

La valorisation des élèves à l'école : conceptions d'enseignants

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Cyrille Borloz
Sous la direction de : Denis Perrin
La Chaux-de-Fonds : Mars 2015

Remerciements

Pour commencer, je souhaite adresser mes remerciements à mon directeur de mémoire Monsieur Denis Perrin. Par ses remarques et questionnements, il a réussi à me faire dépasser ma zone de confort afin que je puisse aller plus loin dans mes analyses et réflexions. Sa disponibilité et son encadrement ont contribué au bon déroulement de la réalisation de ce mémoire.

Je désire également remercier les quatre enseignants qui ont pris du temps en dehors de leurs périodes de travail pour répondre à mes questions. Leur participation aux entretiens semi-directifs m'a permis de concevoir de nombreux éléments sur le domaine de la valorisation des élèves.

Je remercie enfin ma compagne pour ses différentes relectures et pour ses relances qui m'ont permis de me questionner en permanence sur mon travail et la direction que je souhaitais lui donner.

Avant-propos

Résumé

Le livre *Marva Collin's way: Returning to Excellence in Education* de Collins, M. & Tamarkin, C. (1990) m'a poussé à m'interroger sur le rôle que peut avoir la valorisation des élèves. En effet, Marva Collins a obtenu de tels résultats dans ses classes en valorisant ses élèves que cela m'a stimulé à m'intéresser aux manières dont je pourrai valoriser mes élèves.

Mes différentes lectures m'ont permis de mettre en lien la valorisation avec la construction de l'identité et l'estime de soi. De plus, la valorisation des forces se retrouve dans les préceptes de la psychologie positive et dans la thérapie cognitive. Les propos des enseignants mettent en exergue qu'il y a différentes manières de valoriser comme les encouragements, les compliments et félicitations, les gestes physiques et les moments cadeaux. Toutefois, il ressort des discours des enseignants que la valorisation dépend des attentes que ceux-ci ont de leurs élèves. De plus, pour que les enseignants se sentent en mesure de valoriser, il faut qu'ils se sentent bien moralement et que le cadre soit maintenu. La valeur que les élèves attribuent à la valorisation joue un rôle primordial sur l'impact qu'elle peut avoir sur eux.

Cinq mots clés :

Valorisation ; psychologie positive ; construction de l'identité ; estime de soi ; Marva Collins

Liste des annexes

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN	I
ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DU PREMIER ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	III
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DU DEUXIEME ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	XI
ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION DU TROISIEME ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	XXIX
ANNEXE 5 : TRANSCRIPTION DU QUATRIEME ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	XXXVII

Sommaire

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	5
1.1 LA VALORISATION DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE.....	5
1.2 LA VALORISATION DANS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE	6
1.2.1 La valorisation	10
1.3 LA PSYCHOLOGIE POSITIVE.....	12
1.4 LA VALORISATION POUR L'ESTIME DE SOI	14
1.5 LA THERAPIE COGNITIVE	16
1.6 MARVA COLLINS.....	18
1.7 RECUEIL DE MANIERES DE VALORISER POSSIBLES	21
1.7.1 Les déplacements dans la classe	21
1.7.2 Les gestes de valorisation	22
1.7.3 Complimenter et féliciter ses élèves.....	23
1.7.4 Encourager les élèves.....	24
1.7.5 La frustration et le respect des limites	25
1.8 QUESTION DE RECHERCHE	25
1.8.1 Identification de la question de recherche	25
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	27
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	27
2.1.1 Type de recherche	27
2.1.2 Type d'approche.....	28
2.1.3 Type de démarche	29
2.2 NATURE DU CORPUS.....	29
2.2.1 Récolte des données	29
2.2.2 Procédure et protocole de recherche.....	31
2.2.3 Echantillonnage	31
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	32
2.3.1 Transcription.....	32
2.3.2 Traitement des données.....	33
2.3.3 Méthodes et analyse	33
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	35
3.1 LA VALORISATION DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT	35
3.2 LES ELEVES VALORISES.....	37
3.3 LA VALORISATION INDIVIDUALISEE	39

3.4	LES MOTIFS DE VALORISATION POUR LES ENSEIGNANTS	40
3.4.1	<i>Le travail</i>	40
3.4.2	<i>Le comportement</i>	42
3.4.3	<i>D'autres motifs de valorisation</i>	43
3.5	LES MANIERES DE VALORISER DES ENSEIGNANTS.....	43
3.5.1	<i>Féliciter et complimenter</i>	44
3.5.2	<i>Encourager</i>	44
3.5.3	<i>Gestes de valorisation</i>	45
3.5.4	<i>Moment cadeau</i>	46
3.6	LA RELATION ENSEIGNANT-ELEVE	46
3.7	LES IMPACTS DE LA VALORISATION	47
3.8	LES FREINS A LA VALORISATION	49
CHAPITRE 4. DISCUSSION DES RESULTATS.....		53
BIBLIOGRAPHIE		65

Introduction

Il y a quatre ans, la lecture du livre *Marva Collin's way: Returning to Excellence in Education* de Collins, M. & Tamarkin, C. (1990) a changé ma perception de l'enseignement. La relation que Marva Collins établit avec ses élèves et l'impact que cela a sur leurs résultats scolaires m'ont fasciné. Lorsque je me suis penché sur sa manière d'interagir avec ses élèves, j'ai constaté qu'elle attribuait énormément de valeur à ce qu'ils faisaient et à qui ils étaient. Ce constat m'a mené à m'interroger sur la valorisation des élèves dans les classes. En voyant le travail fait par Marva Collins, j'ai été convaincu du bienfait que peut avoir la valorisation, mais je ne savais pas du tout comment m'y prendre pour m'approcher de ses résultats.

Lors de mes stages, j'observais quelles pouvaient être les manières de valoriser que les enseignants utilisaient. Je tâchais également de valoriser au maximum les élèves et ce qu'ils faisaient. Toutefois, mes stages étant de courte durée et avec le stress de l'inconnu des situations de stage, je rencontrais des difficultés à savoir si j'étais réellement valorisant. Je reconnaissais que je félicitais et encourageais les élèves mais c'est les seules manières de valoriser que je mettais en pratique. De plus, je n'avais aucun moyen pour observer l'impact que cela pouvait avoir sur les élèves. Je les voyais sourire et je sentais le plaisir qu'ils pouvaient éprouver en étant félicités et encouragés, mais je n'avais aucune idée de ce que cela pouvait amener sur le long terme. L'observation des formateurs en établissement me permettait de me faire une idée sur ce qui pouvait être fait. A nouveau, l'impact était quant à lui difficile, voire impossible, à imaginer.

Le travail de mémoire représente une opportunité pour moi d'approfondir ces réflexions. En effet, le cadre théorique et les entretiens semi-directifs aideront à me construire une image plus précise de ce qu'est la valorisation, des manières dont elle peut être réalisée et de l'impact qu'elle peut avoir sur les élèves.

De plus, certains thèmes comme l'estime de soi, les problèmes de comportement ou les difficultés scolaires me semblent *a priori* avoir un lien avec la valorisation. Je me

demande si le fait d'attribuer de la valeur à ses élèves peut améliorer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, leur comportement ainsi que leurs résultats scolaires.

En se basant sur les travaux de Magary-Moe, Ronen (2011) affirme que :

Depuis des décennies, les thérapeutes se sont presque exclusivement concentrés sur les maladies mentales, adoptant un modèle basé sur les problèmes de fonctionnement du patient qui a presque complètement négligé les forces individuelles, les vertus, les zones de bien-être, se concentrant plutôt sur les pathologies, les faiblesses et les déficits. (trad. libre, p. 38)¹

Cette perspective explicite alimente mon intérêt pour la valorisation. En effet, plutôt que de me focaliser sur les problèmes des élèves, je désire comprendre si en se basant sur leurs forces et leurs réussites de tous les jours, un enseignant peut observer des changements dans sa classe.

La valorisation peut permettre de renvoyer une image positive de lui-même à l'élève. Le fait de donner de la valeur à quelqu'un, ou à ce qu'il fait, permet de lui donner la possibilité de se construire une image de quelqu'un qui peut et qui vaut. C'est reconnaître qu'il a de la valeur et lui permettre de la voir. Pour moi, la construction de cette image doit être au centre des préoccupations des enseignants, afin de favoriser entre autres les acquisitions scolaires.

A la suite de ces différentes réflexions, mes questions de départ émergent. En effet, je m'interroge « de quelles manières un enseignant peut-il valoriser ses élèves ? » et « quels sont les impacts de la valorisation sur les élèves ? ».

¹ « For decades, therapists focused almost exclusively on mental illness, adopting a disease-based model of client functioning that almost completely overlooked individual strengths, virtues, and areas of wellbeing, focusing instead on pathology, weakness and deficits ». (Magary-Moe, 2009)

Afin d'en apprendre plus sur la valorisation et l'impact qu'elle peut avoir, je souhaite la mettre en relation avec la construction de l'identité et l'estime de soi. Une définition de la notion de valorisation sera également établie afin d'avoir une idée précise de ce qu'elle signifie. La valorisation semble se retrouver dans les préceptes de la psychologie positive et de la thérapie cognitive. Je présenterai ces domaines afin de connaître en quoi une attribution de valeur peut aider un individu. Les travaux de Marva Collins seront également présentés afin de savoir ce qui peut être fait dans le domaine de la valorisation dans une classe. Mes lectures me permettront également de faire émerger des manières de valoriser. A la suite de la présentation de la méthodologie utilisée et de l'analyse des résultats obtenus, je mettrai en tension les propos des enseignants en comparant leurs dires dans les différents thèmes. Cela me permettra de comprendre comment je pourrai valoriser mes élèves au mieux et quels sont les différents facteurs régissant la valorisation.

Chapitre 1. Problématique

1.1 La valorisation dans le contexte scolaire

Pour débiter cette recherche, il est intéressant de voir si les autorités de l'éducation mentionnent la valorisation. Dans la « Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003 », il n'y a rien à proprement parler concernant la valorisation, mais la CIIP stipule que le troisième principe sur lequel se base l'école publique afin de mener à bien sa mission de formation est « le principe de l'éducabilité, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent ». Ceci présuppose que chaque élève peut apprendre à condition que certaines dispositions soient mises en place pour favoriser cet apprentissage. La valorisation de l'élève et de son travail pourrait, dès lors, être un outil efficace pour soutenir ce postulat. En effet, si l'élève sent qu'il a une certaine valeur ainsi que son travail, il est permis de penser que les conditions pour apprendre « lui sont favorables ». La relation enseignant-élève se déroulerait dans un environnement qui renforce positivement l'image que l'enfant a de lui-même. Cette image positive acquise par l'élève pourrait favoriser son apprentissage. La valorisation pourrait être considérée comme un outil permettant de mettre en pratique l'un des principes de l'école publique.

De plus, la CIIP déclare que l'école publique « assure la promotion du développement de la personnalité équilibrée de l'élève » (p. 2). La valorisation peut alors être vue comme un outil efficace utilisé dans le but de promouvoir ce développement de l'élève. La valorisation permettrait de donner de la valeur à l'enfant, à ce qu'il est en tant qu'individu au sein du système scolaire, à sa personnalité.

S'il n'y a rien qui parle directement de la valorisation dans la CIIP, on s'aperçoit qu'elle peut figurer en tant qu'outil pour mettre en pratique les objectifs de l'école. Après avoir

vu la place que la valorisation peut avoir dans le contexte scolaire, il est intéressant de se demander quel peut être son impact sur l'élève.

1.2 La valorisation dans la construction de l'identité

La construction de l'enfant se fait principalement au travers des interactions avec autrui. Dès lors, il est important d'analyser les processus qui sont constitutifs de l'identité. Ceci permet de voir en quoi la valorisation peut être bénéfique. Cette perspective est analysée au travers de différents aspects théoriques présentés ci-dessous.

Selon Darmon (2010), la socialisation est la « façon dont la société forme et transforme les individus » (p. 2). Cette affirmation implique que l'individu se construit au travers et selon le groupe sociétal dans lequel il vit. Sa manière d'être en société dépend alors de la société elle-même, des individus qu'il côtoie. Darmon (2010) affirme que « l'individu acquiert, apprend, incorpore, intègre des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (p. 2). Son édification en tant qu'être est, en grande partie, en corrélation avec le groupe social dans lequel il vit. Darmon (2010) précise que la socialisation influence la manière d'appréhender le réel et qu'elle « ne désigne pas un domaine de fait comme l'école ou la famille » (p. 2). La socialisation peut alors être vue comme un apprentissage indirect. Le simple fait de vivre en société inculquera à l'individu des manières d'être, de faire et de penser qui correspondent à la société dans laquelle il vit. Cette vision de la socialisation mène à penser que l'individu est « fait par la société » (Darmon, 2010, p. 3). Ces réflexions permettent d'imaginer l'importance de l'influence de la société sur un individu. Les relations humaines vécues modèlent donc l'être humain.

Cette conception se retrouve dans la définition que Berger (2006) donne de la socialisation. Pour lui, la socialisation est « le processus par lequel un enfant apprend à être part entière de la société » (p. 136). Ce processus implique l'intégration des normes, des valeurs, des mœurs et de la culture de la société. Ceci présuppose qu'on ne naît pas un être social, on le devient. La société attend de ses participants qu'ils correspondent à une certaine image. Berger (2006) affirme que « ce n'est pas seulement sa mère qui

attend de l'enfant qu'il soit gentil, propre, honnête, c'est la société dans son ensemble » (p. 137). Les interactions entre individus sont des interactions entre individus socialisés. Chaque membre d'une société véhicule ses attentes et ses valeurs. Pour Berger (2006), « on peut dire qu'être humain, c'est être reconnu comme humain, de même qu'être un certain type d'homme, c'est être reconnu comme tel » (p. 137). Ceci démontre clairement le rôle essentiel que joue la société sur la construction de l'identité. Un individu intériorise une image de lui qui lui est renvoyée par la société. Selon Berger (2006), un enfant à qui on retire toute attention et affection va se déshumaniser alors que s'il est respecté, il se respectera.

Ces réflexions permettent de se rendre compte de l'importance de l'autre dans la construction de l'identité. Le rôle de l'enseignant dans la vie de l'enfant prend alors une place prépondérante dans le développement de celui-ci. En effet, une fois l'école commencée, l'enseignant sera pour l'enfant un des agents de socialisation principal. Il est une des personnes avec qui l'enfant interagira le plus. Les attentes de l'enseignant sont les attentes de la société. Dès lors, l'élève peut rapidement attribuer les dires de l'enseignant à la société. Il se sentira donc dans la société de la même manière qu'il se sent en classe. La construction de l'identité de l'enfant dépend en grande partie de ces interactions. Ces considérations me permettent de placer la valorisation comme étant un outil crucial pour que l'être social en devenir puisse se construire une bonne image de lui-même. Berger (2006) estime « qu'on ne peut être humain tout seul, il apparaît qu'on ne peut s'accrocher tout seul à une identité particulière » (p. 138). L'élève a besoin d'être considéré comme bon élève pour pouvoir se sentir bon élève. Il a besoin d'entendre que son travail est bon pour pouvoir se sentir comme quelqu'un pouvant accomplir des travaux de qualité. Pour Berger (2006), « l'identité est livrée avec le comportement, et le comportement est produit en réponse à une situation sociale spécifique » (p. 139). En lisant ces lignes, on se rend compte que les actes d'un élève dépendent fortement de ce qu'un enseignant attend de lui et de comment il le considère. De plus, ce n'est pas seulement le comportement ou les actes d'un individu qui dépendent de la manière dont il est perçu, mais également sa manière de se percevoir lui-même. C'est ce que Berger (2006) constate en affirmant que « le préjugé n'affecte pas seulement le sort matériel de la victime entre les mains de ses oppresseurs, mais que sa conscience elle-même est

modélisée par leurs attentes » (p. 140). Un individu se perçoit de la manière dont il est perçu.

