moment-là, tant mieux, mais s'ils sont sensibles et ont aussi besoin d'attention et de valorisation, ils pourraient être menés à utiliser l'une des deux stratégies suivantes :

- a. Se laisser aller, car être un bon élève n'apporte que peu d'intérêt. Il est possible de se demander si le comportement de Ramos (un élève considéré comme bon qui s'applique moins dernièrement) ne peut s'expliquer à cause de cela. Dans l'interview, si certains élèves peuvent avoir des problèmes familiaux qui peuvent expliquer certaines difficultés ou certains comportements, il est apparu que ce n'est pas le cas de Ramos. Mais sa situation met en évidence à quel point il peut être délicat d'être un bon élève dans une classe avec des élèves en difficulté qui sont favorisés. En effet, être un bon élève implique de recevoir moins d'attention, mais de recevoir davantage de remarques négatives en se laissant aller. Si les élèves qui ont déjà un statut d'élèves en difficulté sont favorisés et valorisés, les élèves qui n'ont pas le même statut, même s'ils deviennent en difficulté sont réprimandés, car ils sont sensés être de bons élèves. Autrement dit, dans ce contexte, la motivation principale à travailler consiste à avoir l'espoir, en redevenant bon élève, de ne plus recevoir de remarques négatives, mais cela implique aussi de redevenir plus ou moins anonyme. Or, qu'est-ce qui est préférable pour un enfant? De recevoir une attention négative ou d'être ignoré? Ce travail ne prétend pas offrir de réponse à cette question, mais soulève que les deux situations peuvent être inconfortables et semblent être propres à défavoriser la spirale positive d'un élève en réussite.
- b. L'autre stratégie possible, pour un enfant ayant de la facilité consiste à en faire toujours plus, à rechercher une sorte de perfection pour atteindre enfin de l'attention et une forme de reconnaissance de la part de l'enseignant. Ce n'est pas forcément une stratégie utilisée volontairement par Claire et Romina, mais effectivement, l'enseignante semble leur octroyer de l'attention et des encouragements lorsque celles-ci viennent vérifier vers l'enseignante si elles ont effectivement fait juste. Dans ce qui a été observé, l'enseignante lit attentivement leur travail (ce qui est une marque d'attention), les félicite et leur donne éventuellement l'un ou l'autre détail à changer, tout en les félicitant à nouveau :

Elie : « C'est très bien ce que tu as fait. Là, tu te rappelles la particularité du verbe pouvoir? »

Claire : « Il y a deux r au conditionnel ? »

Elie : « Exact! Tu peux changer ça, le reste est parfait. »

Avec l'enseignante observée, la stratégie consistant à faire toujours mieux fonctionne pour recevoir de l'attention, mais à condition d'être une fille, nous y reviendrons. Toutefois, cela peut encourager aussi le bon élève à en faire toujours plus et à assimiler l'attention qu'il reçoit aux résultats qu'il obtient (ce qui est vrai aussi dans le cas des élèves en difficulté qui reçoivent des remarques positives parce qu'ils sont en difficulté).

Il s'agit d'une situation complexe et, bien sûr, il n'est pas possible à l'aide de l'observation d'une enseignante (ou même de quelques-unes) de tirer des conclusions définitives. Toutefois, il apparaît que la dynamique de classe a les effets suivants : Elle tend à mettre les « mauvais-élèves » garçons en situation d'équilibre puisqu'ils sont valorisés. Cela peut favoriser le statut quo et la non-évolution de leur situation. Ou alors, si l'enseignante parvient à les valoriser encore davantage lorsqu'ils progressent (même si être un bon élève dans la classe n'apparaît pas enviable comme nous l'avons vu), cela peut être une motivation à progresser pour recevoir encore plus d'attention.

Pour les élèves-filles perfectionnistes, les remarques positives de l'enseignante poussent à l'équilibre et à l'immobilisme dans la situation, ce qui paraît tout à fait souhaitable vu que ces élèves réussissent bien.

Mais pour les élèves en réussite (mais pas dans la catégorie des élèves-filles perfectionnistes appréciées par l'enseignante) ainsi que pour les élèves en échec valorisés par l'enseignante la situation est plus complexe. Pour les élèves en réussite, le fait de recevoir peu d'attention peut mener à un déséquilibre si les élèves (en sachant qu'ils ont chacun des besoins différents) ont un besoin élevé d'attention. Par exemple, pour Ramos, si moins se donner à l'école lui permet de recevoir plus d'attention (même négative), cela peut le pousser à poursuivre dans le fait de se désintéresser de l'école. Mais s'il est préférable pour lui de recevoir peu d'attention que de recevoir de l'attention négative, alors il est probable que les rappels à l'ordre de l'enseignante puissent aider à le remettre dans le « droit chemin ».

Pour les filles, il est clair que l'objectif idéal est d'être une élève perfectionniste qui ne perturbe pas l'ordre établi. C'est le moyen d'atteindre plus de stabilité dans la vie (à travers la

réussite scolaire associée à la valorisation de l'enseignante). Pour l'élève garçon en revanche, le seul statut valorisé est celui de l'élève en difficulté. Comme l'enseignante utilise des garde-fous et met la pression sur les bons élèves qui se laissent aller (sans doute en raison d'une situation de déséquilibre : Ils sont en réussite scolaire mais ont peu d'attention de l'enseignante), cela peut décourager les bons élèves de devenir des mauvais élèves.

Concernant les élèves garçons en difficulté, ils peuvent se trouver face à des données contradictoires. D'une part, ils peuvent remarquer que les « bons élèves » ne jouissent pas de l'attention et des encouragements dont ils bénéficient eux, mais en même temps, l'enseignante valorise encore plus les élèves en difficulté lorsqu'ils effectuent de petites progressions. Cela donne deux messages paradoxaux qu'il serait possible de résumer ainsi : Les bons élèves reçoivent moins d'attention, mais plus je m'améliore plus j'en reçois.

Dès lors, les élèves garçons peuvent être tentés par deux stratégies :

- a. Valoriser le moindre effort et le statut quo. Cela a le désavantage de conserver l'état d'échec scolaire. Toutefois, les avantages sont peut-être de continuer à recevoir des remarques positives de l'enseignante et de mettre peu d'énergie dans le travail scolaire (à condition que l'enseignante ne se lasse pas).
- b. Faire en sorte de progresser. Le désavantage est que cela crée un déséquilibre en mettant plus d'efforts à travailler (malgré des croyances négatives de type « je ne réussirai pas ») et donne de l'incertitude quant au lien futur à l'enseignante : « si je deviens un bon élève, l'enseignante s'intéressera-t-elle encore à moi? ». Les avantages en revanche sont que, à chaque progrès effectué, l'enseignante semble fournir des remarques positives. Par ailleurs, devenir un élève en réussite scolaire peut, pour des raisons évidentes, être un avantage. Pour que cette stratégie soit tenable sur un moyen terme, il faut donc soit que l'enseignante continue à donner des stimulés positifs (en évitant de les diminuer ou en se désintéressant car il devient habituel que l'élève réussisse mieux), soit que l'élève trouve des raisons intrinsèques pour continuer dans sa spirale positive. Concernant le fait que l'enseignante continue durablement à valoriser un élève en difficulté qui progresse, au vu du fonctionnement de l'enseignante cela n'est pas certain. Si son fonctionnement est d'accorder plus d'attention aux élèves en difficulté, ne va-t-elle pas accorder moins d'attention à un élève qui réussit mieux à l'école pour se consacrer aux autres?

Lors de l'auto-observation, cette mécanique a aussi été observée chez moi lors de la situation de Kylian : Pour rappel, il s'agit de la situation d'un élève qui a raté une épreuve facile et qui était en difficulté scolaire généralisée. Pour aider Kylian, j'ai fait en sorte de lui donner plus d'attention et de stimuli positifs. Lors de la seconde épreuve, Kylian a eu un très bon résultat à ma surprise. Toutefois, sans vraiment en avoir conscience, j'ai à nouveau accordé moins d'importance à Kylian car il a rétabli sa situation. Cela pouvait donner à Kylian le message suivant : « Pour que l'enseignant m'accorde de l'attention, je dois être en difficulté ». Cela ne veut pas dire qu'un élève va forcément abandonner l'école pour recueillir plus d'attention, car cela inclurait aussi d'être à nouveau en échec scolaire, ce qui est un facteur de déséquilibre dans la vie en général. Il se trouve que Kylian a amélioré sa situation dans l'ensemble et a continué à avoir des bonnes notes sans aide. Le prix de recueillir de l'attention par l'échec scolaire peut être élevé et un élève peut tout à fait par lui-même chercher de nouvelles stratégies afin de recueillir plus d'attention de l'enseignant tout en restant en réussite scolaire.

Pour les élèves-filles en difficulté, l'idéal-type apprécié par l'enseignante est à l'extrême opposé et demande, chez elles, des changements énormes. Ne recevant que peu d'attention et peu de stimuli positifs poussant à réaliser de tels changements, il est difficile d'imaginer qu'elles puissent améliorer leur situation avec ces conditions-là à moins d'avoir des facteurs externes (ou internes) permettant cela.

La situation observée montre toutefois que si les élèves en difficulté sont favorisés au détriment des autres, il est possible d'être un bon élève et de recevoir de l'attention, à condition de faire partie des élèves perfectionnistes.

L'autre aspect surprenant a été de constater que les garçons en difficulté et les filles perfectionnistes sont ceux et celles qui reçoivent le plus d'attention. Cela a mené à l'orientation de la réflexion sur le genre, un thème qui n'était pourtant pas le sujet de recherche et qui a été découvert à la fin de l'analyse des données.

L'INCONTOURNABLE GENRE, FACTEUR DE PRÉFÉRENCES

Lorsqu'on parle d'égalité à l'école, il est presque obligatoire de considérer la thématique du genre, à savoir les différences biologiques et culturelles entre le fait d'être une fille ou d'être

un garçon. La thématique du genre n'était pas une thématique prioritaire dans ce travail. Les grilles d'entretien initiales ne comportaient pas une seule question sur le thème du genre. Pourtant, cette thématique est revenue lors de l'analyse des observations. Cela n'a pas été perçu sur le moment, mais avec le recul, une asymétrie conséquente est apparue :

Les garçons qui recevaient majoritairement de l'attention étaient les garçons en difficulté scolaire. Les filles qui recevaient un peu plus d'attention que le reste des filles de la classe avaient de la facilité et des tendances perfectionnistes. Certes, lors de l'entretien préalable à l'observation, l'enseignante a dit qu'elle avait plus d'affinités avec les élèves en difficulté et les personnes perfectionnistes, car elle se reconnaît ou s'est déjà reconnue elle-même au travers de ces deux catégories.

Elie : « Je pense que j'ai moi-même un côté assez perfectionniste, donc c'est un truc qui me plaît bien chez les élèves, j'ai pas de problème avec les élèves qui mettent cinq minutes de plus pour relire leurs feuilles. »

Le fait que les élèves perfectionnistes valorisés soient des filles, cela pourrait éventuellement être explicable par le fait que les femmes auraient une tendance à être plus studieuses et organisées que les hommes. Pourtant, dans cette classe il n'est pas possible de dire qu'aucun élève garçon n'ait aussi cette tendance. Dylan, un élève tout devant à droite de la classe a également montré des tendances perfectionnistes élevées. Il a, à certaines reprises, posé des questions parfois gênantes pour l'enseignante, qui remettent en question ce qu'elle enseigne.

Elie : « Alors, pour la mindmap, on va déjà identifier le sujet. Ça, c'est la première chose à faire. Ensuite seulement, on va regarder les indicateurs de temps, par exemple hier, aujourd'hui, et autres. »

Dylan (après avoir reçu la parole en levant la main) : « Pourquoi il faut regarder le sujet en premier? Si on trouve les indicateurs de temps d'abord ça va aussi. »

Elie : « C'est important de d'abord savoir de qui il s'agit, ensuite on s'intéresse à quand ça se passe, même si on peut d'abord voir l'indicateur de temps. Mais bien sûr qu'on peut faire dans un autre ordre, mais là je vous donne un guide et je vous donne un ordre avec des étapes à faire pour que ce soit plus facile pour vous. »

Elie (lors de l'entretien) : « C'est vrai qu'il est pas facile à gérer et il cherche la petite bête, des fois je m'en passerais bien (rire). »

Le fait que Dylan remettait ci et là en question ce que l'enseignante disait révèle des tendances perfectionnistes d'une autre nature que celles des deux filles. Par contre, il est surprenant que seuls les garçons en difficulté reçoivent de l'attention et non les filles en difficulté (il y en avait pourtant aussi). Dylan recevait peu d'attention et l'enseignante semblait davantage le considérer comme un élève doué qu'elle pouvait laisser en autonomie et un élève qui pouvait être gênant par ses questions. Il est d'ailleurs permis de se demander si le fait qu'il pose des questions est seulement dû à son perfectionnisme ou bien si cela est aussi une manière de rechercher de l'attention.

Le perfectionnisme des deux élèves-filles, Claire et Romina est toutefois d'une nature différente que celui de Dylan. En effet, Claire et Romina ont non seulement un style de perfectionnisme qui valorise l'enseignante (elles arrivent à faire ce qui est demandé, valident l'enseignante dans son rôle en demandant sa relecture), mais elles ont également un comportement qui correspond davantage au genre féminin culturellement admis : Elles travaillent bien, sont organisées, ne font pas de vagues et participent ainsi, involontairement, à la stabilité de la classe. Le perfectionnisme de Dylan est moins confortable pour l'enseignante puisque son enseignement peut être remis en cause et elle doit particulièrement bien connaître ses sujets pour répondre aux questions pointues de Dylan.