Afin de replacer ces considérations dans le contexte scolaire et de pouvoir se concentrer sur un exemple concret, il est intéressant de se pencher sur les travaux de Rosenthal et Jacobson. En 1965, Rosenthal et Jacobson ont effectué une recherche qui vérifie les influences que peuvent avoir les prophéties auto-réalisatrices auprès d'élèves. Rosenthal et Jacobson vont observer que les attentes qu'un professeur a vis-à-vis de ses élèves vont conditionner son comportement et les résultats des élèves en seront influencés.

Leur expérience cherche à déterminer si les attentes positives que peut avoir un professeur améliorent les résultats de ses élèves. Ils se rendent donc dans une école publique des Etats-Unis et affirment, à partir de tests fictifs, à des professeurs que certains de leurs élèves ont une plus grande et plus rapide marge de progression scolaire. Le but est de « provoquer chez les enseignants des préjugés positifs à l'égard de certains de leurs élèves » (Bartivelo & Daupiard, 2007, p. 2). En fait, ces élèves ont été choisis de manière totalement aléatoire. Les élèves du « groupe contrôle » sont le reste de la classe, ceux sur lesquels il n'y a pas d'attente particulière. A la fin de l'année, les élèves qui avaient été considérés comme meilleurs ont « un avantage significatif » (Bartivelo & Daupiard, 2007, p. 2) par rapport aux élèves pour lesquels il n'y avait pas d'attente spécifique. En effet, les étudiants dont le professeur attendait qu'ils aient de meilleurs résultats ont effectivement eu des résultats plus élevés que le reste de la classe.

Cette recherche permet d'illustrer les propos tenus précédemment. Elle démontre explicitement l'influence qu'a un professeur sur ses élèves. La manière dont il les considère joue un rôle considérable sur leurs réalisations et sur leur manière de se percevoir. De plus, il est possible d'imaginer que si l'enseignant percevait une partie de ses élèves comme plus aptes aux apprentissages, il a sans doute dû les valoriser, que ce soit directement ou indirectement. La valorisation a pu être une manière employée par l'enseignant pour faire ressentir à ses élèves la haute estime dans laquelle il les tenait.

Un autre facteur influençant la construction de l'identité est la reconnaissance. Renault (2006) présente plusieurs sens du terme reconnaissance. Pour lui, cela peut signifier « admettre que quelque chose a eu lieu » (p. 1). C'est alors la certification que quelque chose a existé ou existe. Pour lui, la reconnaissance, selon les contextes, peut également signifier que l'on admet, ou non, la légitimité d'une revendication. Une autre définition donnée par Renault (2006) est que la reconnaissance « renvoie à l'image positive ou négative qu'autrui, ou la société elle-même, peut renvoyer à un individu » (p. 1). Selon cette définition, la reconnaissance est une attribution de valeur positive ou négative à une personne. Il se fait un jugement de valeur. Honneth (2010), quant à lui, définit la reconnaissance comme un « double processus par lequel on affranchit et, simultanément, on lie émotionnellement l'autre personne » (p. 131). La reconnaissance a un caractère affectif, elle fait partie de l'amour que l'on porte à une personne tout en lui attribuant une indépendance. Pour Honneth (2010), l'intégrité de l'homme dépend de la reconnaissance qu'on lui attribue. Il place la reconnaissance comme

un facteur constitutif de l'être humain : pour parvenir à une réalisation réussie de soi, celui-ci a besoin d'une reconnaissance intersubjective de ses capacités et de ses prestations ; si une telle forme d'approbation sociale lui fait défaut à un degré quelconque de son développement, il s'ouvre dans sa personnalité une sorte de brèche psychique, par laquelle s'introduisent des émotions négatives comme la honte ou la colère. (p. 166)

Pour Honneth (2010), l'offense, l'abaissement ou l'humiliation sont du déni de reconnaissance. Cela peut envahir « la vie affective des sujets humains au point de les jeter dans la résistance et l'affrontement social, autrement dit dans une lutte pour la reconnaissance » (p. 162). La reconnaissance semble donc être essentielle pour le bien-être de l'individu. De celle-ci dépend la construction de l'être humain. Il a besoin de se sentir aimé et en même temps indépendant de l'autre.

Cette notion située dans le contexte d'une classe prend une importance capitale. En effet, il est essentiel que l'élève sente de la reconnaissance de la part du professeur. Il doit sentir qu'il existe et qu'il a sa place, que son être et ses productions ont de la valeur et qu'il est aimé pour qui il est. Dans le cas contraire, l'élève risque de mettre de côté les apprentissages afin de concentrer son énergie dans une lutte de reconnaissance. Ce besoin de reconnaissance risque d'annihiler tous les efforts didactiques mis en place par l'enseignant. La valorisation pourrait alors être un outil efficace pour manifester la reconnaissance qu'un enseignant a de ses élèves. Le fait de renvoyer des images positives de l'élève et de ce qu'il fait peut lui permettre d'assouvir ce besoin chez l'enfant. La valorisation permettrait d'extérioriser une « approbation sociale » sur l'identité de l'élève et sur ses productions. De plus, valoriser est l'opposé d'offenser, d'abaisser ou d'humilier. Elle peut donc œuvrer en tant que bouclier contre « les émotions négatives comme la honte ou la colère ». En effet, l'image renvoyée étant positive, l'intégrité de la personne n'est pas mise en danger. Elle est, au contraire, reconnue comme ayant de la valeur.

1.2.1 La valorisation

Avant de définir la valorisation, il est important de prendre en considération un élément essentiel : les élèves peuvent apprendre sans valorisation. La valorisation n'est pas une baguette magique qu'il suffirait de brandir pour que les élèves intègrent les connaissances scolaires. Toutefois, elle peut être vue comme un outil efficace permettant de mettre les élèves dans de bonnes conditions, favorables aux apprentissages.

Après avoir vu des éléments au sujet de la construction de l'identité et l'influence que la valorisation peut avoir sur celle-ci, il est essentiel de définir ce concept de valorisation. Le dictionnaire en ligne de Larousse définit la valorisation en ces termes : « Action de donner de la valeur, plus de valeur à quelque chose ou à quelqu'un ». Dans le contexte scolaire, on peut donc valoriser l'élève tout comme son travail. Lorsqu'on valorise l'élève ou sa production, on lui montre qu'il a de la valeur pour l'enseignant et, à travers l'enseignant, pour la société. Au vu de ce qui a été décrit précédemment, la valorisation est donc essentielle pour que l'enfant se construise une image positive de lui-même. Si

l'enseignant ne donne pas de valeur à l'élève ou à ce qu'il fait, l'enfant peut alors penser que ce qu'il a fait ou sa personne ne valent rien. Comme présenté dans le processus de socialisation, s'il pense qu'on le perçoit comme sans valeur ou comme n'étant pas capable de réaliser une production de valeur, alors il se considérera comme tel. La valorisation permettra à l'élève de se construire une image positive de lui-même. Martinot (2001), affirme que « les individus désirent se voir comme des personnes de valeur » (p. 485). La valorisation à l'école pourrait permettre aux élèves de combler ce besoin.

Toutefois, il est essentiel de ne pas confondre valorisation et récompense. Si l'enseignant donne de la valeur à l'élève, l'élève se construira une image positive de lui-même. Tandis que s'il reçoit une récompense matérielle ou s'il gagne une place dans un classement, l'élève ne sera qu'extrinsèquement motivé à faire au moins autant bien la prochaine fois. Tant qu'il voudra remporter des prix, il se comportera de manière adéquate ou travaillera bien. De plus, le fait de récompenser un individu implique que d'autres ne le soient pas. Les élèves n'étant jamais récompensés risquent d'intérioriser qu'ils ne sont pas assez bons pour mériter une récompense. Il y a là un double effet pervers, non seulement les récompensés risquent de ne travailler que pour la récompense mais encore les non-récompensés risquent de se construire une identité d'incapable.

Au contraire, la valorisation devient un moteur intrinsèque car elle semble participer directement à la construction de l'identité. En effet, pour la théorie de la socialisation, comme pour celle de la reconnaissance, l'individu se crée au travers des interactions avec autrui. Pour Berger (2006), l'individu se construit une identité à partir du regard qu'autrui a de lui, pour la socialisation. Pour Honneth (2010), la reconnaissance permet quant à elle de se sentir exister pour l'autre. L'individu reçoit une approbation de son autonomie et est lié affectivement, ce qui est essentiel pour son bien-être. Ces réflexions permettent de considérer la valorisation étant un facteur directement lié à la construction d'identité. Son impact est intrinsèque. L'élève intériorisera une image de lui ayant de la valeur et étant capable de réaliser des productions ayant de la valeur.

De plus, la valorisation peut se faire sans comparaison, il n'y a pas besoin de premier et de dernier. L'enseignant donne de la valeur à l'élève, à ce qu'il fait, à ce qu'il produit. Ceci peut être fait simultanément avec tous les élèves, il n'y a alors pas de compétition qui s'instaure. Personne n'envie l'autre car chacun est valorisé pour ce qu'il est et ce qu'il fait. Aucun élève n'est mis sur un piédestal par rapport à autrui. Mais il existe quand même le risque qu'un enseignant ne valorise qu'un ou quelques élèves et qu'il crée ainsi de la compétition et de la frustration. Il lui incombe donc d'être attentif à valoriser chaque élève. Cela peut être fait à différents moments, mais il doit s'efforcer de trouver des temps pour valoriser chaque élève.

1.3 La psychologie positive

Après avoir vu en quoi la valorisation est essentielle pour la construction de l'élève, il est intéressant de voir comment elle peut être appliquée. Le courant de psychologie positive peut donner une piste d'action importante.

Selon Gable et Haidt (2005), la psychologie positive représente « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des institutions » (cité par Lecomte, 2009, p. 5). La psychologie positive représente un tournant dans le monde de la psychologie. En effet, Seligman (2002) affirme que depuis la Deuxième Guerre Mondiale, la psychologie est devenue une science qui s'est exclusivement penchée sur la guérison. Il poursuit en décrivant que ce phénomène a totalement mis de côté les forces de l'être humain. Pour lui, le but de la psychologie positive est de « produire un changement dans le domaine de la psychologie ; passer d'une préoccupation unique sur la résolution des pires choses de la vie à la construction de meilleures qualités de vie »² (Seligman, 2002, trad. libre, p. 3). Pour ce faire, Seligman et Csikszentmihalyi (2000) suggèrent que « les praticiens ont besoin de reconnaître que la majorité du bon travail qu'ils font déjà dans leur salle de consultation est l'amplification des forces plutôt que la réparation des faiblesses de leurs

² « The aim of positive psychology is to catalyse a change in psychology from a preoccupation only with repairing the worst things in life to also building the best qualities in life. »

clients »³ (trad. libre, p. 8). Ils prétendent qu' « un traitement ce n'est pas juste réparer ce qui est cassé ; c'est nourrir ce qu'il y a de mieux »⁴ (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000, trad. libre, p. 7). Les pistes d'actions données par Seligman (2002) sont d'insuffler de l'espoir à l'individu et de l'aider à construire des forces. Pour Seligman et Csikszentmihalyi (2000), ce sont cet espoir et ces forces qui vont prévenir l'individu de troubles psychologiques et des maladies physiques. Parmi les forces à développer, Seligman (2002) mentionne le courage, l'optimisme, les capacités personnelles, la persévérance, la perspicacité et d'autres. Pour Seligman (2002), c'est en se basant sur ces forces et les expériences pendant lesquelles elles ont été vécues que l'individu peut les intensifier afin de se prévenir des maladies mentales et physiques.

Les préceptes de la psychologie positive semblent pouvoir s'appliquer parfaitement dans le contexte scolaire. L'affirmation « guérir les négatifs ne produit pas les positifs »⁵ (Seligman, 2006, trad. libre, p. 2) trouve du sens à l'école. Il faudrait alors cultiver le positif pour qu'il puisse croître. Le travail à partir des forces qui est fait en psychologie positive pourrait également être fait dans une classe au travers de la valorisation. Donner de la valeur à l'élève, ou à ce qu'il fait, lui permettrait de prendre conscience de ses forces. Les moments où il aura été valorisé, constitueront en lui des souvenirs où il, ou son travail, a eu de la valeur. Dès lors, il pourrait utiliser ces souvenirs comme point d'appui pour développer son courage, sa persévérance, son optimisme, ses capacités personnelles ainsi que d'autres forces.

En effet, pour Boimare (2005) les enfants ont besoin « d'appuis identitaires pour affronter le déséquilibre que provoque en eux le passage d'une étape à l'autre, comme l'impose l'entrée dans les savoirs fondamentaux » (p. 99). Ces appuis pourraient être fournis par la valorisation de ses réussites ou de ses succès aussi infimes qu'ils puissent paraître. Selon la psychologie positive, c'est en se focalisant sur les forces de l'individu qu'on aide à les développer. Dès lors, si l'enseignant, qui est une personne principale de

³ « Practicioners need to recognize that much of the best work they already do in the consulting room is to amplify strengths rather than repair the weaknesses of their clients. »

⁴ « Treatment is not just fixing what is broken ; it is nurturing what is best. »

⁵ « Curing the negatives does not produce the positives »

la socialisation de l'enfant, reconnaît ses forces et les valorise, alors il se pourrait que l'élève vive les moments déstabilisants des apprentissages avec plus de sérénité.

En s'inspirant de la psychologie positive, il est maintenant possible d'imaginer ce sur quoi l'enseignant effectuerait la valorisation. Pour que les élèves prennent conscience de leur force, l'enseignant valoriserait toutes les réussites de ses élèves. Il se focaliserait alors sur ce qui est réussi plutôt que sur ce qui est faux. Il donnerait de la valeur à chaque réponse juste ainsi qu'au processus d'apprentissage, tout aussi fondamental, en gratifiant par exemples de remarques positives les attitudes face aux enseignements, les efforts fournis dans le travail, etc. Les élèves prendront ainsi conscience de ce qu'ils savent plutôt que de ce qu'ils ne savent pas encore. En suivant la philosophie de la psychologie positive, les élèves pourront être en de meilleures conditions pour acquérir de nouveaux apprentissages.