Le fait qu'il n'y ait toutefois pas de garçons perfectionnistes dans le même style que Claire et Romina pose question. Mais cela peut s'expliquer par le fait que ce style de comportement soit plus associé au genre féminin et demanderait à l'élève-garçon qui le ferait de s'écarter de la norme, ce qui amènerait la thématique de la menace du stéréotype (Désert, 2004). Par ailleurs, il existerait aussi selon l'enseignante des tendances naturelles chez les garçons à être moins organisé qui expliqueraient elles aussi cette asymétrie :

Elie : « Ben dans ce que j'ai vu jusque-là, les filles sont quand même mieux organisées, tu le vois juste en regardant comment chacun range son pupitre. »

L'autre aspect qui est surprenant et pose question est le fait que les garçons qui sont en difficulté reçoivent une attention particulière, tandis que les filles en difficulté n'en reçoivent pas plus que les autres élèves. Il y a donc aussi une différence de traitement entre les élèves en difficulté, selon qu'ils soient des filles et des garçons. Comment expliquer cela?

Un embryon d'explication est que l'élève garçon en difficulté et désorganisé correspond davantage aux stéréotypes de genre liés aux garçons qu'a intégré l'enseignante. L'élève fille en

difficulté et désorganisée est, elle, grandement à l'opposé du modèle d'élève-fille organisée, studieuse et efficace que préfère l'enseignante. Dès lors, il peut être plus difficile pour une élève-fille, éloignée de la norme, de demander de l'aide. Les élèves garçons en difficulté ne vont pas forcément tous se faire remarquer et demander de l'aide, toutefois dans cette classe, les trois garçons les plus en difficulté étaient aussi ceux qui prenaient le plus la parole en classe, alors que les deux élèves-filles qui avaient des difficultés sont passées inaperçues et n'ont pas du tout pris la parole (de même, la parole ne leur a pas été proposée lors des séances de cours où la démarche d'observation a eu lieu).

L'ÉLÈVE, À LA RECHERCHE D'UN ÉQUILIBRE COMPLEXE

Ce n'était pas le but de recherche qui est centrée sur l'enseignant en interaction avec les élèves. Seulement, pour comprendre les modèles théoriques proposés, vu qu'il s'agit d'interaction entre enseignants et élèves, la manière dont l'élève est considéré d'un point de vue théorique doit être précisée. L'élève est souvent considéré selon sa situation scolaire du point de vue de l'évaluation sommative, à savoir s'il est en réussite ou en échec scolaire. Plus rarement, l'élève est également considéré selon le plaisir qu'il a à l'école.

La réalité est très complexe et le modèle théorique de l'élève qui va être présenté ne vise pas à simplifier cette réalité, mais à proposer un cadre qui sera forcément incomplet mais qui vise à mettre en évidence le fait que l'élève en situation scolaire est au cœur de nombreuses dynamiques.

Plutôt que de présenter un élève en réussite ou en échec, l'élève est perçu dans ce travail comme un être recherchant un équilibre sur de nombreux plans. La liste n'est pas exhaustive et il serait bien difficile de prendre en compte tous les aspects, mais en voici quelques-uns :

- Le sentiment de sécurité scolaire du point de vue de la réussite
- Le sentiment d'intégration au sein de la classe
- La cohérence entre son identité et ce que l'élève se permet d'être
- La satisfaction dans le lien avec l'enseignant (cela implique la satisfaction des besoins de reconnaissance, de contact, etc.)
- La satisfaction des besoins affectifs et sociaux en dehors de l'école
- La stabilité dans le milieu familial

Il faut encore ajouter, que chaque élève a un besoin différent, concernant chacun des items ci-dessus.

Selon le modèle théorique qui vous est présenté, l'élève a de nombreux aspects qui influencent sur son équilibre général et il est clair que nul d'entre nous ne peut être en parfait équilibre et comblé dans tous les domaines. L'élève, au même titre que chaque personne (y compris l'enseignant), va donc chercher à être le plus en harmonie possible dans sa vie. Il est permis d'imaginer qu'un enfant qui a beaucoup de liens sociaux satisfaisants en dehors de l'école, ne cherche pas à recevoir de l'attention de l'enseignant. Par contre, un élève qui en a peu aura plus tendance à la rechercher (il s'agit de tendance, aucun modèle théorique ne peut prédéfinir à l'avance la conduite et le fonctionnement psychologique d'un individu). Il est aussi possible d'imaginer un élève pour qui la stabilité au niveau familial passe par la réussite scolaire. Pour un élève comme cela, avoir un cadre scolaire le plus confortable possible peut certainement aider l'élève à atteindre la réussite scolaire, car il a une énorme motivation pour cela. Si l'on imagine un élève qui a un cadre familial stable, même en échec scolaire, dans un environnement de classe où il se sent bien et a ses besoins sociaux comblés, il est peu probable que cet élève ait l'énergie ou une motivation particulière à changer une situation dans laquelle il est relativement en équilibre, même si l'échec scolaire peut le précéder plus tard.

L'ENSEIGNANT, UN INDIVIDU AVEC SES CARACTÉRISTIQUES PROPRES

Dans la dynamique scolaire, l'accent est souvent mis sur la réussite et l'échec de l'élève ce qui fait que l'impact de l'enseignant est peu considéré. Au vu de la recherche effectuée, l'enseignant a différentes caractéristiques. Il a, comme nous l'avons vu, une personnalité avec différentes facettes qui le poussent à avoir des préférences naturelles parmi ses élèves (le terme naturel ne signifie pas que cela ne peut pas évoluer). Plus précisément, l'enseignant a des idéaux-types d'élèves-filles et d'élèves garçons, ce qui impactera grandement sur l'équilibre des élèves selon qu'ils soient plus ou moins proche de cet idéal. Les élèves qui en sont proches tendront à être dans un équilibre et à conserver leur situation scolaire ou leur statut (que ceux-ci soient négatifs ou positifs).

UN PORTRAIT DE L'ENSEIGNANT IDÉAL

Il ne s'agit pas ici de dresser un portrait de la personnalité idéale de l'enseignant parfait, car cela n'existe pas. Par contre, au vu des éléments apportés dans ce travail, il apparaît possible d'imaginer un enseignant qui interagit avec chaque élève dans le but d'équilibrer les élèves qui sont en situation de réussite ou en voie d'amélioration de leur situation.

Ce même enseignant idéal pourrait faire en sorte de déséquilibrer positivement les élèves en difficulté. Cela peut être mis en lien avec le modèle Piagetien du développement concernant le renouvellement de l'équilibre (Jalley, 2006). Il s'agirait d'une situation où l'élève en difficulté est mis dans une situation qui l'encourage à ne pas favoriser le statut quo, mais à travailler davantage malgré des croyances négatives et une estime de soi négative quant à l'école.

L'enseignante semble correspondre à une partie de cet idéal dans le sens où elle met les élèves en difficulté dans une situation où ils reçoivent des stimuli positifs, ce qui peut les aider à stabiliser leur situation et à ne pas l'empirer. Ce qu'elle fait, en valorisant les élèves en difficulté qui progressent, est également efficace (si l'on ne considère pas qu'elle soutient davantage les élèves-garçons en difficulté que les élèves-filles en difficulté), car cela encourage les élèves à se déséquilibrer positivement (trouver un équilibre différent en investissant plus de temps et d'énergie dans le travail scolaire).

En revanche, il faudrait sans doute que les élèves en réussite garçons puissent également jouir d'un statut enviable. Mais cela est complexe. Si les élèves en réussite jouissent d'un statut nettement plus enviable que les élèves en difficulté, cela peut décourager ces derniers. Si les élèves en réussite jouissent d'un statut social enviable dans la classe, mais pas davantage que les élèves en difficulté, cela peut sans doute donner des conditions encore plus favorables pour que les élèves en difficulté puissent avoir envie de se déséquilibrer positivement en tentant de faire évoluer leur statut, tout en bénéficiant de bonnes conditions pour le faire (ils ont aussi un statut favorable). Bien sûr, la réalité ne peut pas être réduite à cette simple théorie car de nombreux facteurs entrent en ligne de compte. Pour en citer quelques-uns, il est dans la nature humaine de chercher à se différencier d'autrui tout autant qu'il y a une recherche visant à appartenir à un groupe social et à valoriser ce groupe (ce qui assimile à autrui) (Tajfel et Turner, 1979 ; 1986). Dans ces deux dynamiques antagonistes, laquelle serait dominante dans un contexte de classe? Cela est très complexe.

Une autre donnée qui peut simplement empêcher que ce modèle fonctionne est la situation dans laquelle l'élève en difficulté aurait trop de difficultés, ou d'un point de vue Vygotskien, serait trop éloigné des objectifs scolaires demandés pour les atteindre (Vygotski, 1978). Ce modèle théorique n'est donc pas un guide au sens strict et ne prétend pas pouvoir résumer toutes les situations d'élèves rencontrées à l'école. Il est davantage une grille de lecture qui peut permettre de comprendre certains mécanismes invisibles et pernicious, tout autant qu'il peut permettre d'initier des actions visant à tenir compte des dynamiques interactionnelles et cognitives de chaque individu.

L'enseignant idéal a également une lourde tâche. Comment peut-il faire pour s'adapter à chaque individu, sachant qu'il est seul, qu'il doit instaurer un certain type de fonctionnement dans la classe et traiter les élèves avec suffisamment d'égalité pour qu'il n'y ait pas de sentiment d'injustice ressenti? Il est clair qu'il est impossible de proposer un modèle (par exemple de valoriser les élèves-filles perfectionnistes et les garçons en difficulté scolaire) qui convienne à tous, chaque modèle ayant des avantages et des désavantages. Il s'agit donc plutôt de maximiser les avantages et de minimiser les désavantages autant que possible. Mais il n'y a aucun modèle prédéfini qui peut être avantageux, car cela dépend grandement de la situation des élèves.

Un enseignant qui vise à créer un cadre de classe très agréable pour les enfants en difficulté n'aura peut-être pas de succès à les motiver si ceux-ci se trouvent dans un cadre confortable à la maison et ne sont pas touchés actuellement par leur échec scolaire. Si ces élèves sont stables à la maison, peut-être auraient-ils besoin d'un enseignant qui leur donne davantage de remarques négatives, mais leur donne un cadre plus agréable à condition qu'ils travaillent bien.

En ayant connaissance que les élèves sont la base qui doit permettre de définir un cadre d'action en classe, l'enseignant idéal devrait s'atteler à connaître autant que possible ses élèves sous différentes facettes et être à même de connaître leurs situations, comment ils se sentent à l'école et en dehors, quels sont leurs besoins, leurs attentes, leur situation familiale. Ceci aurait pour but d'adopter un style d'interaction propre à chacun pour permettre de déstabiliser positivement les élèves en échec et de donner un cadre stable pour que les élèves en réussite et bien intégrés puissent le rester.

Ceci est un modèle théorique encore une fois et il n'y a pas le but de prétendre savoir comment les enseignants devraient procéder en pratique. Il n'est pas facile de connaître chacun

de ses vingt élèves et c'est sans doute pour cela que des débats sont à l'ordre du jour concernant le nombre d'élèves par classe qui permet le meilleur ratio coûts/avantages.

Par ailleurs, il serait beaucoup trop simpliste de dire qu'il suffit de s'adapter à chaque élève en fonction du modèle théorique présenté pour que tout marche. La difficulté réside dans le fait que la classe est un milieu ouvert. Lorsque l'enseignant interagit avec un élève, les autres entendent ce qui se dit. Lorsqu'un enseignant différencie sa façon d'interagir avec ses différents élèves, les autres s'en rendent bien compte. La remarque suivante faite par des élèves est connue des enseignants :

« Pourquoi vous dites cela à moi et pas à lui? »

Ainsi, la mixité de différents modèles de liens sociaux avec des élèves peut créer des effets imprévus et négatifs. Imaginons un élève en difficulté qui aurait, supposons-le, tendance à travailler davantage en recevant certaines remarques négatives et positives en cas d'investissement. Imaginons un autre élève en difficulté qui aurait une vie extrascolaire difficile et avec qui l'enseignant prendra soin d'être particulièrement doux et privilégiera des remarques positives. Cela pourrait avoir un effet supplémentaire non prévu. Peut-être que pour l'enfant en difficulté dans la vie scolaire, cela pourrait être favorable s'il se sent discriminé positivement à l'école et pourrait l'inciter encore à s'investir dans un milieu où il est valorisé. En revanche, pour l'autre élève, le sentiment d'être discriminé pourrait le déstabiliser négativement, à savoir que le sentiment d'injustice vécu plus la situation d'équilibre dans sa vie extra-scolaire pourrait le pousser à développer un rapport plus négatif à l'école. Il faudrait donc pour l'enseignant, chercher à imaginer ce que son intervention individualisée auprès d'un élève aurait comme effet sur les autres, en prenant toutes les situations en compte. La vie d'un enseignant étant très chargée, il n'est clairement pas possible de demander cela et la seule chose qui serait utile serait de garder ces notions en mémoire pour observer et mieux comprendre le comportement des élèves ainsi que les dynamiques qui se jouent entre eux au sein de la classe. Après, il n'est pas non plus impossible pour un enseignant de faire des interventions discrètes auprès d'un élève, telles que les remarques écrites sur les épreuves, appeler un élève pour le faire venir au bureau, ou encore retenir un élève au début de la pause pour lui parler.

Plutôt que de proposer à des enseignants de créer un seul modèle d'intervention rigide par élève, il paraît plutôt utile de dessiner des tendances (par exemple privilégier tels types d'interactions avec un élève car cela correspond à ses besoins et privilégier un type

d'interactions différentes avec un autre élève, tout en veillant à garder une certaine égalité de traitement entre les deux élèves).

L'autre aspect qui apparaît important est la connaissance de ses propres préjugés et ce faisant, de certains automatismes inconscients. Dans ce travail, il est clairement apparu que même si l'enseignant ne différencie pas volontairement ses interactions avec les élèves, les interactions seront de toute façon différenciées en fonction du fait que, par exemple, l'enseignant aura davantage d'affinités avec certains types d'élèves qu'avec d'autres. Il est donc essentiel pour un enseignant de prendre conscience autant que possible de ses préférences parmi les élèves, des idéaux-types d'élèves qu'il/elle préfère.