1.4 La valorisation pour l'estime de soi

Au fil des différents chapitres, il a été expliqué comment au travers de la socialisation, de la reconnaissance et de la psychologie positive, la valorisation peut toucher directement l'image qu'un individu a de lui-même. Pour Ras (2013), l'image qu'un individu a de lui-même correspond à l'estime de soi. Il définit l'estime de soi comme « la valeur que vous vous accordez, consciemment ou inconsciemment, directement ou indirectement » (Ras, 2013, p.11). Dans sa définition, on retrouve le sens de valeur. Ceci permet de faire un lien direct avec la valorisation. En effet, comme il a été vu précédemment, la construction de l'image de soi dépend des interactions avec autrui. Dès lors, on peut penser que si l'individu est valorisé, alors il s'accordera de la valeur. Il est donc possible d'imaginer que la valorisation peut influencer l'estime de soi d'un élève. Ceci pourrait avoir un impact considérable sur la scolarisation d'un élève, car comme Martinot (2001) l'affirme, les « conceptions de soi positives seraient porteuses d'une dynamique de succès » (p. 485). Il est alors possible de considérer que la valorisation influencerait la réussite des élèves.

Pour Casadebaig (2011), on ne naît pas avec un certain niveau d'estime de soi, mais elle se construit petit à petit durant notre existence. Elle dépend de plusieurs facteurs « tels que l'éducation, la culture et l'environnement » (Casadebaig, 2011, p. 409). L'école joue donc un rôle central puisqu'elle est vecteur d'éducation. Selon Famose et Bertsch (2009), l'estime de soi dépend de deux facteurs principaux. Le premier est le sentiment de compétence dans des domaines considérés comme importants pour l'individu. Le deuxième facteur est « l'approbation venant d'autrui » (Famose et Bertsch, 2009, p. 5). Cette perspective permet de comprendre que l'estime de soi dépend de l'individu, mais également de comment il se sent perçu par son environnement. Ces réflexions permettent d'imaginer que la valorisation serait un outil favorisant l'estime de soi d'un élève. En effet, selon la psychologie positive, la valorisation pourrait influencer le sentiment de compétence de l'élève. En donnant de la valeur aux forces et aux réussites de l'enfant, celui-ci se sentirait compétent. De plus, le développement du concept de la reconnaissance a montré que la valorisation permettrait à l'enseignant de manifester l'approbation qu'il donne à l'élève. L'estime de soi serait donc accrue grâce à la valorisation.

Cette hypothèse peut être soutenue par les propos de Famose et Bertsch (2009) qui affirment que « la manière dont nous sommes traités par les autres peut affecter le développement de l'estime de soi » (p. 8). Ces auteurs prétendent également que l'estime de soi est la manière dont une personne s'évalue en tant qu'individu. Elle représente l'opinion que l'individu a de lui-même. Famose et Bertsch (2009) soulignent que « la conception prévalente parmi les professionnels de l'enseignement et de la santé mentale, est qu'une basse estime de soi est la racine de nombreux sinon de tous les maux personnels et sociaux » (p. 1). En prenant en considération les propos de Coopersmith reportés par Famose et Bertsch (2009), on s'aperçoit de l'influence que peut avoir un enseignant sur ses élèves. En effet, celui-ci souligne que « l'estime de soi est fortement reliée à la qualité des relations qui existent entre les enfants et les autres significatifs dans leur vie » (Famose et Bertsch, 2009, p. 70). Ces considérations théoriques m'amènent à penser que la valorisation a un impact sur l'estime de soi d'un élève et que celle-ci joue à son tour un rôle important dans la réussite scolaire. Martinot (2001) affirme que

les conceptions de soi sont en cause de façon importante dans la motivation et la performance. À compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble être aussi important que ce que l'on est capable de faire (p. 486).

L'enseignant qui donne de la valeur à ses élèves et à ce qu'ils font, pourrait favoriser une construction positive de leur estime de soi. Il leur fournirait un outil supplémentaire pour affronter leur scolarisation et s'y sentir le mieux possible.

1.5 La thérapie cognitive

Après avoir vu ce que la valorisation apporterait à l'élève, il est intéressant de se demander quelles pourraient être les répercussions sur l'enseignant. La thérapie cognitive amène certaines réponses. En effet, le postulat de la thérapie cognitive est que les pensées dirigent nos émotions et nos comportements. Dobson et Dozois (2010) mettent en avant les trois propositions fondamentales de la thérapie cognitive :

1. « L'activité cognitive affecte le comportement »⁶ (trad. libre, p. 4)
2. « L'activité cognitive peut être contrôlée et modifiée »⁷ (trad. libre, p. 4)
3. « Un changement comportemental désiré peut être effectué par un changement cognitif »⁸ (trad. libre, p. 4)

C'est suite à l'analyse des facteurs de dépression que Beck, Freeman et Davis (2004) affirment que « les croyances dysfonctionnelles sont en relation avec les troubles de la personnalité » (trad. libre, p. 9). Cette affirmation démontre l'influence des pensées sur le bien-être de l'individu. Pour expliciter ce concept, Segal, Williams et Teasdale (2006) donnent l'exemple

⁶ Cognitive activity affects behavior

⁷ Cognitive activity can be monitored and altered

⁸ Desired behavior change may be effected through cognitive change

d'une personne qui croit à 100% « Je n'ai pas d'ami » ou « Personne ne m'aime ou ne me respecte », cette personne aura moins de chance de téléphoner à un ami pour trouver du soutien ou d'accepter des invitations. Et ceci aura comme conséquence de l'isoler davantage. Cette séquence d'événements ne facilitera sûrement pas le retour de cette personne à une humeur non dépressive. (p. 44)

Cet exemple montre à quel point les pensées d'un individu ont un impact sur son état d'esprit. La thérapie cognitive propose un travail sur les pensées et croyances des patients. Segal, Williams et Teasdale (2006) expliquent comment Aaron T. Beck « le pionnier de la thérapie cognitive pour la dépression » (p. 43) travaillait avec ses patients,

il encourageait les patients à « saisir » toutes pensées qui leur traversaient l'esprit lorsque leur humeur changeait. Ils devaient écrire ces pensées pour les amener en thérapie, où elles pouvaient être évaluées à la lumière des faits pour et contre elles. (p. 44)

Pour ce courant, les pensées jouent vraiment un rôle prépondérant dans l'état psychique de la personne. Dès lors, la valorisation serait un vecteur du bien-être mental de l'enseignant. En effet, un enseignant qui se concentrerait plus sur les forces et réussites de chacun de ses élèves se sentira probablement mieux face à son travail. Il intérioriserait des pensées de ses élèves positives ainsi que de leur travail. Ceci pourrait prendre le dessus sur des pensées négatives qu'il pourrait avoir de certains de ses élèves. Le bien-être au sein de sa profession en serait alors accru. De plus, ces préceptes théoriques pourraient également avoir un impact sur l'élève. Effectivement, cette façon de procéder induirait chez l'enfant une bonne image de lui-même, avec des pensées positives le concernant. Dès lors, ceci modifierait son comportement face à l'école et aux apprentissages.

1.6 Marva Collins

L'enseignement dispensé par Marva Collins (Collins & Tamarkin, 1990) mérite d'être analysé lorsque le thème de la valorisation est abordé. Il est intéressant d'étudier sa manière de travailler avec les élèves afin de comprendre l'impact que peut avoir la valorisation à l'école et comment l'attribution de valeur peut être réalisée.

Marva Collins a enseigné dans une école publique dans un quartier défavorisé de Chicago. Il n'était pas rare de rencontrer des enfants catalogués, par des psychologues de l'éducation, en tant qu'« attardés » ou encore ayant une incapacité à l'apprentissage. Lors de la période passée à enseigner, Marva Collins entendit beaucoup de commentaires de la part de professeurs démotivés et découragés dire : « A quoi bon s'embêter à leur apprendre de la philosophie ou de la littérature. ». Marva Collins décida d'adopter une tactique complètement différente afin d'améliorer l'éducation de ses élèves. Là où les attentes pour les étudiants étaient diminuées, elle rendit les siennes plus grandes. Elle fit lire à ses étudiants des auteurs tel que : Shakespeare, Voltaire, Nietzsche, Goethe ou encore Tolstoï. Cette professeure partait du principe que c'était le rôle de l'enseignant de faire ressortir le potentiel de l'étudiant. Elle comprit également que les enfants font ce qui est attendu d'eux, ainsi si on dit à un enfant qu'il est stupide ou incapable, il agira de cette manière. Marva Collins observa que ce que tous les enfants veulent, c'est d'avoir une chance d'être accepté pour ce qu'ils sont et de sentir qu'ils ont de la valeur. Une fois qu'ils l'ont ressentie, les enfants deviennent passionnés pour l'apprentissage, ils intériorisent un désir inébranlable d'apprendre. Ces réflexions déterminèrent la manière d'enseigner de cette femme.

Durant ses classes, Marva Collins insiste énormément sur l'estime de soi, elle veut que ses élèves croient en eux-mêmes et en leurs capacités, qu'ils aient une image positive d'eux-mêmes. Son but principal est de remplacer l'apathie et le défaitisme des élèves par des attentes positives. La professeure pense que c'est ce qu'une personne pense d'elle-même qui déterminera son futur. Elle fait comprendre à ses élèves que leur succès ne dépend que d'eux, qu'ils sont les seuls à déterminer leurs réussites ou leurs échecs,

qu'ils peuvent tous gagner s'ils ne gaspillent pas trop de temps à essayer de perdre. Afin qu'ils se sentent encadrés et en même temps qu'ils se responsabilisent, Collins ne cesse de leur répéter qu'elle est là pour les soutenir mais qu'ils doivent l'aider à le faire. Pour qu'ils comprennent l'importance d'une bonne éducation scolaire, elle leur rappelle toujours que si on donne un poisson à un homme, il se nourrira un jour, mais que si on lui apprend à pêcher, il sera capable de se nourrir durant toute sa vie. De son point de vue, apprendre est comme mettre de l'argent à la banque, on n'en a peut-être pas besoin tout de suite, mais il sera toujours là pour le jour où il sera nécessaire.

Collins suit une méthode socratique d'enseignement, elle pose une série de questions faciles pour amener les enfants à une conclusion logique. A cette approche, elle ajoute son énergie, elle caresse des têtes, touche des bras ou complimente l'étudiant pour chaque réponse correcte. L'enseignante ne finit jamais une lecture sans se pencher sur la morale de sa lecture, faisant participer les élèves à trouver des conclusions. Lorsqu'un élève commet une faute ou ne se comporte pas convenablement, elle ne condamne jamais la personne ; elle lui dira par exemple : « Tu agis stupidement. Pourquoi ? Tu n'es pourtant pas stupide. ». Il y a un aspect extrêmement intéressant dans cette remarque : Collins fait une différence entre la personne et l'acte. Ainsi, ce n'est pas l'enfant qui est « stupide », mais son comportement. Il est alors beaucoup plus facile pour l'enfant de réajuster une attitude que l'ensemble de sa personne. C'est un faire qui est mis en cause, et non l'être.

Grâce à sa manière d'enseigner les étudiants changent totalement leur attitude face à l'école, ce qui accroît considérablement leurs progrès. Si un étudiant ne veut pas étudier, elle le laisse faire le premier pas vers elle pour apprendre, elle ne forcera jamais un élève à faire quoi que ce soit. Elle continue de dire à l'enfant qu'elle l'aime et qu'elle l'aimera toujours, que c'est son droit de ne pas travailler, mais qu'alors il ne peut pas s'attendre à trouver un bon travail quand il sera plus grand. Autre élément central ici : l'enseignante pointe un objectif, lointain certes, mais qui donne un sens aux apprentissages, en l'occurrence s'insérer dans le monde professionnel une fois devenu adulte. Ainsi, même si cette stratégie peut prendre des mois, l'enfant finit toujours par se mettre à étudier et une fois qu'il s'y est mis, il est totalement déterminé. Dans la classe de Collins, et dans

toutes ses classes futures, il se crée une ambiance de solidarité entre les élèves. Les étudiants s'encouragent et se félicitent pour les succès des uns et des autres. Lorsqu'un plus jeune accède à un niveau plus élevé, les plus vieux le congratulent et l'aident à suivre le rythme. Les élèves sont fiers des différents accomplissements de leurs camarades.

C'est en 1975 que Marva Collins ouvre sa propre classe dans son appartement. Au début, il y a 4 étudiants. Après quatre mois de cours, la taille de sa classe a déjà triplé. En mai 1977, un journaliste visite sa salle de cours et décide de rédiger un article. Ceci a eu pour résultat l'envoi de milliers de lettres de la part de parents inquiets de la situation de leurs enfants et qui lui demandent des conseils, ainsi que l'envoi de donations, car elle refuse les fonds du gouvernement afin de n'offrir à personne la possibilité de lui dire comment elle doit s'y prendre avec sa classe. En septembre 1977, il y a déjà plus de 30 étudiants sur liste d'attente. En 1980, elle doit déménager sa salle de classe dans un autre bâtiment afin de permettre à plus d'étudiants de suivre ses cours ou ceux des professeurs qu'elle a formés selon sa méthode. Cette nouvelle école accueille plus de 200 élèves, la plupart n'ayant aucun problème scolaire. Leurs parents les envoient dans cette école afin qu'ils n'en aient jamais.

Pour son travail, Marva Collins reçut différents prix tel que : *National Humanities Medal*, *Legendary Woman Award* et *The Humanitarian Award for Excellence*. Ronald Reagan, lorsqu'il fut fraîchement élu, lui proposa le poste de secrétaire de l'éducation, offre qu'elle déclina disant qu'elle préférait rester auprès de ses élèves et continuer de faire ce qu'elle aime le plus au monde, enseigner.

L'approche d'enseignement adoptée par Marva Collins donne des pistes concrètes pour utiliser la valorisation en classe. En analysant son travail, il en ressort qu'elle fait en sorte que l'élève prenne conscience de sa valeur. Pour ce faire, elle lui donne beaucoup d'amour, elle lui permet de réaliser de petits succès afin qu'il s'habitue à la réussite et que son estime de soi augmente. Elle cherche à valoriser ses élèves en les complimentant. En effet, elle cherche toujours une raison, quelle qu'elle soit, pour

donner de la valeur à ses élèves. Ceci est fait concernant le travail réalisé, mais également concernant l'élève lui-même, comme son apparence, ses habits ou sa manière de se comporter. Elle dit, par exemple, que chacun d'entre eux est l'enfant le plus important de la terre. En ayant des attentes élevées envers ses élèves, elle leur donne de la valeur en leur montrant qu'elle a confiance en leurs capacités et qu'ils en sont capables. Le fait de tenir en haute estime ses élèves permet de leur renvoyer une image positive d'eux-mêmes. Ce qui est surprenant et enthousiasmant, c'est que sa manière de faire devient contagieuse pour les élèves. En effet, au sein de la classe, les enfants adoptent la même attitude que leur enseignante. Ils se mettent à valoriser leurs camarades et à être fier de leurs réussites. Apparemment, la valorisation permettrait également aux élèves de se sentir bien entre eux. Elle semble être un frein à l'esprit de compétition et instaurerait un bon climat de classe.