Par exemple, suite aux observations effectuées, il apparaît que nous n'avons pas tous les mêmes idéaux-types au niveau des élèves selon qu'ils soient des filles ou des garçons. L'enseignante éprouvait par exemple surtout des affinités avec les élèves garçons en difficulté et moins avec les élèves filles en difficulté. Lors des auto-observations, j'éprouve personnellement plus de sympathie pour les filles studieuses et créatives, ainsi que pour les garçons curieux et participatifs. Le fait d'avoir conscience des modèles-types que nous préférons chez les élèves peut permettre de poser la réflexion suivante : Comment offrir de la reconnaissance, de l'attention et avoir de l'intérêt pour des élèves qui ont des caractéristiques éloignées voire très éloignées des modèles-types d'élèves préférés? Ce travail n'a pas la vocation de répondre à cette question, mais avoir conscience des préférences et des injustices, même minimales, qui peuvent avoir lieu en classe à cause de nos préférences peut, peut-être, mener à les résoudre. Comme les mêmes enseignants qui ont naturellement des préférences ont aussi comme volonté de traiter les élèves à égalité, sans doute qu'avoir conscience des stéréotypes, préjugés et préférences personnelles, peut mener à automatiquement en tenir compte et tâcher de compenser consciemment en donnant plus d'attention aux élèves avec qui l'affinité est moindre par exemple.

Le fait qu'il y ait des contradictions apparentes, entre la volonté de traiter tout le monde à égalité et une réalité humaine qui fait que tout le monde a des préférences pour certaines personnes au détriment d'autres, n'est pas forcément problématique. En effet, cela révèle plus l'existence de mécanismes conscients et d'autres mécanismes dont l'individu n'est pas conscient. Dès lors, pour créer de la conformité entre ses actes et ses valeurs, il apparaît pertinent de viser à être le plus conscient possible des fonctionnements sous-jacents qui sous-tendent nos actions.

L'ÉVALUATION, UN OUTIL APPROXIMATIF

Avant de conclure, un dernier chapitre sur l'évaluation paraît incontournable. En effet, l'étude faite dans la classe d'Elie portait principalement sur la réalisation de deux exercices par les élèves qui étaient une évaluation formative. Et il est donc aussi intéressant de parler de celle-ci. En effet, même si cela paraît banal vu que l'évaluation est formative, il y a tout de même des points qui sont attribués aux élèves et lors de l'analyse de l'auto-observation de mon activité en classe, il s'est avéré que les élèves peuvent accorder une forte importance à leurs résultats même si ceux-ci n'ont pas de conséquence sur leur promotion.

Concernant l'évaluation formative, il serait possible de s'intéresser aux biais évaluatifs de l'enseignante, toutefois ce sont les élèves qui ont eux-mêmes compté leurs réponses justes ou fausses et inscrit leurs points. L'enseignante a certes vérifié ensuite que le comptage était exact, mais les biais évaluatifs sont inexistant également parce que les évaluations formatives effectuées étaient binaires, c'est à dire que la réponse était soit juste, soit fausse. Il ne pouvait pas y avoir de réponse à moitié juste ou à moitié fausse.

D'un point de vue théorique, cela est intéressant puisqu'on peut considérer deux types d'épreuves comme fondamentalement différentes, les épreuves qui sont binaires et celles qui sont non-binaires, à savoir où il peut y avoir des réponses partiellement justes. C'est le cas des épreuves que j'ai fait passer dans mes classes en géographie et en histoire et c'est aussi pour cette raison qu'il était possible d'avoir une marge de manoeuvre dans la correction de ces épreuves.

Mais revenons aux évaluations formatives effectuées dans la classe de l'enseignante Elie : Lors du dernier entretien où a été notamment évoquée la compréhension par les élèves du thème étudié, il s'est avéré que les élèves ont eu en moyenne de moins bons résultats la deuxième fois que la première.

Elie : « Je suis surprise qu'ils aient moins bien réussi, pourtant il me semble qu'ils ont mieux compris. Après, certains ont triché en comptant leurs points lors du premier exercice. Lors du deuxième, comme je leur ai demandé d'écrire au stylo et d'utiliser des couleurs pour marquer les sujets, indicateurs de temps et autres indices, ils n'ont pas pu le faire. »

Elie me montre les épreuves. Certains élèves qui avaient mis leur réponse au crayon sont susceptibles d'avoir triché. Cela pose question. Pourquoi tricher lors d'une épreuve formative

que les parents ne verront même pas et n'ont pas besoin de signer? Il y a trois hypothèses qui peuvent expliquer cela :

- a) Les élèves tâchent de s'auto-sécuriser en imaginant avoir un meilleur niveau que ce qu'ils ont vraiment.
- b) Les élèves cherchent à ce que l'enseignante ait une bonne image d'eux
- c) Les élèves essaient de cacher leur difficulté.

D'un point de vue analytique, les hypothèses A et C mettent en évidence une stratégie qui implique une perception d'incapacité, à savoir que l'élève ne pense pas pouvoir surmonter ses difficultés. L'hypothèse B, quant à elle, peut suggérer que les élèves auraient conscience des mécanismes recensés par Monteil (1997) qui stipulent que l'enseignant est biaisé par ses croyances sur les élèves. Il ne sera pas possible à travers ces questions de savoir ce qu'il en est vraiment mais il apparaît en revanche que les enseignants peuvent avoir un impact sur la confiance en eux des élèves, s'ils parviennent à améliorer leur confiance en eux. Bien sûr, cela n'est possible que si l'apprentissage demandé se situe dans la zone de développement proximale de l'élève (Vygotski, 1978).

L'ÉVALUATION BINAIRE, UN OUTIL DISCUTABLE

L'autre analyse concerne l'évaluation en elle-même. Une évaluation binaire, dans laquelle la réponse est soit fausse ou soit vraie, ne permet pas de différencier au niveau du résultat les élèves qui maîtrisent la plupart des compétences requises et ceux qui en maîtrisent peu. Ainsi, un élève qui ne maîtrise par exemple pas la conjugaison des verbes, mais sait identifier les temps et les éléments permettant de connaître le temps de conjugaison, aura approximativement le même nombre de points qu'un élève qui a moins de compétences. Elie en a pris conscience après le premier cours observé. Elle a décidé de demander aux élèves de surligner avec des couleurs les éléments qui leur permettent d'identifier le temps et le sujet.

Elie : « C'est vrai que même s'ils ont eu moins de points à la deuxième épreuve, je vois avec les couleurs que même s'ils ont fait faux, ils ont compris pas mal de choses. Par exemple Julien, même s'il a seulement 6 points (sur 15), ben je vois qu'il a compris pas mal de choses, c'est juste qu'il rate la conjugaison des verbes »

La première épreuve formative correspond typiquement à celle où la situation des élèves n'est pas la même que l'enseignant pense avoir installée, puisqu'Elie se rend compte après coup

que l'épreuve ne valorise pas la progression (Laparra & Marfolinas, 2011). Il apparaît compliqué de différencier l'enseignement si l'épreuve elle-même est binaire. En prenant conscience de cela, Elie a rajouté une consigne (celle des couleurs), qui lui permet d'avoir un regard plus clair sur les compétences acquises ou non par les élèves. Pour autant, c'est un système qui peut être décourageant pour les élèves, car ils progressent globalement, disposent de meilleures compétences, mais leurs notes en moyenne n'évoluent pas.

Il ne s'agit pas de remettre le travail d'Elie en cause, mais simplement d'observer l'effet que peut avoir une évaluation formative binaire en français. Il est sans doute irréaliste de demander aux enseignants de faire des épreuves qui permettent en détail d'évaluer chaque compétence séparément, car cela demanderait un travail énorme dans chaque branche. En revanche, au même titre qu'il existe le Plan d'études romand (PER), pourquoi ne pas créer des épreuves qui mesurent effectivement les compétences des élèves pour pouvoir fournir une évaluation qui met mieux en évidence la progression?

Sachant que le fait de faire des efforts sans avoir de résultats qui suivent pousse à se désinvestir (Arcand & Brissette, 1998), cela serait une piste afin d'éviter ce genre d'effets pernicieux.

Elie : « Je vais en tenir compte et quand même les valoriser, leur expliquer que même si certains ont eu moins de points, ils ont mieux compris la thématique et sont sur la bonne voie. »

Ce qu'a proposé Elie est aussi une façon de faire qui peut au moins diminuer les effets pernicieux de l'évaluation binaire, le pire étant sans doute dans ce type de situation de rendre l'épreuve sans donner d'explications qui permettent de mettre en évidence la non-objectivité des résultats obtenus en regard des compétences acquises.

L'ÉTHIQUE DANS CE TRAVAIL

Au niveau éthique, la présente recherche pose de nombreuses questions et certains aspects méthodologiques doivent être précisés.

Faire en sorte de créer un dispositif permettant aux élèves d'avoir la moyenne à leur premier test paraît très discutable, car c'est un dispositif qui peut avoir des conséquences positives, mais aussi négatives sur les élèves. Les conséquences négatives sont par ailleurs difficiles à prévoir.

Le lecteur pourrait se demander comment il peut être considéré comme acceptable de réaliser cela, même à des fins de recherche scientifique ? Ou pourquoi le chercheur (en l'occurrence moi) l'a fait sans en avoir l'autorisation de l'université de Neuchâtel ?

Réaliser une telle expérience à des fins de recherche aurait posé des problèmes éthiques, car il ne serait pas considéré comme acceptable de faire prendre des risques à des élèves. Les risques sont les suivants : Des élèves en dynamique de progression pourraient être interrompus trop vite en pensant avoir déjà atteint le niveau nécessaire et il peut aussi y avoir d'autres conséquences insoupçonnées, bien que l'expérience concernait une branche dite secondaire, à savoir la géographie.

Toutefois, le fait de vouloir donner la moyenne à tous les élèves lors du début de l'année n'a pas été fait dans le but de cette recherche, bien que ceci avait des visées exploratoires. Autrement dit, même sans effectuer ce travail de mémoire, j'aurais agi de la même manière en favorisant la réussite de la première épreuve chez mes élèves. Je n'ai donc pas modifié ma façon d'agir pour la présente recherche. Initialement, le but visé était que les élèves puissent se sentir le plus en confiance possible dans la discipline dès le départ. Il s'agissait pour moi de les aider à démarrer l'année en leur montrant qu'ils pouvaient y arriver. Mon but était uniquement professionnel. Aux fins d'exercice de mon métier d'enseignant, j'avais choisi d'utiliser les recherches de Monteil (1997) afin de favoriser la réussite scolaire à moyen terme chez les élèves (en postulant qu'en leur attribuant une réussite à leur première épreuve, je les aidais à créer un lien positif avec la discipline enseignée).

Lorsque j'ai commencé à observer (au début involontairement) les changements de comportement chez deux élèves en difficulté ayant eu la moyenne, je me suis mis à observer et à prendre en note l'évolution de la trajectoire des élèves en difficulté que j'avais aidé à avoir la moyenne.

La décision a été prise dans mon mémoire d'utiliser les données provenant de mes choix pédagogiques, car ceux-ci étaient forts enrichissants et révélateurs. A partir du moment où j'avais pris des décisions professionnelles sans lien avec la recherche, mais que les effets de mes choix amenaient des résultats très intéressants, pouvais-je ne pas les considérer ? A mon sens, considérer des données déjà existantes, c'était une excellente opportunité.

Bien que ce qui a été réalisé peut sembler proche de l'expérimentation qualitative, il n'en est rien puisque cette expérience avait des visées professionnelles et non scientifiques à la base.

Le deuxième aspect de ma recherche qui peut paraître limite sur le plan éthique, c'était le fait d'observer une recherche en classe, sans recevoir les autorisations des parents d'élève de façon formelle. Il aurait peut-être été possible de finir par trouver une classe où tous les parents acceptent que leurs enfants soient filmés, car là était l'enjeu. Initialement, la méthode utilisée requiert l'usage de la caméra. Toutefois et par expérience, utiliser une caméra perturbe le fonctionnement normal d'une classe. L'enseignant et les élèves ne se sentent pas dans leurs conditions de vie habituelles et si certains parents n'autorisent pas leur enfant à être filmé (ce qui a déjà été le cas lorsque cette méthode a été utilisée dans le cadre d'un séminaire), cela implique que l'enseignant de classe doit mettre ces enfants à l'écart de la classe pendant le cours, ce qui implique des situations désagréables, telles qu'un enfant non-autorisé à être filmé qui va aux toilettes, passe devant la caméra et met une main sur son visage pour se cacher, le tout sous le regard de ses camarades.

Pour éviter cela, le choix a été fait d'observer simplement et de prendre des notes. Aucune information sensible sur l'identité des élèves n'a été relevée ou publiée dans ce travail. Par ailleurs, les parents ont été informés par l'enseignante que l'observation avait lieu en classe. Il a été dit à la fois aux parents et aux élèves que ce qui était observé était la façon dont l'enseignante interagissait avec les élèves et leur enseignait la matière (en l'occurrence la conjugaison des verbes). A partir de là, observer les interactions en classe est éthique pour moi, car les parents étaient informés et aucune conséquence négative ne découle de mes observations. Il n'y a aucune séquence audio ou vidéo qui est sortie de la salle, ni une seule information sensible sur l'identité des élèves.

Je considère avoir mené cette partie de la recherche de manière autant non-invasive que possible et, à ce titre, j'estime avoir respecté les contraintes éthiques inhérentes à la recherche.

CONCLUSION

Ce travail s'est attelé à étudier les effets de la différenciation de traitement d'un enseignant sur des élèves dans une classe. Pour réaliser cette recherche, une auto-observation a été réalisée dans mes classes de 7^{èmes} et 8^{ème} Harmos en géographie, ce qui a permis de poser des hypothèses de recherche. La recherche principale s'est articulée autour de la méthode « prédire, agir et observer » de Marcelo Giglio et Anne-Nelly Perret-Clermont (2012) et s'articulait autour de l'étude d'une seule enseignante œuvrant dans une classe mixte de 7^{ème} et 8^{ème} Harmos. Afin de répondre aux besoins de l'étude, l'enseignante a été suivie lors de deux séquences de cours séparées par une semaine d'intervalle, afin de pouvoir disposer d'une base de comparaison et de pouvoir étudier les évolutions, ce qui a donné un matériel intéressant et complet pour l'analyse.