1.7 Recueil de manières de valoriser possibles

En me basant sur la manière de travailler de Marva Collins et mes différentes lectures, j'ai pu trouver certaines manières possibles de valoriser les élèves. Avant de me pencher sur ce que les enseignants disent faire en matière d'attribution de valeur, je souhaite présenter une première vision théorique de ce qui peut être fait.

1.7.1 Les déplacements dans la classe

Pour Moulin (2004), c'est « par ses déplacements dans la classe, que le maître affirme sa présence » (p. 146). De plus, les déplacements de l'enseignant lui permettent « d'investir l'espace de la classe pour maintenir le meilleur contact possible avec les élèves » (Moulin, 2004, p. 146). Un enseignant qui se meut dans l'espace aura une meilleure présence dans la classe et pourra créer un meilleur contact avec les élèves. De plus, un enseignant qui circule dans les rangs pourra en profiter pour valoriser ses élèves ou leur travail. Il pourra directement intervenir lorsque des erreurs apparaissent ou guider ceux qui auraient de la difficulté. Ces déplacements permettront également de « contrôler l'agitation de certains (le seul fait de se rapprocher imperceptiblement d'un élève peut suffire à faire cesser cette agitation), soit de stimuler la participation des autres » (Moulin, 2004, p. 146). Un enseignant qui passe parmi les élèves peut être une forme de valorisation en elle-même. Il montre qu'il accorde de la valeur aux élèves en étant avec

eux, en pouvant directement réagir à leurs besoins ou à leur comportement. Sa présence est affirmée, il donne de la valeur à ses élèves et le leur montre en étant au milieu d'eux. Toutefois, il faudra faire attention à quand même respecter la sphère privée des élèves. Si l'enseignant se penche constamment sur le travail d'un élève, il risque de le déstabiliser. Comme le dit Moulin (2004), un enfant peut se sentir stimulé par la présence du professeur mais il se peut également qu'« ému par la présence rapprochée du maître, l'élève se met à bafouiller et ne parvient plus à organiser ses idées de façon cohérente » (p. 146). Il s'agit donc pour l'enseignant de trouver le juste milieu et ne pas rendre sa présence oppressante pour les élèves.

1.7.2 Les gestes de valorisation

L'enseignant peut valoriser ses élèves par sa manière de se déplacer dans les rangs. Toutefois, il y a une autre manière de donner de la valeur aux élèves dans le langage non-verbal et cela se fait au travers des gestes de l'enseignant. Moulin (2004) catalogue deux types de gestes différents. Il y a « la gestualité qui privilégie le canal de communication visuel » (p. 150) et la « gestualité qui privilégie le canal du toucher » (p. 150). L'enseignant a l'opportunité de profiter de ces deux canaux pour valoriser ses élèves. Il peut, par exemple, applaudir ou mettre le ou les pouces en haut pour manifester la valeur qu'il attribue à un élève ou à son travail. Il peut également poser une main sur une tête ou une épaule. Ce geste affectueux permet de faire sentir à l'élève qu'il a de la valeur aux yeux de l'enseignant.

Ces gestes peuvent être accomplis de deux manières différentes. Soit ils peuvent être utilisés comme outils de la valorisation seuls, soit ils peuvent servir pour accentuer les exclamations verbales. Tout comme pour les déplacements en classe, l'enseignant devra être attentif aux réactions de ses élèves. En effet, s'il sent qu'un élève réagit mal au contact physique, il devra respecter que cela puisse déplaire à un enfant. Dans ce cas, l'enseignant risque d'obtenir l'inverse de ses intentions initiales. Respecter les émotions et les sentiments de ses élèves est aussi une manière de les valoriser. En faisant cela, l'enseignant leur montre qu'il donne de la valeur à qui ils sont et à ce qu'ils ressentent. Il peut, pendant un moment, privilégier d'autres manières de valoriser l'élève et peut-être qu'avec le temps l'enfant acceptera plus facilement le toucher.

1.7.3 Complimenter et féliciter ses élèves

Collins (1990) affirme que « si vous dites à vos élèves qu'ils sont brillants, intelligents, vainqueurs, ils agiront en tant que brillants, intelligents, vainqueurs »⁹ (trad. libre, p. 221). L'auteure conseille également de « trouver quelque chose de positif à dire à chaque élève chaque jour, comme par exemple « Quelle belle paire de chaussures » ou « Tu m'as manqué hier » »¹⁰ (trad. libre, p. 224). Pour Collins (1990), ce genre de propos permet de créer un environnement positif où des miracles peuvent se produire. En effet, pour l'auteure, si l'enseignant croit en ses élèves et en ce qu'il leur manifeste, les élèves vont également croire en eux. Les compliments permettent de transmettre une image positive aux élèves. Ceux-ci, en l'intériorisant, se comportent de manière à refléter cette image positive.

Pour Lobbé (2014), féliciter les efforts des enfants est un renforcement positif essentiel « pour la construction de leur estime de soi » (pp. 13-14). Il est important que l'enseignant souligne les réussites des élèves, mais également leurs tentatives. En effet, si l'enseignant ne complimente ses élèves que pour leurs réussites ou succès, les élèves en difficultés scolaires risquent de ne jamais être stimulés positivement. Les félicitations doivent reposer sur ce que l'élève a vraiment bien fait. Sinon, comme le précise Dutat (2013), il est [...] contre-productif de féliciter un élève en situation d'échec pour les aptitudes dont il n'a pas fait preuve » (p. 6). Féliciter les efforts positifs permet de valoriser là où l'élève s'est donné de la peine tout en maintenant que la réussite n'est pas encore atteinte. L'élève peut se sentir valorisé tout en sachant qu'il a encore du travail à fournir pour pouvoir atteindre un niveau de réussite.

Dessus (2001), qui reprend les propos de Brophy et Good (1986), stipule que les félicitations efficaces sont, entre autres, celles qui :

- Sont données quand l'occasion le justifie.

⁹ « If you tell your students that they are bright, intelligent winners, they will act like bright, intelligent winners ».

¹⁰ « Find something positive to say to every student every day, such as « What nice gym shoes » or « I missed you yesterday ».

- Manifestent de la spontanéité, de la variété, et d'autres signes qui les rendent crédibles; manifestent que l'enseignant est véritablement attentif à ce que l'élève a réussi.
- Récompensent le fait d'avoir satisfait à un critère précisé à l'avance, lequel peut d'ailleurs porter aussi sur les efforts accomplis.
- Dirigent l'attention de l'élève sur son comportement vis-à-vis de la tâche.
- Renforcent un comportement adéquat vis-à-vis de l'ensemble de l'apprentissage de la compétence en cause.
- Attribuent le succès à l'effort et aux capacités, suggérant ainsi que des succès semblables pourront être obtenus à l'avenir. (pp. 2-3).

Ces considérations donnent des indications pratiques sur les moments et la manière dont l'enseignant peut émettre ses félicitations afin qu'elles aient l'effet escompté et que l'élève puisse se sentir valorisé.

1.7.4 Encourager les élèves

Nelsen (2012) rend toutefois attentif aux conséquences néfastes que peuvent avoir les compliments : « les compliments risquent de rendre les enfants dépendants de l'approbation de l'adulte et du regard des autres » (p. 205). C'est pourquoi, pour l'auteure, il est également très important d'encourager les élèves afin qu'ils ne soient pas liés aux approbations ou désapprobations de l'enseignant, les compliments. L'encouragement est alors présenté comme une stratégie plus pertinente qui « participe à long terme au développement de la confiance en soi » (Nelsen, 2012, p. 205). Nelsen (2012) affirme que « l'encouragement se pose en facteur essentiel de la réussite et permet à l'enfant de s'engager au mieux dans ses apprentissages académiques et sociaux » (p. 9). Ce postulat démontre l'impact que peuvent avoir les encouragements sur la scolarité des élèves. Par ses encouragements répétés, l'enseignant communique à ses élèves la valeur qu'ils ont pour lui. De plus, selon Nelsen (2012), « par l'encouragement, on peut modifier les croyances éronnées qui motivent le comportement inapproprié de l'enfant » (pp. 203-203). L'encouragement aurait donc une influence sur les apprentissages et le comportement. En effet, pour Nelsen (2012), « un enfant encouragé est un enfant qui pense : je suis capable, je peux participer, je

peux avoir de l'influence sur ce qui m'arrive et sur la manière de réagir à ce qui m'arrive » (p. 204). L'encouragement permet à l'enfant de se construire une image positive de lui-même.

1.7.5 La frustration et le respect des limites

Ce n'est pas parce qu'un enseignant valorise ses élèves, leurs efforts positifs et leurs réussites qu'il ne leur fera pas remarquer l'erreur ou ce qui ne convient pas. Nelsen (2012) affirme que « leur éviter toute déception, [...] les prive de l'opportunité d'en faire l'expérience et d'apprendre à y réagir correctement » (p. 39). Les attentes de l'enseignant doivent être claires et lorsque l'élève ou son travail ne correspondent pas à ces attentes, l'enfant doit le savoir. L'enseignant valorise également l'étudiant en lui disant lorsque quelque chose ne va pas. Toutefois, la manière dont il le fait peut déterminer si l'enfant se sent valorisé ou dévalorisé. Pour Nelsen (2012), ne pas les protéger des frustrations « c'est aussi avoir confiance en eux pour survivre à la déception et leur permettre ainsi de développer le sentiment d'être capable » (p. 39). De plus, la valorisation ne correspond pas à un bannissement des limites. Du point de vue de Nelsen (2012), les limites permettent à l'enfant de « faire l'apprentissage des compétences sociales avec un cadre sécurisant et contenant » (p. 42). Dans le contexte scolaire, les limites ont également pour but de créer un cadre adéquat afin de favoriser les apprentissages. Le maintien des limites est donc essentiel. Dès lors, tout comme pour les attentes non atteintes, c'est la manière dont l'enseignant fera respecter les limites qui peut être valorisante ou non.

1.8 Question de recherche

1.8.1 Identification de la question de recherche

Ces différents concepts et réflexions me font penser que la valorisation est un élément essentiel de l'enseignement. En effet, autrui joue un rôle prépondérant dans la construction de l'enfant. Un enseignant passe beaucoup de temps avec ses élèves. La manière dont il interagit avec eux pourra alors fortement influencer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. S'il leur donne de la valeur, alors peut-être s'en donneront-ils également. Pourtant, j'imagine que si la valorisation peut être efficace, il doit y avoir une certaine manière de la mettre en œuvre. Il est possible qu'il ne suffise pas de dire à un élève qu'il est intelligent ou que son travail est bon pour qu'il intériorise une image de lui positive.

Je présuppose même qu'une valorisation qui ne serait pas prise au sérieux de la part de l'élève pourrait ne pas avoir l'impact attendu. Afin d'apporter des éclaircissements à ces réflexions, ma question de recherche est « Comment les enseignants conçoivent la valorisation des élèves à l'école ? ». Cette question me permettra d'apprendre ce qui, pour eux, est important de valoriser, comment ils s'y prennent et quels sont les impacts qu'ils peuvent observer par leurs méthodes de valorisation.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Les lectures que j'ai effectuées, m'ont permis de créer un recueil d'actions ou d'attitudes valorisantes et d'imaginer l'impact que peut avoir la valorisation. Pourtant, ces constats sont uniquement le produit de ce que j'ai pu extrapoler de différents textes. Ils me permettent, certes, d'avoir une idée de ce qui peut se faire lors des interactions avec les élèves mais j'imagine qu'il en existe bien d'autres. En effet, mon recueil n'étant pas exhaustif, je souhaite y ajouter ce que les praticiens mentionnent mettre en œuvre dans leurs interactions avec les élèves. Pour ma future carrière professionnelle, je disposerai alors d'une liste de pistes d'actions valorisantes basée sur des éléments théoriques mais également sur le vécu d'enseignants. De plus, les propos des enseignants concernant leurs expériences me permettront d'analyser si mon recueil théorique contient des éléments de valorisation mis en œuvre sur le terrain. Je pourrai confronter ce que les praticiens disent faire et ce que j'ai tiré de mes lectures. Je pourrai également avoir connaissance de ce qu'ils estiment pouvoir favoriser la valorisation ou au contraire être un frein. Leur conception de la valorisation qui ressortira des entretiens me permettra également de concevoir les éléments importants concernant l'attribution de valeur.

Ces différentes réflexions me poussent à effectuer une recherche qualitative pour mon travail de mémoire. En effet, Anadon (2006) affirme que la recherche qualitative « *est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences* » (p. 15). Cette affirmation explicite la manière dont j'ai envie d'approcher mon travail de mémoire. Je souhaite entendre ce que les enseignants disent sur leurs manières de valoriser, de ce qu'ils considèrent comme étant de la valorisation et ce qu'ils pensent être des gestes ou des attitudes de valorisation efficaces. Pour ce faire, je me penche sur le sens qu'ils donnent à leur vécu et à leurs expériences dans ce domaine. En effet, il est possible que ce que certains disent être de la valorisation ne le soit pas pour d'autres, ou que chacun ait une

manière spécifique de valoriser ses élèves. Dès lors, ce type de recherche me permettra d'entrer dans la subjectivité de mes interlocuteurs afin d'entendre ce que signifie valoriser pour eux et comment cela est pratiqué. Effectivement, pour Anadon (2006) la recherche qualitative permet de traiter le sujet des valeurs, des représentations et des pratiques. C'est pourquoi j'imagine que cette manière d'effectuer ma recherche sera très enrichissante pour mon futur métier car au travers de mes entretiens, je pourrai me construire une idée des différentes manières possibles de valoriser les élèves et de ce que peut signifier valoriser pour différents enseignants. Cet apprentissage m'aidera à concevoir comment je pourrai valoriser mes propres élèves une fois que je serai enseignant.

Une recherche qualitative me permettra également d'observer s'il y a des similitudes dans la manière de valoriser, si certaines méthodes sont privilégiées et si oui, lesquelles. Les différentes conceptions de valorisation pourront également être confrontées. Van der Maren (1996) affirme que « les fréquences obtenues à la suite du comptage des apparitions d'événements ou de traits, sont aussi des données qualitatives car les fréquences ne sont que des empilages » (p. 85). Ces propos me confortent dans le choix de mon type de recherche. En effet, je pourrai me baser sur ce que les enseignants disent faire tout en procédant à des empilages s'il y a de fortes similitudes entre les discours de différents praticiens.

2.1.2 Type d'approche

Au travers des propos tenus par les enseignants, je souhaite m'approprier des gestes et des actions valorisantes mais aussi avoir connaissance de ce qui pourrait favoriser la valorisation ou au contraire annihiler son impact ou le réduire. C'est pourquoi, je décide d'adopter une approche inductive. Anadon et Guillemette (2006) affirment que lorsque « la connaissance est produite à partir des données » (p. 31) et non pas de théories, l'approche est inductive. Ils ajoutent que « l'on peut dire, en partant des fondements épistémologiques de la recherche qualitative, que celle-ci valorise l'exploration inductive » (Anadon et Guillemette, p. 30). Dès lors, ayant choisi d'effectuer une recherche qualitative, l'approche inductive semble être la plus appropriée. Cette approche inductive me permettra de compléter ce que j'ai pu obtenir de mes différentes lectures.

2.1.3 Type de démarche

Trudel, Simar et Vonarx (2006) affirment que lorsque des questions du type « *Comment fonctionne le phénomène ?, Comment le phénomène se présente-t-il statistiquement ou dynamiquement? ou Comment se comporte-t-il?* » (p. 42) le type de démarche est descriptif-explicatif. Ma volonté de comprendre comment je pourrai valoriser mes élèves une fois enseignant fait entrer mon travail de recherche dans une démarche descriptive-explicative. En effet, c'est l'analyse des descriptions et des explications faites par les enseignants de leurs pratiques qui me permettront de me construire un recueil de valorisations plus complet que si je ne m'étais basé uniquement sur mes lectures. De plus, leurs propos concernant leur vécu et leurs expériences leur permettront peut-être de me donner des indications sur ce qui peut favoriser ou empêcher la valorisation. Cette démarche me semble être celle qui pourrait me fournir le plus de pistes d'actions concrètes pour ma future carrière professionnelle.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Dans le but d'obtenir des éléments les plus pertinents possibles pour mon travail de recherche, j'ai décidé de mener des entretiens semi directifs. Romelaer (2005) définit l'entretien semi directif comme un entretien

dans lequel le chercheur amène le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets liés à la recherche, en l'influençant très peu, et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité (p. 102).

Cette méthode me semble la plus adaptée aux objectifs de mon travail de mémoire. En effet, ayant besoin de connaître la subjectivité des enseignants sur leurs manières de valoriser les élèves et ce qu'ils disent concernant la valorisation, il faut que mon influence soit minime et qu'ils aient l'occasion de s'exprimer le plus librement possible. L'avantage de l'entretien semi directif est qu'au fil de la conversation un nouveau thème peut surgir en fonction de ce que dit le répondant. J'ai donc la possibilité de découvrir de

nouveaux aspects que je n'aurais peut-être pas pu imaginer avant ce moment d'échange. Dans ce sens, Romelaer (2005) affirme que l'entretien semi directif permet au chercheur « *de retirer deux éléments : des informations sur ce qu'il recherche a priori et des données auxquelles il n'aurait pas pensé* » (p. 104). J'ai le sentiment que ces deux aspects me permettront d'obtenir les données nécessaires pour répondre à ma question de recherche. De plus, l'entretien semi directif « *réalise un compromis souvent optimal entre la liberté d'expression du répondant et la structure de la recherche* » (Romelaer, 2005, p. 104). Pour pouvoir parler de la valorisation et pour pouvoir s'exprimer librement sur sa pratique, il me semble crucial que l'enseignant interviewé se sente à l'aise. Le compromis mentionné par Romelaer (2005) me donne l'impression que l'entretien semi directif regroupe ce dont j'ai besoin pour pouvoir obtenir des données qui me soient utiles pour mon travail de mémoire.

Toutefois, pour optimiser mes chances que les informations recueillies soient pertinentes, je dirigerai la conversation à l'aide de reformulations et de relances. Romelaer (2005) affirme que les relances doivent être faites dans le langage du répondant et qu'elles doivent se reporter à des thèmes préparés au préalable. Je veillerai donc à concevoir un guide d'entretien qui me permettra d'obtenir les informations qui me seront nécessaires. Romelaer (2005) rappelle également que le chercheur doit adopter une posture qui démontre une écoute positive. Ces apports théoriques me permettent d'envisager au mieux ce à quoi je dois être attentif pour que les entretiens mènent à des données pertinentes.

Mes entretiens débiteront tous par une phrase d'entame. Romelaer (2005) précise qu'elle « *doit être simple, amener le répondant à un discours utile pour la recherche* » (p. 108). Avant la phrase d'entame, j'informerai l'interviewé du thème général de ma recherche et je l'entretiendrai sur le fait que je souhaite lui poser quelques questions à ce sujet. A la suite de la phrase d'entame, j'aborderai les thèmes présents dans mon guide d'entretien. Romelaer (2005) définit le guide d'entretien comme « *un aide mémoire qui signale au chercheur tous les éléments sur lesquels il essaiera d'amener le répondant à s'exprimer de manière approfondie* » (p. 113). Afin d'effectuer mon guide d'entretien, je me baserai sur mon cadre théorique ainsi que sur le recueil de gestes et

attitudes valorisants que j'ai créé. Je souhaiterais également connaître ce qui peut selon eux favoriser ou être un frein à la valorisation. Une fois que les thèmes auront été abordés, je demanderai au répondant s'il souhaite ajouter quelque chose. Je terminerai l'entretien en le remerciant d'avoir pris le temps de répondre à mes questions.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Afin de mener à bien mes entretiens semi directif, je contacterai par courrier électronique des enseignants du canton de Neuchâtel. Lorsque je leur demanderai s'ils acceptent de participer à un entretien, je leur préciserai le thème global de ma recherche. Je mentionnerai également la durée approximative que pourra prendre l'entretien et qu'il sera enregistré à l'aide d'un dictaphone. Lorsqu'un enseignant manifestera sa volonté de participer en tant que répondant, nous fixerons un moment pour nous retrouver. Je demanderai à l'enseignant s'il a un lieu de rencontre qu'il préfère afin qu'il se sente le plus à l'aise possible dans son environnement. Si l'enseignant ne manifeste pas une volonté spécifique, je lui proposerai de me rendre dans sa classe. Pour une question de facilité, ce premier échange se fera par téléphone.

Je souhaite mener les entretiens semi directif durant les mois de novembre et de décembre 2014.

2.2.3 Echantillonnage

Savoie-Zajc (2007) stipule qu'en recherche, « *l'échantillon est intimement lié à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche* » (p. 100). Lors du choix des personnes que je vais interviewer, je dois donc réfléchir à quelles sont les personnes susceptibles de mentionner des aspects qui pourraient m'être utiles lors de ma propre pratique professionnelle. Savoie-Zajc (2007) ajoute que

Poser le problème de l'échantillon s'avère alors être d'une importance stratégique et centrale car le type d'échantillon retenu va guider, colorer, encadrer le processus d'interprétation des résultats de la recherche et ce, autant en puissance explicative qu'en richesse et en crédibilité (p. 101).

A la suite de ces réflexions théoriques, l'échantillonnage retenu pour les entretiens sera composé de quatre enseignants travaillant soit au cycle 1 soit au cycle 2. En effet, étant donné que je travaillerai avec des élèves de ces niveaux, il faut que les informations données soient en correspondance avec des enfants de ces tranches d'âge. J'ai décidé de ne pas porter une importance particulière au cycle ou au niveau concerné du moment que c'est entre le cycle 1 ou 2. En effet, au fil de mes lectures, je n'ai pas trouvé de textes qui stipulaient qu'il pouvait y avoir une différence sur l'impact de la valorisation selon l'âge des enfants. De plus, à la sortie du cycle 2, les enfants sont encore jeunes et l'influence de l'adulte peut encore être très marquée. J'imagine également que ce qui peut être valorisant pour un élève peut l'être au moins tout autant pour un autre d'un âge différent. Je ne souhaite pas non plus faire de différence si c'est un enseignant ou une enseignante. En effet, avec mes connaissances actuelles sur la valorisation, je ne peux pas imaginer que les manières de valoriser venant d'une femme ou d'un homme ne puissent pas être accomplies par un enseignant de sexe différent. Le nombre d'années d'expérience n'est pas non plus une variable dont je tiens compte. Un enseignant expérimenté aura peut-être plus de pratique pour affirmer ce qui marche ou non lorsqu'il valorise ses élèves mais d'un autre côté, il pourra également être plus désabusé par son métier et se montrer moins susceptibles de chercher de nouvelles stratégies de valorisation.

Concernant le choix des enseignants à interviewer, je proposerai principalement aux enseignants que j'ai pu rencontrer lors de stages, remplacements ou autres activités extra-scolaires. Si je ne devais pas réussir à obtenir le nombre requis d'enseignants disponibles pour un entretien, je ferai parvenir ma requête à d'autres enseignants mais en maintenant le critère du cycle 1 et 2.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Une fois les entretiens menés et enregistrés, je les mettrai par écrit. Je tâcherai de retranscrire mot à mot ce qui a été dit par oral. Les entretiens seront numérotés. Au moment de transcrire les échanges, j'utiliserai l'abréviation *ch.* pour les moments où c'est moi qui parle et *ens.* plus le numéro attribué à l'entretien lorsque c'est l'enseignant

interviewé qui s'exprime.

2.3.2 Traitement des données

Je traiterai les données à partir des transcriptions imprimées. En effet, cela me semble plus facile pour mettre en relation certains propos et pouvoir mettre en évidence ce qui peut être similaire ou différent dans les propos des enseignants. Afin d'illustrer les différentes catégories de valorisation qui pourraient émerger des entretiens, j'utiliserai des couleurs. Ceci me permettra de classer les manières de valoriser et les différents propos des enseignants. Une fois cette classification effectuée, je pourrai analyser et mettre en tension les résultats obtenus.

Ces différentes informations me donneront de premières pistes importantes sur les manières dont je pourrai valoriser mes élèves. De plus, j'aurai une idée de ce qui pourrait rendre la valorisation difficile ou ce qui peut la favoriser. Cela me permettra d'anticiper certains contextes afin que mes tentatives de valorisation puissent avoir le plus d'impact possible sur les élèves.

2.3.3 Méthodes et analyse

L'analyse effectuée sera une analyse de contenu. En effet, c'est au travers de l'analyse des propos des répondants que je pourrai répondre à ma question de recherche. Certains aspects évoqués pourraient ne pas du tout m'aider à faire avancer ma recherche, ils seront alors laissés de côté. Lorsque j'aurai organisé par thème les différents propos des enseignants, je les analyserai. A la fin de chaque thème, j'effectuerai une brève synthèse. Cela permettra de mettre en exergue les points qui me paraissent essentiels dans les propos des praticiens de l'enseignement interviewés. Je mettrai ensuite ces synthèses en tension selon leur contenu. Ce procédé m'aidera à comprendre s'il existe certains paradoxes dans ce que les enseignants disent. De plus, j'estime que ces tensions me permettront de comprendre les différents enjeux et mécanismes de la valorisation des élèves.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Bien que chaque enseignant interviewé travaille dans une classe de niveau différent, certains propos se rejoignent et expriment une même vision ou une même manière de faire. Néanmoins, il y a également plusieurs divergences qui peuvent ressortir des différents discours. Afin d'avoir une vision claire de ce qui a été dit, je traite les propos des praticiens de l'enseignement par thèmes. Cela me permet d'avoir une vision précise des similitudes et divergences au sein des discours. Cette classification par thème facilite également la constitution d'une réponse à ma question de recherche. Je tiens à préciser que je reporte les propos des enseignants. J'ai conscience que, parfois, ce que nous disons faire ou pensons faire ne correspond pas tout à fait à ce que nous faisons réellement. Mon analyse de données se base sur ce que les enseignants disent faire. Je n'ai pas de moyen de contrôler si cela correspond exactement à ce qui est fait dans la pratique. Toutefois, je prends le parti d'estimer que ce qui est dit relate ce qui est fait. C'est la perspective que j'ai adoptée dans mon analyse.

3.1 La valorisation du point de vue de l'enseignant

Pour tous les enseignants interviewés, la valorisation peut être définie comme étant une manifestation positive envers l'élève. Je constate que pour ces enseignants, valoriser, c'est avoir une réaction qui donne de la valeur à ce qui pour eux en a. Lorsque j'ai demandé aux enseignants de me dire ce que leur évoquait la notion de valorisation, l'enseignante 1 a utilisé le terme « reconnaître » (l. 79). Si aucun autre enseignant n'a employé ce mot, je constate que pour chacun d'entre eux, valoriser est un moyen pour manifester la reconnaissance que quelque chose a été bien fait ou qui correspond à leurs attentes. Pour cette enseignante, la valorisation lui permet de « marquer le coup » (l. 101) lorsqu'un élève a fait quelque chose qu'elle estime positif. Les enseignantes 2 et 4 et l'enseignant 3 disent même, parfois, valoriser un groupe entier ou toute la classe en même temps. En effet, l'enseignante 2 stipule que parfois, elle félicite un groupe en disant « ah, la première ligne, vos pupitres, ils étaient rangés, c'était magnifique » (l. 285). L'enseignant 3 mentionne : « ça m'arrive fréquemment quand voilà, un après-midi, je leur dis, *vous avez bien travaillé, je vous félicite* » (l. 140-141). Pour sa part, l'enseignante 4 affirme que « je devrais plus souvent les féliciter tous ensemble, je

trouve. Parce qu'ils sont tellement heureux, ils ont le sourire quand je fais ça » (l. 168-169).

La valorisation, pour ces enseignants, consiste à réagir de manière positive lorsqu'un ou des élèves ont fait quelque chose qui correspond à leurs attentes. Ils ont des attentes qui peuvent dépendre de leurs valeurs ou tout simplement qui dépendent de la façon dont ils imaginent que l'élève doit se comporter et travailler. En valorisant l'élève, l'enseignant reconnaît que l'enfant a répondu à ses attentes. Dès lors, pour être valorisé, l'élève doit d'une manière ou d'une autre agir de manière à répondre à ces attentes. La valorisation permet donc aux enseignants de valider et de montrer à l'élève qu'il a répondu à leurs attentes. Il faut donc que l'élève fasse quelque chose considéré comme bien aux yeux de l'enseignant pour pouvoir être valorisé.

La valorisation à l'école est très importante pour l'enseignante 4. Elle affirme que « c'est en valorisant qu'on peut faire progresser l'enfant, en le valorisant sur tout ce qu'il a comme réussite » (l. 34-35). Elle pense également « que de valoriser tout le temps les choses positives, ça encourage l'enfant dans cette voie et il ne peut plus que progresser » (l. 37-38). Apparemment, pour celle-ci, un élève valorisé serait plus enclin à progresser. L'enseignante 2 affirme également que « c'est important de les valoriser » (l. 273-274). De plus, elle prétend que la valorisation n'est pas seulement importante pour les élèves. En effet, elle stipule que l' « on est tous comme ça. On a tous envie que l'on nous dise, *tu fais bien ton travail, bravo* » (l. 359-360). L'utilité essentielle que peut avoir la valorisation à l'école se traduit également au travers des propos de l'enseignant 3 qui déclare que « chaque élève a besoin d'être valorisé » (l. 70-71). Ici, la place de la valorisation est exprimée en tant que besoin pour l'enfant. L'enseignante 2 ajoute que la valorisation permet de « donner un petit coup de pouce » (l. 275) aux élèves « qui ont le cafard, qui ont un petit problème » (l. 274).

Les propos de ces enseignants illustrent que pour eux, valoriser leurs élèves est quelque chose de très important. En effet, ceci semble permettre de répondre à un certain besoin de l'élève à être valorisé. Ce besoin ne se limiterait pas uniquement aux élèves, mais il

semblerait que tout individu ait un besoin de valorisation. Apparemment, la valorisation permet également d'aider les élèves à progresser et à se sentir mieux lorsque quelque chose ne se passe pas bien dans leur vie.