Il a été fait en sorte de saisir au mieux la manière dont les enseignants font des choix pédagogiques et interactifs avec leurs élèves et il s'est avéré que la pratique de l'enseignant ne va pas de soi. En effet, les enseignants peuvent être confrontés à des idéaux qui se contredisent lors d'une situation de classe et dans ces cas. Toutefois, cette contradiction ne les bloque pas dans leurs actions et mettent en évidence une certaine hiérarchie dans leur identité complexe (certains idéaux sont prioritaires à d'autres), idée qui est également partagée par François de Singly (2003). Dans d'autres cas, les idéaux ne s'opposent pas entre eux. En revanche et on peut l'illustrer avec les modèles de pensée lente et rapide de Kahneman (2011), d'autres situations mettent en évidence des enseignants qui réagissent plus sur le moment qu'en suivant une logique réflexive. Cela fait aussi partie de la réalité de la pratique.

Cette réalité de la pratique et certaines réactions dites automatiques sont grandement corrélées avec l'affinité qu'un enseignant a avec un ou une élève. Tout comme nous avons naturellement plus de *feeling* avec certaines personnes que d'autres, il en est de même dans une classe. Les affinités suivent aussi cette logique de réflexion et d'automatisme. D'une part, un enseignant est conscient du type d'élèves avec qui il se sent le plus à l'aise ou pour qui il a le plus de sympathie. Par contre, ces préférences, même si elles sont connues, peuvent mener les enseignants à avoir des comportements différenciateurs qui ne suivent pas une logique pédagogique, mais sont simplement le résultat de préférences personnelles. La thématique du genre interfère aussi avec ces mécanismes, puisque les stéréotypes de genre sont intériorisés aussi bien par les enseignants que par les élèves. Il est attendu des élèves-garçons qu'ils aient certains comportements et certaines particularités et il en est de même pour les élèves-filles. De

même, certains types de faiblesses sont bien accueillies chez des élèves garçons et moins chez des élèves-filles et réciproquement, par exemple les élèves garçons en difficulté reçoivent beaucoup plus de support que les élèves-filles en difficulté, tout comme les élèves-filles perfectionnistes sont mieux tolérées que les élèves-garçons perfectionnistes.

L'attention accordée aux élèves apparaît grandement corrélée avec les affinités de l'enseignant, puisque celui-ci peut volontairement ou non décourager les élèves avec qui il a peu d'affinités à participer. Mais il peut aussi, volontairement, donner plus de place et d'attention à un élève. Ces données ne sont pas à prendre à la légère et ont une portée conséquente pour l'enseignement. En effet, il a été observé lors de situations surprenantes et parfois non-voulues qu'un petit changement pouvait amener certains élèves qui ne participaient pas, à participer davantage. Ce changement n'a duré que sur un court terme la plupart du temps et la question qui peut se poser est : Comment un enseignant peut-il contribuer à créer une dynamique positive durable chez un élève ? Quels sont les mécanismes qui peuvent permettre à une dynamique d'être stable ?

Tout cela intervient dans un contexte-classe où il y a de nombreux différents qui interagissent avec un milieu scolaire qui a lui aussi une immense importance, c'est dire qu'influencer positivement un élève est complexe tant l'équilibre d'un élève est régi par plein de facteurs. Ce travail se propose en tout cas de mettre en évidence qu'involontairement, il est possible d'ancrer des élèves en difficulté dans leur situation, notamment en leur fournissant des traitements de faveur qui ne sont pas accordés aux élèves qui réussissent bien. En progressant, les élèves perdraient ces traitements de faveur, aussi ne retomberaient-ils pas dans leurs travers ? La comparaison dans une classe peut aussi pousser des bons élèves qui auraient besoin de soutien, soit à décrocher, soit à en faire toujours plus pour recevoir eux aussi de l'attention. A ce titre, les analyses de ce travail montrent qu'il peut être improductif de négliger les bons élèves pour favoriser les autres, même si la logique tendrait à suggérer cela comme une stratégie efficace.

Pour en revenir aux dynamiques de groupe au sein d'une classe, ce travail les questionne elles aussi. La complexité des dynamiques de groupe est un phénomène qui a été mis en évidence, mais il est clair que cette recherche pose plus de questions qu'elle n'apporte de réponses et l'étude de ce thème n'était pas directement au centre de cette étude. Il faudrait étudier le phénomène sur un temps plus large, mais aussi avec un certain panel d'enseignants et

de types de classes différents pour pouvoir dresser des savoirs scientifiques solides sur ce thème.

Il apparaît primordial pour un enseignant de connaître autant que possible ses élèves, leur contexte de vie, leurs forces et leurs faiblesses, ainsi que les différents éléments qui composent la dynamique de classe pour, au mieux, établir des stratégies qui puissent être utiles autant que possible aux élèves en difficulté, sans que ces stratégies puissent avoir trop d'effets négatifs. Mais, bien sûr, cela est beaucoup plus facile à dire qu'à faire, particulièrement dans un contexte qui tend à augmenter le nombre d'élèves par classe et la charge administrative des enseignants. Les conclusions de ce travail ne peuvent naturellement qu'encourager à considérer le domaine de la pédagogie comme un investissement qui peut être très rentable, mais dont les effets de la rentabilité se verraient à long terme. Il serait sans doute très rentable de permettre aux enseignants, à travers des formations ou des séances de supervision, de devenir davantage conscients de leurs fonctionnements et de leurs stéréotypes (de genre notamment). En devenant plus conscients, cela permettrait sans doute aux enseignants de pouvoir davantage moduler leur pratique à leur souhait et au bien-être de chaque élève. Il ne s'agit pas là de critiquer les enseignants qui ne font qu'avoir un fonctionnement humain normal, mais de remarquer qu'il est sans doute possible d'être plus conscient de ses propres mécanismes pour améliorer sa pratique.

Un autre constat est que l'observation réalisée a permis de suivre une enseignante qui favorise les élèves-garçons en difficulté « naturellement », c'est à dire qu'elle le fait par affinité. Il serait intéressant, lors d'une autre étude, d'observer une enseignante qui a plus d'affinités avec les élèves en réussite, mais essaie quand même de favoriser les élèves en difficulté. La dissonance de la situation permettrait sans doute de trouver des éléments d'analyse intéressants.

Les élèves ont pris une place importante dans cette étude et à la base, j'aurais souhaité pouvoir interviewer les élèves sur leurs ressentis en classe, sur la manière dont ils perçoivent les différences de traitement entre eux et leurs camarades par exemple et comment ils perçoivent la dynamique de groupe. Cela aurait été utile d'étudier aussi leur réflexion en détail et les mécanismes cognitifs qui la sous-tendent, à ce titre l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1994) aurait sans doute été une méthode intéressante à utiliser. Mais cela n'a pas pu se réaliser dans la classe où l'observation a eu lieu. Par ailleurs, il aurait sans doute fallu effectuer une étude de plus grande ampleur pour que cela en vaille la peine.