De plus, pour certains enseignants interviewés, le fait de valoriser leurs élèves leur permettrait de combler un manque de valorisation à la maison. C'est le cas de l'enseignante 2 qui explique qu'il y a « des enfants, on sent qu'à la maison, ils sont très peu valorisés, [...], l'école peut permettre ça » (l. 381-382). Dès lors, la valorisation en classe permettrait à chaque élève d'avoir au moins un endroit où ce qu'il fait ou ce qu'il est, est valorisé. L'enseignante 4 est aussi d'avis que les enfants ne sont pas tous autant valorisés à la maison. Elle prétend qu'en début d'année, elle sent « tout de suite qu'il y a des enfants qui ne se font pas beaucoup valoriser, qui n'ont pas confiance en eux et d'autres qui sont bien dans leurs baskets » (l. 115-116).

Le discours tenu par ces deux enseignantes fait penser que les élèves ne sont pas tous valorisés à la maison. Pour elles, la valorisation faite à l'école permettrait de combler un manque. Cette impression se base sur leurs sentiments. En effet, elles affirment qu'elles sentent que certains élèves ne sont pas valorisés. Ce sentiment semble jouer un rôle sur le choix des élèves à valoriser ou ceux sur lesquels elles vont porter une attention particulière.

3.2 Les élèves valorisés

Les entretiens m'ont permis de constater que les enseignants ne valorisent pas tous le même type d'élève. En effet, pour certains, il est difficile de valoriser un élève qui a des difficultés tandis que pour d'autres, c'est les élèves doués qui risquent d'être moins valorisés. L'enseignante 1, par exemple, reconnaît que « ceux qui vont bien [...] on en fait un peu moins attention » (l. 148-150), « ils se valorisent tout seul » (l. 151-152). L'élève ayant de la facilité scolaire est considéré capable de se valoriser lui-même pour ses réussites. Toutefois, l'enseignante 1 admet également « que quand un élève ne va pas, dans tous les sens du terme, c'est difficile » (l. 205). Cette enseignante rencontre des difficultés à trouver des motifs de valorisation si l'élève ne fait pas preuve « de bonne volonté » (l. 206), « s'il n'est pas disposé » (l. 221). Dès lors, l'enseignante 1 semble

également rencontrer des difficultés à valoriser les élèves qui ne feraient aucun effort pour répondre à ses attentes.

L'enseignante 4, quant à elle, affirme qu'elle fait « vraiment en sorte que chacun ait sa part du gâteau » (l. 64). Toutefois, elle ajoute qu'elle fait « plus attention aux enfants qui ont plutôt tendance à [...] un peu me fatiguer [...] parce que c'est des enfants que j'aurais tendance à moins valoriser au niveau de leur comportement » (l. 66-69). Du coup, l'enseignante va « les valoriser dès qu'il y a quelque chose de positif » (l. 69-70). Néanmoins, elle admet que cela implique que « ceux qui ont un comportement adéquat, [...], c'est vrai que j'oublie de les valoriser, eux aussi, parce que c'est tellement logique et normal » (l. 71-72). La différence qu'il peut y avoir entre les élèves est du point de vue de la valorisation du comportement. En effet, l'enseignante 4 stipule : « je vais plus encourager ceux qui ont de la peine au niveau du comportement » (l. 158-159). Au niveau du travail, elle affirme : « je valorise tout le monde pareil même s'ils ne sont pas au même niveau » (l. 157-158). Je constate que pour l'enseignante 4, les élèves se comportant toujours de la manière attendue risquent d'être moins valorisés que d'autres qui auraient des difficultés à ce niveau-là.

Pour sa part, l'enseignant 3 pense que si tous les élèves ont besoin d'être valorisés, il y en a peut-être certains « qui en ont moins besoin ». (l. 70). Dans ce sens, il précise que « de manière, je dirais intuitive, je vais plus valoriser les élèves qui en ont besoin » (l. 128-129). Il ajoute également que « c'est difficile, quand on a plus de 20 élèves de valoriser chaque élève » (l. 71-72). Toutefois, « dans la mesure où je peux le faire, j'essaie de le faire » (l. 72). Apparemment, chez cet enseignant, les enfants qui sont le plus valorisés sont ceux chez qui il ressent un besoin à ce niveau-là. De plus, le nombre d'élèves présents semble lui rendre la tâche, de valoriser tous les élèves, difficile. L'enseignante 2, quant à elle, affirme que l'on peut réussir à valoriser tous les élèves. Pour elle, il n'est pas forcément possible de valoriser tous les jours tous les élèves « mais sur un mois », oui. Les élèves valorisés varient en fonction des journées, « il y a des jours, on félicite tout le monde, des jours où on félicite plus les garçons, plus les filles ou comme ça » (l. 461-462). Elle affirme que tous les élèves en ont besoin. Elle ajoute que « même les très bons parce qu'on a souvent tendance à oublier les très bons élèves » (l.

336-337), « on aurait tendance à dire, *ben facile* » (l. 339-340). Néanmoins, quand « on sait qu'à la maison ça se passe mal, il y a des fois des situations tristes, là, on essaie de les tenir un peu plus à fleur d'eau » (l. 458-460). Pour celle-ci, un enseignant peut valoriser tous ses élèves, mais cela se fait sur la durée. En effet, elle affirme qu'il est probable que tous les enfants ne soient pas valorisés le même jour, mais à long terme, ils le sont tous. Toutefois, elle admet également prêter une attention particulière aux enfants qui se trouveraient dans des situations difficiles.

Les enseignants interviewés semblent partir du principe qu'il faut valoriser tous les élèves. Toutefois, il semble que ce soit difficilement réalisable. En effet, malgré leur bonne volonté, ils évoquent des types d'élèves ou des contextes qui leur rendent difficile d'être un enseignant valorisant avec tous les élèves. Il ressort également que ces difficultés ne sont pas les mêmes pour tous. Pour certains, ce sont les élèves en difficulté qui seront le plus valorisés alors que pour d'autres, il est difficile de trouver des raisons de les valoriser. Les élèves très doués scolairement risquent également d'être oubliés. Afin d'éviter ce risque, une enseignante leur confie d'autres tâches qui lui permettront de les valoriser. Ces considérations mettent en exergue qu'il semble y avoir une différence entre la volonté de valoriser tous les élèves et ce qui est réellement fait. Les enseignants sont très lucides quant au fait qu'il leur est difficile de valoriser tous les élèves.

3.3 La valorisation individualisée

La manière de valoriser les élèves paraît dépendre de l'élève que les enseignants ont en face d'eux. Ils adaptent leurs façons de valoriser par rapport aux besoins ou aux préférences de l'élève. L'enseignant 3 stipule qu'il n'a « pas une façon systématique de valoriser les élèves, c'est un petit peu sur le moment, comme ça vient » (l. 124-125). La manière dont il valorise ses élèves n'est pas quelque chose de réfléchi ou de prédéfini. Pour lui, « ça marche un petit peu au feeling » (l. 126). Pour l'enseignante 1, seul le sourire est quelque chose qu'elle applique de manière uniforme. Pour le reste, la manière de valoriser ses élèves dépend de ce qu'elle sent qu'ils veulent. Ceci indique qu'elle se base sur son ressenti pour savoir comment valoriser un élève. Ce qui l'aide dans ce processus, « c'est le fait de bien connaître ses élèves » (l. 176). L'enseignante 4

stipule également qu'elle ne valorise pas tous les élèves de la même manière. Pour soutenir ce propos, elle donne l'exemple d'élèves qui détestent être touchés. Ceux-ci, elle les valorisera beaucoup plus au travers de regards. Elle prétend que « ça leur suffit, ils sont déjà tout heureux » (l. 141). Elle sera, au contraire, très tactile avec les enfants « qui manquent de tendresse ou tout simplement ceux qui aiment ça » (l. 130-131).

L'enseignante 2, quant à elle, ne mentionne pas le fait de valoriser ses élèves de manières différentes. Toutefois, elle ne les valorise pas tous pour les mêmes raisons. En effet, elle affirme que certains « ont besoin d'être valorisés d'après leurs résultats, s'ils ont bien travaillé » (l. 387-388), tandis que d'autres « ont besoin d'être valorisés dans leur comportement » (l.389). De plus, elle donne l'exemple d'une élève qui est très forte à l'école, elle, elle ne va pas la valoriser pour ses résultats scolaires. En effet, l'enseignante estime que cela n'aurait pas énormément d'impact. Dès lors, afin de la valoriser, elle lui confie d'autres tâches pour lesquelles elle pourra être valorisée.

La manière de valoriser les élèves semble découler de ce que l'enseignant sent être bon pour eux. En effet, les enseignants interviewés adaptent la valorisation en fonction de l'élève avec lequel ils interagissent. Il y aurait alors un lien étroit entre le ressenti de l'enseignant et la valorisation.

3.4 Les motifs de valorisation pour les enseignants

Après avoir vu les considérations sur la valorisation des enseignants, je décide de me pencher sur ce qui les pousse à valoriser leurs élèves. Les chapitres précédents laissent déjà entrevoir que le travail des élèves et leurs comportements sont apparemment sujets à valorisation. Dans ce chapitre, je souhaite mettre en exergue ce qui pousse chaque enseignant à valoriser ses élèves. De plus, je désire comprendre si les motifs de valorisation sont les mêmes pour chacun d'eux.

3.4.1 Le travail

Lorsque je me focalise sur le discours des enseignants, je m'aperçois qu'ils accordent tous de la valeur au bon travail effectué par les élèves. Pour chaque enseignant, ceci est

un motif de valorisation. Pour l'enseignant 3, par exemple, la progression de ses élèves et leur bon travail sont les motifs qui le poussent à les valoriser. Toutefois, il valorise également les élèves qui ont de mauvais résultats aux épreuves cantonales. Pour ce faire, il tente de « valoriser plutôt le travail qui est fait en classe » (l. 102-103). L'enseignante 4 valorise beaucoup « au niveau des apprentissages scolaires » (l. 36-37), « chaque fois qu'ils rendent un travail [...] où ils se sont donnés de la peine » (l. 72-73). Cette enseignante 4, par exemple, affiche le travail effectué dans le corridor. Elle va ensuite présenter cela comme une exposition aux élèves tout en valorisant leurs travaux. L'enseignante 4 valorise également lorsqu'il y a une évolution, « un enfant qui n'arrivait pas à faire quelque chose et qui y arrive » (l. 83-84). Concernant l'enseignante 1, pour elle, c'est la qualité du travail qui est sujet à la valorisation. Elle valorisera un élève qui fait « plutôt peu mais bien, que la quantité et pas bien du tout » (l. 87). Par rapport au travail effectué, l'enseignante 2 valorise l'élève « qui a un peu de peine et il a bien bossé » (l. 110-111). Ces propos illustrent que les enseignants interrogés valorisent essentiellement la progression et l'implication des élèves. Ce sont ces éléments, concernant le travail effectué, qui méritent d'être valorisés. Pour soutenir l'idée de l'importance de la progression, je souhaite mettre en exergue les mots tenus par l'enseignante 2. En effet, lorsqu'elle m'a parlé d'un élève excellent scolairement et qui réussit facilement son parcours scolaire, elle a stipulé que « ça ne lui sert à rien que je lui dise *bravo, tu as bien fait ton voc*, parce que pour elle, c'est banal à la limite » (l. 346-347). Pour ce type d'élèves, elle prétend qu'il faut les valoriser « pour d'autres choses » (l. 341). Dans ce cas, elle lui propose d'aider des camarades et la valorise pour le mentorat qu'elle fait. Néanmoins, l'enseignante 2 reconnaît qu'il est également important de la valoriser pour son travail.

Concernant le travail des élèves, la progression semble être ce qui va engendrer le plus de valorisation. Pour un enfant qui serait déjà excellent et dont la marge de progression dans le niveau est infime, il faudra trouver une autre raison pour le valoriser. De plus, l'effort fourni et l'implication dans le travail sont considérés comme des motifs importants de valorisation pour les 4 enseignants interrogés.

3.4.2 Le comportement

La progression et l'implication dans le travail sont des facteurs qui poussent les 4 enseignants à valoriser leurs élèves. Toutefois, pour l'enseignante 2, le travail n'est pas le plus important à mettre en avant. En effet, pour elle, « les résultats scolaires, ils suivent, on fait notre travail. On sait ce qu'on doit enseigner dans une année, à la fin, ils le sauront » (l. 372-373). Elle admet que les niveaux atteints par les élèves seront tous différents mais le plus important, c'est « la maturité qu'ils peuvent acquérir en une année » (l. 375). L'enseignante 2 affirme accorder « une importance extrême à tout le comportement » (l. 371-372). Pour elle, le comportement a plus d'importance que les résultats scolaires des élèves. Elle estime donc qu'il est plus important de valoriser un bon comportement. Cette enseignante donne l'exemple « d'un élève qui est agressif et qui fait un truc bien » (l. 367). Cet événement sera une raison importante de valorisation. Dans ce sens, elle prétend que « ça j'ai envie de le valoriser plus » (l. 368). Pour l'enseignante 4, le comportement est également un motif essentiel de valorisation. En effet, elle affirme que ses élèves sont valorisés lorsque ils « ont été calmes, sages dans la classe » (l. 48) ou quand « il n'y a pas eu de bagarre à la récréation » (l. 48). L'enseignante 4 veille également à valoriser ses élèves lorsqu'ils travaillent silencieusement en classe et lorsque « l'agressivité de certains est un peu apaisée » (l. 177). Elle valorise de même les changements de comportement. En effet, elle donne l'exemple d'enfants qui ont une forte tendance à bouder en début d'année. Lorsqu'elle s'aperçoit qu'ils commencent à changer de ce point de vue là, elle les valorise. Le respect des règles de vie et le bon comportement sont également des motifs de valorisation pour l'enseignante 1. L'enseignant 3, pour sa part, mentionne qu'il valorise ses élèves lorsque « le climat de travail est agréable pour tous » (l. 143).

La progression comportementale est également fortement sujette à la valorisation. En effet, un enfant qui a des comportements considérés comme inadéquats est valorisé lorsqu'il adopte un comportement attendu. Il émerge ici l'idée du mieux. Tout comme pour le travail, lorsque l'élève fait mieux que d'habitude, il est valorisé.

3.4.3 D'autres motifs de valorisation

Le travail effectué et le comportement sont les deux motifs mentionnés par tous les enseignants et ceux qui sont le plus détaillés et exemplifiés. J'imagine alors que ce sont les raisons principales de valorisation en classe. Toutefois, l'enseignante 4 présente d'autres motifs de valorisation. En effet, elle explique également qu'elle valorise les enfants qui acceptent ses remarques et respectent une mise à l'écart. Elle précise « je vais valoriser ce moment malgré que ce soit une punition, je dis, *je suis contente parce que tu as accepté ta punition* » (l. 181-183). L'enseignante 4 ajoute qu'elle valorise les élèves qui s'entre-aident ou qui se félicitent entre eux. Un enfant ayant acquis de l'autonomie sera également valorisé. Pour celle-ci, c'est les choses positives qui doivent être valorisées. L'enseignante 2 valorise également d'autres aspects que le comportement ou le travail en classe. En effet, elle affirme qu'elle « relève toujours les qualités » (l. 129). L'enseignante 2 valorise ses élèves pour diverses raisons comme l'ordre de leur pupitre, l'entre-aide des élèves, la gentillesse qu'ils manifestent entre eux ou encore lorsqu'ils prennent des initiatives de nettoyage. L'effort fait par les élèves est également très important pour elle. En effet, elle précise que « des fois, il y a des élèves, ils font un petit effort, c'est une petite dose, mais qui mérite déjà d'être valorisée » (l. 474-475).

La valorisation ne semble pas s'arrêter au travail effectué ou au bon respect des règles de vie de la classe. En effet, pour ces enseignantes, c'est tout ce qu'elles estiment positif qui est valorisé.

3.5 Les manières de valoriser des enseignants

Ensuite, je me suis aperçu que les enseignants valorisent leurs élèves en fonction de différentes attentes qu'ils ont d'eux. Je souhaite, dans ce chapitre, analyser les différentes manières de valorisation utilisées par ceux-ci. De plus, afin de comprendre comment leurs façons de valoriser peuvent être mises en pratique, des exemples donnés lors des entretiens sont présentés.

3.5.1 Féliciter et complimenter

Certaines manières de valoriser les élèves sont émises par tous les enseignants interrogés. En effet, tous les praticiens de l'enseignement affirment féliciter leurs élèves. L'enseignante 1, par exemple, les félicite et les complimente en leur disant « ah, ben tu as fait tout juste, c'est super » (l. 94-95) ou en utilisant des tampons encreurs avec les intitulés *champion*, *excellent*, *bon travail* ou *belle écriture*. L'enseignante 2 utilise des phrases telles que « je suis très contente de vous les filles » (l. 282), « les garçons, là cette semaine, vraiment c'était nickel, je vous félicite » (l. 282-283), ou encore pour un enfant qui a bien travaillé alors que normalement il rencontre des difficultés, « alors vraiment, je crois qu'aujourd'hui, on peut féliciter tel et tel parce que... » (l. 111-112). L'enseignant 3 écrit de « petits commentaires » (l. 65) lorsque les « notes sont en augmentation » (l. 64) ou dit « voilà, tu as fait une bonne progression » (l. 69). L'enseignante 4 félicite et complimente le bon comportement en distribuant « des bons de bon comportement » (l. 145) en fin de semaine aux élèves qui se sont bien comportés. De plus, elle utilise des phrases comme « bravo pour ton bon comportement à la récréation » (l. 57-58) pour les élèves qui auraient tendance à se bagarrer. Concernant le travail, l'enseignante 4 félicite ses élèves en prenant en exemple ce qui a été fait par un élève, elle dit « ah ben regardez tous ici, il y a un super exemple de quelque chose » (l. 46-47).

Les compliments et félicitations sont considérés comme de la valorisation. En effet, le fait de dire à un élève que ce qu'il a fait est bien ou qu'il a progressé est utilisé par les enseignants pour manifester la valeur qu'ils attribuent à ce qui a été fait. Cela peut être fait de manière directe en l'exprimant à l'élève ou de manière indirecte en plaçant comme exemple ce qui a été réalisé.

3.5.2 Encourager

Lors de chaque entretien, le fait d'encourager les élèves est apparu dans les discours des interviewés. En effet, l'enseignant 3, par exemple, en tant qu'encouragement, présente à un élève ce qu'il a fait de bien lorsqu'il a de mauvais résultats. Si un de ses élèves a de mauvaises notes aux épreuves cantonales, il l'encourage en lui disant que ce sont les compétences qu'il a pu observer en classe qui sont réelles et qu'elles sont supérieures à ce qui a été mis en évidence par les épreuves. L'enseignante 4 encourage les élèves

lorsqu'elle s'aperçoit qu'ils ont un peu de peine ou encore lorsqu'ils n'arrivent pas à réaliser une activité. Pour ce faire, elle utilise des phrases telles que « tu peux y arriver » (l. 81-82). L'enseignante 1 précise que pour elle valoriser consiste à encourager les élèves. Pour les encourager, elle leur met de temps en temps des tampons encreurs d'encouragement lorsqu'elle constate qu'il y a eu un léger progrès. Elle encourage également à faire mieux en disant « la prochaine fois tu l'auras ton tampon » (l. 192-193). L'enseignante 2 utilise également différentes phrases d'encouragement comme « ah, ça c'est super, continue comme ça » (l.262) ou encore « tu peux faire mieux » (l. 265). De plus, pour encourager ses élèves, elle leur fixe de petits buts à avoir atteint en fin de semaine.

Les encouragements au travers de phrases du type, *tu vas y arriver* ou *tu peux faire mieux*, sont considérées comme valorisants par les enseignants.

3.5.3 Gestes de valorisation

Certains enseignants valorisent leurs élèves différemment que par le langage oral. En effet, ils effectuent de petits gestes, comme c'est le cas de l'enseignante 1 qui mentionne régulièrement sourire aux enfants. L'enseignante 4 fait des clins d'œil ou des signes du pouce. Cela lui permet de montrer à un élève qu'elle a remarqué ce qui a été fait « sans pour autant en faire un immense tralala quand ce n'est pas le moment » (l. 90). Cette enseignante précise également qu'elle ne touche que certains de ses élèves car ils n'aiment pas tous cela. L'enseignante 2 a également des gestes tactiles envers ses élèves. En effet, parfois lorsqu'elle passe derrière un élève, elle lui fait « une petite caresse dans le dos » (l. 261). Quand elle est à son bureau et que ses élèves travaillent, s'il y en a qui la regarde, elle lui fait « un petit coup d'œil » (l. 260).

Utiliser le langage corporel est vecteur de valorisation pour les enseignants, qui passe par un geste de la main, un clin d'œil, un pouce levé. Ce n'est donc pas uniquement par leurs mots qu'ils donnent de la valeur à ce que les élèves sont en train de faire ou à ce qui est fait.

3.5.4 Moment cadeau

Afin de valoriser un bon comportement ou un bon travail, plusieurs enseignants octroient un moment cadeau à leurs élèves. C'est le cas de l'enseignante 2 qui affirme que « quand ils ont été super une semaine » (l. 99), soit elle leur raconte parfois une histoire, soit elle leur montre un film sur un peintre, soit les élèves ont droit à une période de peinture supplémentaire. Toutefois, elle précise que le type de récompense qu'elle octroie « a toujours un rapport avec l'école » (l. 97-98). Pour sa part, l'enseignant 3 récompense de temps en temps un bon climat de travail par un moment de lecture cadeau. Pour lui, c'est « de la valorisation, mais pour tous » (l. 145). Dans la classe de l'enseignante 1, les moments cadeaux sont journaliers. En effet, les élèves qui se sont comportés convenablement durant la journée et ont eu au maximum un avertissement, ont droit à 10 minutes de temps cadeau.

Lorsque les élèves ont répondu à certaines attentes des enseignants, ces derniers leur offrent un moment particulier. Ce moment cadeau est perçu comme un acte de valorisation par les enseignants.

3.6 La relation enseignant-élève

Dans leurs relations avec les élèves, les enseignants adoptent différents comportements et attitudes qui sont représentatifs de ce qui est important pour eux. L'enseignant 3 affirme qu'il tâche d'être impartial, d'avoir un côté humain dans son enseignement et qu'il instaure un dialogue avec ses élèves, comme pour instaurer les règles de classe. L'enseignante 2 se dit être très bienveillante avec ses élèves et elle se sent proche de ses élèves. Pour elle, sa classe représente une grande famille, elle précise « on est vraiment une famille, on est uni, on a envie du meilleur, on a envie de vivre bien ensemble » (l. 93-94). Lorsqu'elle s'adresse à eux, elle les appelle parfois « les amis » (l. 487). Cette enseignante mentionne également le fait que dans l'enseignement, il faut toujours être juste avec les élèves. Elle stipule aussi qu'elle est toujours à l'écoute de ses élèves et leur laisse du temps pour parler ou pour présenter quelque chose ou jouer d'un instrument devant la classe. L'enseignante 1 prend également du temps pour écouter ses élèves. Elle précise aussi qu'elle s'intéresse à eux, qu'elle leur demande par exemple comment s'est passé leur week-end. Cette enseignante aussi est généralement bienveillante et tâche

d'établir une relation de confiance avec ses élèves. Le climat de confiance est également un aspect important pour l'enseignante 4. De plus, elle prend du temps pour écouter ses élèves et leur permettre de s'exprimer. Si elle s'aperçoit qu'un élève n'est pas bien, elle s'intéresse à lui et lui demande ce qui ne va pas. Cette enseignante adopte une attitude rassurante lorsque ses élèves ne se sentent pas bien.

La bienveillance, le temps consacré à un élève, l'écoute, le dialogue, l'intérêt, la relation de confiance, l'approche humaine et l'attribution de petits noms amicaux sont des comportements et des attitudes qui peuvent permettre de construire une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves. Cet aspect paraît important pour les enseignants interviewés. Ils tâchent de créer la meilleure relation possible au travers de ces comportements et attitudes.

3.7 Les impacts de la valorisation

Les enseignants interviewés mettent en place différentes pratiques pour valoriser leurs élèves. Je souhaite, dans ce chapitre, présenter les impacts qu'ils peuvent observer concernant leurs manières de faire à ce sujet. Un constat observé par l'enseignante 4 est qu'un élève qui est valorisé veut de plus en plus être valorisé. Pour elle, « c'est un peu un cercle vicieux dans le bon sens du terme, plus on valorise, plus ils ont envie d'être valorisés » (l. 39-40). De plus, dans sa classe, les élèves se mettent à se valoriser entre eux. Cette enseignante ajoute que « plus l'année avance, plus je le fais, plus eux le font aussi » (l. 53-54). Par exemple, il arrive qu'elle entende des élèves se dire « ouah, il est magnifique ton dessin » (l. 52-53) ou encore, après une récréation, des élèves viennent lui raconter « tu sais maîtresse, tel et tel, il n'a pas tapé aujourd'hui, on lui a dit *bravo* » (l. 58-59). Avec ce type de remarques positives, l'enseignante dit que l'enfant agressif n'aura plus envie de taper. De plus, avec la valorisation, l'enseignante constate que les élèves « se donnent beaucoup plus de peine, il y a une bonne ambiance dans la classe » (l. 101-102). Elle s'aperçoit également qu'il y a une différence entre ses élèves de première année et ceux de deuxième année. En effet, les élèves qui ont été dans sa classe en première et qui font leur deuxième année sont sereins et n'ont pas peur des réactions de l'enseignante. L'enseignante 4 remarque également qu'au moment où elle valorise ses élèves, elle ressent un bienfait personnel : « je me sens mieux quand je fais beaucoup de

valorisation. Je remarque tout de suite. Je vois ma classe de manière positive » (l. 103-104). L'enseignante 2 prétend que la valorisation permet de faire grandir les élèves et « les fait prendre de bonnes habitudes » (l. 326). Elle affirme que si « on les valorise sur quelque chose qui est scolaire, mieux écrire, soigner ou bien, bien travailler, bien préparer ses devoirs, ça a automatiquement un impact sur le travail » (l. 326-328). Parfois, elle se dit surprise de voir la progression de certains élèves qui se mettent à enchaîner de bonnes notes. L'enseignante 2 constate également que des élèves se donnent de plus en plus de peine dans des branches qui au début ne leur plaisaient pas. Pour elle, ces événements découlent de la valorisation qu'elle fait. Toutefois, elle ajoute également qu'elle ne pense pas que cela soit uniquement dû à cela. Elle précise que « c'est un ensemble de choses » (l. 357). Selon cette enseignante, la valorisation permet de faire prendre conscience aux élèves « de certaines qualités qu'ils ont parce qu'ils n'y croient pas du tout et une fois qu'on a mis le doigt dessus, ils se disent, *mais après tout, moi aussi, j'y arrive*, et ça, ça leur permet d'avancer » (l. 358-360). L'enseignante 2 remarque que lorsqu'elle valorise ses élèves, cela les rend très fiers et contents. Ces raisons font que, pour cette enseignante, la valorisation est indispensable.

Pour l'enseignante 1, les impacts de la valorisation sont un peu plus nuancés. Elle constate que cela n'a pas la même influence sur tous les élèves. Certains élèves « ont envie de recevoir ce petit tampon champion » (l. 126-127). Une autre conséquence qu'elle observe est qu'il y a moins d'histoires entre les élèves et elle entend « moins des élèves qui viennent se plaindre » (l. 137-138). Cette enseignante donne également l'exemple d'une élève dont la vitesse de travail s'est accrue. Pour les élèves chez qui le résultat est moins visible, elle se dit que « ça prendra peut-être plus de temps, qu'il ne faut pas se décourager, que c'est un investissement à long terme » (l. 143-144).

L'enseignant 3 stipule que mesurer l'influence de la valorisation est difficile. Néanmoins, il pense que la valorisation, peut permettre aux élèves « de s'ouvrir davantage, de progresser » (l. 78). Pour sa part, il valorise ses élèves par conviction, car même s'il ne constate pas beaucoup d'impact, il est « intimement convaincu que ça fonctionne » (l. 85).

Une accoutumance à la valorisation semble se développer chez les élèves. En effet, ceux-ci s'attendent à être valorisés et souhaitent être valorisés. De plus, cette habitude pousse les élèves à se valoriser entre eux. Les élèves s'approprient les attentes des enseignants et vont les reproduire envers leurs camarades. Un élément supplémentaire qui ressort des dires des enseignants est qu'ils ont la conviction que cela est un bienfait pour les élèves. Effectivement, certains enseignants stipulent que grâce à la valorisation, les élèves progressent au niveau du travail, du comportement, de la sérénité et de la confiance en eux, en fierté et en joie et encore au niveau de la prise de conscience de leurs qualités. Certains ne constatent toutefois pas d'impact probant. Ils continuent toutefois de valoriser leurs élèves. Ce n'est donc pas les résultats de leur valorisation qui les réunit, mais la conviction que cela a une influence positive sur les élèves qu'il soit observé ou non.

L'enseignante 2 ajoute que la valorisation doit traduire ce que l'adulte pense réellement au sujet d'un élément concret et justifié. Les élèves « ne sont pas dupes » (l. 263) et ce serait une erreur de valoriser un aspect qui ne le mérite pas. Un autre élément qui, selon cette enseignante, peut en réduire les bienfaits, est d'en faire trop. En effet, l'enseignante 2 stipule qu'il ne faut pas que la valorisation perde de sa valeur et de son intensité par un usage excessif. L'enseignante 1 la rejoint sur ce point en affirmant qu'« il ne faut pas exagérer parce qu'après ça perd de son sens » (l. 185).

La valorisation devrait donc toujours exprimer le fond de la pensée de l'enseignant. De plus, un usage abusif pourrait pousser les élèves à imaginer que l'enseignant exagère et ne considéreraient plus ce qui est dit comme vrai. Un lien étroit semble exister entre valorisation et vérité. En effet, si la valorisation n'est pas considérée comme vraie par l'élève, il ne lui attribuera à son tour aucune valeur.