Enfin, le fait que les élèves-garçons en difficulté reçoivent plus d'aide que les élèves-filles en difficulté pose question et le sujet n'a pas pu être creusé davantage car la prise de conscience de cette distinction s'est faite à la fin de l'analyse, bien après l'étude de terrain. D'abord, est-ce une tendance générale que peuvent avoir les enseignants d'accorder naturellement plus d'importance aux élèves-garçons en difficulté qu'aux élèves-filles en difficulté ? Si oui, cela dépend-il de la capacité des élèves-garçons en difficulté à prendre la parole et à participer ? Est-ce dû à leur capacité à prendre de la place ou est-ce que nous avons encore des repères anciens dans lesquels il était moins important pour les filles de réussir à l'école, car traditionnellement leur place était davantage au foyer ?

Par ailleurs, sachant que les élèves semblent être très sensibles à ce que l'enseignant pense d'eux, même implicitement, il apparaîtrait pertinent d'orienter de nouvelles recherches afin d'étudier, éventuellement de manière expérimentale, les effets que peuvent avoir les enseignants non pas uniquement sur la motivation et les résultats scolaires, mais aussi sur la participation et le bien-être en classe, car même si ces deux derniers items peuvent paraître banals, ce sont peut-être eux qui peuvent permettre à des élèves en difficulté scolaire d'instaurer une dynamique positive stable et dans la durée.

BIBLIOGRAPHIE

Arcand, M. & Brissette, L. (1998). *Accompagner sans s'épuiser*. Vélizy, Editions Lamarre.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Editions de Boeck Université.

Bernier, J-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

Bonnéry, S. (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques : Structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux. In Rochex, J.-Y. & Crinon J. (Ed.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 111-130). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Breux, S., Miserez-Caperos, C., & Perret-Clermont, A.-N. (2013). Les jeunes enfants autour d'une activité cognitive : quand le genre s'en mêle. *Cahiers de psychologie et éducation (Université de Neuchâtel)*, 49, 13-22.

Brunet, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris : Editions Retz.

Cadario, R., Butori, R., Parguel, B. (2017). *Méthode expérimentale : Analyses de modération et médiation*. Paris : Bibliothèque nationale.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : *Une méthode en clinique de l'activité*. *Education permanente*, 146, 17-27.

Corcuff, P. (2012). *La société de verre. Pour une éthique de la fragilité*, Paris, Armand Colin.

Crinon, J. (2011). *Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires*. In Rochex, J.-Y. & Crinon J. (Ed.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 111-130). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

de Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. Un essai de modélisation du concept de « genre scolaire ». *Recherches & Educations*, 2, 23-43.

De Singly, F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris, Armand Colin.

Desert, M. (2004). Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Ville, école, intégration – diversité*, 138, 31-37.

Ducret, J. (2016). Jean Piaget et la méthode « clinico-critique ». *Journal français de psychiatrie*, 44(2), 79-84.

Dumont, M., Perret-Clermont, A.-N., & Moss, E. (1995). Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral et la coordination socio-cognitive d'enfants en interaction sur une tâche de résolution de problème social. *Cahiers de psychologie*, 32, 42-61.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.

Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.

Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212. Duveen, G. (1990). *The development of social representations of gender. Papers on social representations*, 2(3), 1-7.

Féat, D., & Salomon A. (1991). L'enseignant face aux rôles sexuels des filles et des garçons : une problématique complexe. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(2), 223-243.

Fenouillet, F & Lieury, A. (1996). Faut-il secouer ou dorloter les élèves ? Apprentissage en fonction de la motivation induite par l'ego et du niveau de mémoire encyclopédique en géographie. *Revue de psychologie de l'éducation*, 1, 99-124.

François, F. (1989). Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vigotsky et Bakhtine. *Enfance*, 4, 39-47.

Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). L'acte créatif au coeur de l'apprentissage. *Bulletin de la haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 13, 16-17.

Giglio, M. (2010). Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer. *Cahiers de psychologie et éducation (Université de Neuchâtel)*, 46, 5-7.

Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratique d'enseignement en question*, 13, 127-140.

Goldstein, J., & Puntambekar, S. (2004). The brink of change : gender in technology-rich Collaborative learning environments. *Journal of Science Education and Technology*, 13(4), 505-522.

Huisman, D. & Vergez, A. (1960). Psychologie. Paris : Fernand Nathan. Mehmeti, T. (2012). Réussite scolaire de jeunes femmes kosovares. Quels processus psychosociaux ? *Dossiers de psychologie et éducation*, 69, 1-134.

Inhelder, B. & de Caprona, D. (2011). Vers le constructivisme psychologique : Structures ? Procédures ? Les deux indissociables. In Inhelder, B. & Cellerier G., (Ed.), *Le cheminement des découvertes de l'enfant* (pp. 19-46). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Jalley, E. (2006). *Wallon et Piaget : Pour une critique de la psychologie contemporaine*. Paris : L'Harmattan.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London : Allen Lane.

Laparra, M., & Marfolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In Rochex, J.-Y. & Crinon J. (Ed.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 111-130). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Margelidon, M.,-H. (2004). Le système éducatif finlandais. *Ecole et religion*, 36, 175-182.

Marková, I. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. *Hermès, La Revue*, 41(1), 25-31.

Mieyaa, Y., Rouyer, V., & le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle: le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 57-75.

Monteil, J.-M., (1997). *Eduquer et former, perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions du Seuil.

Nedić, J., Jošić, S. & A, Baucal. (2015). The role of asymmetrical interaction in the assessment of nonverbal abilities of children from the Drop-in center. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 28 (3), 189-206.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève : Edition de Noël. Gonthier.

Potvin, P., Paradis, L., & Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des Sciences de l'Education*, 26(1), 35-54.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Savicki, V., Kelley, M., & Lingenfelter, D. (1996) Gender and group composition in small task groups using computer-mediated communication, *Computers in Human Behavior*, 12(2), 209-224.

Schubauer, M.-L., CHIESA MILLAR, V. (2002) Une "tâche de français sur un thème de géographie" : actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours a priori. *Revue française de pédagogie*, 141, 123-134.

Schumacher, J., Coen, P.-F., & Steiner, M. (2010). Les futurs enseignants et la créativité. Quelles conceptions ? *Formation et pratique d'enseignement en question*, 11, 115-131.

Silberman, M.-L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 402-440.

Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms : an experimental analysis*. New-York. Appleton century.

Tajfel, H. and Turner, J.C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In S. Worchel and W. Austin (Eds), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Pacific Grove, CA/ Brooks/Cole.

Tajfel, H. and Turner, J.C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. In S. Worchel and W. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Tovilović, S. and Baucal, A. (2007). *Procena zrelosti za školu: Kako pristupiti problemima procene zrelosti i adaptacije marginalizovane dece na školu?* Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.