3.8 Les freins à la valorisation

Concernant la valorisation, je remarque que certains éléments empêchent des enseignants de valoriser leurs élèves. C'est le cas pour l'enseignante 4 qui affirme que la fatigue nerveuse ou les périodes très chargées au niveau du travail, qui lui font plus facilement perdre patience, sont des moments où elle a de la peine à valoriser ses élèves.

Pour l'enseignante 1, ce sont l'accumulation du travail, l'attitude de certains élèves et le manque de bonne volonté qui l'empêche d'être toujours valorisante. En effet, lorsqu'elle a beaucoup de corrections à faire ou qu'un élève ne montre pas de bonne volonté, elle mentionne que c'est difficile pour elle de stimuler positivement. L'enseignant 3 trouve qu'il est difficile de valoriser tout le monde lorsqu'on a plus de 20 élèves en classe. De plus, il ajoute « que des fois, on est pris dans notre enseignement et on oublie » (l. 139) de les valoriser. L'attitude des élèves lui rend également la valorisation difficile. Je constate que certains événements peuvent freiner la volonté ou l'énergie pour valoriser.

Un cadre clair, défini et respecté semble essentiel pour qu'un enseignant puisse valoriser ses élèves. Pour l'enseignant 3, lorsqu'une classe dysfonctionne, que les règles ne sont pas respectées et que l'enseignant doit faire de la discipline, cela prend de l'énergie. Pour lui, l'attention mobilisée pour ces circonstances est celle qu'il a en moins pour valoriser ses élèves. L'enseignante 2 affirme que dans sa classe, il y a des règles strictes et qu'elle est exigeante avec ses élèves au niveau de la discipline et de la politesse. Pour elle, le cadre doit être clair pour les élèves. En effet, selon cette enseignante, « il ne faut pas être un jour un peu trop copine et le lendemain serrer la vis » (l. 37-38). Le témoignage de l'enseignante 4 renforce l'idée de l'importance de l'élaboration et du maintien d'un cadre pour pouvoir valoriser ses élèves. En effet, lors de ses débuts en tant qu'enseignante, il n'y avait pas beaucoup de place pour la valorisation dans son enseignement. Elle affirme : « j'étais plus dans l'autorité parce qu'en fait, je n'arrivais pas à mettre mes limites donc tant que cela n'était pas au clair avec moi-même, je ne pouvais pas être si valorisante » (l. 95-97). Pour qu'elle puisse plus valoriser ses élèves, il a fallu « que le cadre soit mieux instauré » (l. 98). Apparemment, il faut qu'un cadre soit initialement posé pour établir les meilleures conditions à la valorisation.

Tout un ensemble d'éléments donc doivent être réunis pour qu'un enseignant puisse valoriser ses élèves. En effet, il faut que les enfants répondent à ses attentes, mais également que l'adulte soit lui-même disposé à les valoriser. En effet, s'il est fatigué, stressé ou s'il ne parvient pas à faire respecter un cadre, il n'arrivera pas à valoriser ses élèves. La vie de l'enseignant et le cadre qu'il tente de mettre en place influencent la

valorisation. Les élèves dépendent également de l'humeur de l'enseignant pour être valorisés.

Chapitre 4. Discussion des résultats

Pour tous les enseignants interviewés, il est important de valoriser les élèves. La valorisation permet de répondre à un besoin de chaque enfant et contribue à une bonne ambiance de classe. Ce besoin exprimé par les enseignants se retrouve dans les propos de Martinot (2001) qui stipule que « les individus désirent se voir comme des personnes de valeur » (p. 485). Selon les praticiens de l'enseignement, l'attribution de valeur doit être faite pour tous les élèves. La définition de la valorisation qui ressort des propos des praticiens de l'enseignement est la reconnaissance, la manifestation que quelque chose est bien à leurs yeux. Lorsque les enseignants souhaitent valoriser leurs élèves, ils agissent de différentes manières. Ils les félicitent ou les encouragent, ils effectuent des gestes corporels à leurs égards ou leur octroient des moments cadeaux. Les manières de valoriser les élèves ne sont pas prédéfinies. En effet, les enseignants affirment que la valorisation se fait essentiellement au *feeling*. Chez les praticiens de l'enseignement interviewés, il y a une relation étroite entre leur ressenti et la valorisation. Pour eux, la valorisation est faite en fonction de ce qu'ils sentent bon pour l'élève avec lequel ils interagissent. Pour certains élèves, l'attribution de valeur se fera de manière orale alors que pour d'autres ce sera plutôt au travers du langage corporel. Les enseignants ajoutent également que c'est en connaissant bien leurs élèves qu'ils sauront au mieux comment les valoriser. Le ressenti et la connaissance des élèves ne permettent pas uniquement d'établir les manières de valoriser. Ils sont également une aide pour savoir si à un moment donné ils doivent porter un peu plus d'attention à certains enfants. Si tous les enseignants sont d'accord pour affirmer que chacun a besoin d'être valorisé, quelques-uns mentionnent que certains élèves ont parfois besoin d'un peu plus de valorisation. Ces considérations illustrent que la valorisation semble influencée par la subjectivité des enseignants. En effet, le ressenti et la connaissance d'un élève peut varier d'un enseignant à l'autre. Un même élève peut ne pas être valorisé de la même manière et pour les mêmes raisons selon l'enseignant qu'il a en face de lui.

Ces considérations permettent également d'établir un lien entre la valorisation et les attentes des enseignants. Les enseignants valorisent ce qui est bien à leurs yeux, et ce qui pour eux est bien correspond aux attentes qu'ils ont des élèves. Pour pouvoir être valorisé, l'élève doit agir de manière à répondre à ces attentes. S'il n'y répond pas, il doit du moins fortement y tendre et montrer à l'enseignant qu'il essaie d'y parvenir. Par ses essais et son assiduité, l'élève montre à l'adulte qu'il tente d'atteindre les attentes de celui-ci et l'enseignant répond alors en stimulant l'enfant dans ce sens. La valorisation ne peut donc être dissociée des attentes des enseignants. Une attente essentielle qui ressort des propos des enseignants est la progression. En effet, chacun d'entre eux souhaite voir ses élèves avancer dans ses apprentissages. Cette évolution doit principalement être observée dans le travail et dans le comportement. La valeur accordée à ces éléments varie selon les enseignants, mais la progression dans ces domaines est le principal motif de valorisation. D'autres attentes apparaissent dans les dires des enseignants : la volonté de bien faire, l'application et ce qu'ils perçoivent comme nécessaire au bon déroulement de classe.

Les enseignants affirment que les élèves ont besoin de la valorisation et qu'elle est importante pour eux. Toutefois, ils admettent également qu'il est difficile pour eux de tous les valoriser. En effet, pour certains, ce sera les élèves en difficulté qui ne seront que peu valorisés alors que pour d'autres, les élèves qui risquent de manquer de valorisation seront les très bons élèves. Ces remarques renforcent l'idée du lien entre la valorisation et les attentes des enseignants. En effet, en ce qui concerne les élèves en difficultés, ils n'atteignent pas les attentes des enseignants. Ceux-ci ne trouvent pas de raison de les valoriser. Tandis que pour les élèves qui atteignent facilement les attentes des enseignants, c'est cette facilité qui met en danger leur valorisation. Leurs réussites risquent d'être considérées comme normales et ne seront donc pas valorisées. En se basant sur les propos précédents qui stipulent que tous les élèves ont besoin de valorisation, ces nouvelles réflexions permettent de poser une question : « Comment un enseignant peut valoriser chacun de ses élèves ? »

Une réponse peut être imaginée grâce aux divers propos des enseignants et à leurs différentes expériences. En effet, pour certains il est plus facile de valoriser des

élèves en difficulté alors que pour d'autres, c'est ce type d'élèves qu'il est moins évident de mettre en avant. Pour répondre à la question « Comment un enseignant peut valoriser chacun de ses élèves ? » il faut se demander comment les enseignants valorisent les différents types d'élèves, afin de s'inspirer des façons de faire des uns et des autres et d'imaginer ainsi une intervention incluant l'ensemble des enfants dans cette dynamique d'encouragement. Il ressort que ce sont les attentes des enseignants qui rendent difficiles ou non la valorisation de certains élèves. En effet, les enseignantes qui valorisent surtout les élèves en difficulté ont beaucoup d'attentes diverses. Elles ne se basent pas uniquement sur le travail ou sur le comportement. Elles tâchent de remarquer tout ce qu'un élève fait de positif pour pouvoir le valoriser. De plus, il est possible que ces élèves soient ceux qui aient le plus besoin de valorisation. Il semble essentiel d'avoir un maximum d'attentes diverses afin d'avoir le plus de raisons possibles pour les valoriser. Cette diversité d'attentes est également mise en place pour les très bons élèves. Pour pouvoir valoriser les élèves qui atteignent sans aucune difficulté les attentes, une enseignante va créer de nouvelles attentes pour ces élèves. Elle leur confiera d'autres tâches qui permettront la valorisation. Une réponse se dessine, pour pouvoir valoriser tous les élèves : l'enseignant doit adapter ses attentes en fonction des élèves. Une différenciation semble nécessaire. Si les attentes sont les mêmes pour tous, ceux qui rencontrent des difficultés comme ceux qui n'en rencontrent aucune peuvent ne jamais être valorisés. Sans la différenciation des attentes, les enseignants risquent de compromettre leur conviction que tous les élèves ont besoin et doivent être valorisés. La progression, la bonne volonté et l'application sont délicates à relever chez les élèves en grandes difficultés ou chez les élèves pour qui tout semble facile. Ces attentes doivent donc être remplacées par de nouvelles. La psychologie positive peut permettre de trouver des pistes pour réussir à appliquer ces considérations. En effet, les préceptes de la psychologie positive stipulent qu'il faut se baser sur les forces de l'individu. L'enseignant peut chercher les forces des élèves qu'il a de la peine à valoriser. Il partirait alors de ces forces-là pour pouvoir les valoriser. Cela l'aiderait à réussir à valoriser tous ses élèves.

Les attentes des enseignants envers les élèves ne sont pas les seules variables qui déterminent si un élève sera ou non valorisé. En effet, l'humeur de l'enseignant joue

également un rôle décisif dans la valorisation des élèves. Les praticiens de l'enseignement admettent rencontrer des difficultés à valoriser leurs élèves lorsqu'ils ont une surcharge de travail ou estiment avoir trop d'élèves, lorsqu'ils sont stressés ou tendus. Les paramètres de la vie de l'enseignant jouent également un rôle dans la valorisation des élèves. Dès lors, un enfant peut répondre à toutes les attentes d'un enseignant, mais si celui-ci ne trouve pas l'envie, l'humeur ou l'énergie de le valoriser, il ne le sera pas. Cette considération permet de remarquer que pour qu'il puisse y avoir valorisation dans une classe, deux conditions doivent être nécessairement remplies : l'élève doit répondre à des attentes et l'enseignant doit se sentir dans une position suffisamment confortable pour mettre en place cette façon de procéder.

Un facteur déterminant qui joue un rôle essentiel pour permettre la valorisation des élèves est le respect du cadre établi. Les problèmes de discipline sont perçus comme le frein majeur à la valorisation. Les enseignants prétendent que si le cadre n'est pas respecté, ils ne peuvent pas valoriser leurs élèves. Le cadre est mis en place et fait respecter par l'enseignant. Si son cadre n'est pas clair pour les élèves ou qu'il n'arrive pas à le maintenir, la valorisation est grandement compromise. Les enseignants prétendent que l'énergie dépensée pour faire de la discipline et pour faire respecter le cadre est l'énergie qu'ils n'ont plus pour valoriser leurs élèves.

Les praticiens de l'enseignement interviewés affirment tous être valorisants envers leurs élèves. Toutefois, tous ne perçoivent pas les mêmes impacts de leur valorisation. En effet, certains affirment que les élèves progressent grâce à la valorisation, que cela leur donne envie de faire mieux. Ces progrès sont remarqués dans le travail mais également dans le comportement, dans la sérénité, dans la confiance et dans l'estime de soi. Ces constatations permettent de réaliser qu'il peut exister un lien entre la valorisation et l'estime de soi. Des enseignants prétendent également que cela pousse les élèves à se valoriser entre eux. Ces observations permettent d'imaginer que la valorisation peut aider à atteindre les objectifs de la CIIP qui déclare que l'école publique doit assurer « la promotion du développement de la personnalité équilibrée de l'élève » (p. 2). En effet, la sérénité, la confiance en

soi et l'estime de soi favorisent un développement constructif de la personnalité. Toutefois, certains enseignants admettent qu'un impact ne se constate pas chez tous les élèves et parfois, aucune influence n'est réellement observée. Tous les enseignants interviewés pensent que la valorisation est nécessaire et positive pour les élèves. Ils tâchent tous de féliciter, d'encourager et de complimenter leurs élèves. Néanmoins, les observations quant à l'impact divergent drastiquement. Il est alors possible de se poser la question « pourquoi l'impact n'est pas le même chez tous les élèves alors que les manières de faire semblent l'être ? ». Ce qui est transmis à chacun des élèves est identique mais l'impact sur eux n'est pas le même. Cette considération semble être une piste pour répondre à la question précédente. Puisque la valorisation peut ou non avoir un impact sur l'élève, cela signifie qu'il en fait quelque chose, en attribuant ou non de la valeur à ce que lui signifie son enseignant. Un élève qui est valorisé par son enseignant a deux possibilités : soit il prend en considération la valorisation qui aura alors un impact sur lui, soit, pour une raison ou une autre, il n'accorde pas de valeur à cette façon de faire de l'enseignant et elle n'aura aucun impact sur lui. L'élève est au final celui qui décide de l'influence qu'il souhaite attribuer à la valorisation de son enseignant. S'il décide que ce que dit ou fait l'enseignant n'a aucune valeur, ce dernier pourra être fondamentalement convaincu du bien-fondé de la valorisation, revoir ses attentes, s'époumoner en compliments, félicitations et encouragement sans que cela n'ait le moindre résultat sur l'élève. Par conséquent, l'adulte comme l'enfant sont acteurs de ce procédé, chacun participe à son fonctionnement. Si les deux partis ne sont pas réunis, l'intervention valorisante devient alors caduque.

Alors, « comment faire pour que l'élève attribue de la valeur à la valorisation de son enseignant ? ». La réponse peut se trouver dans les propos des enseignants interviewés. Pour une enseignante, un élément essentiel pour que la valorisation ait une influence sur l'élève est qu'elle soit vraie. En effet, elle affirme que les élèves sentent si l'enseignant leur ment et s'ils disent que quelque chose est bien alors que ce n'est pas vrai. Selon elle, les élèves ne sont pas dupes. Pour que la valorisation puisse avoir un impact sur les élèves, l'enseignant ne doit pas essayer de les berner par conviction, valoriser pour valoriser. De plus, les enseignants mettent également en garde contre la volonté de trop vouloir en faire. Pour que la valorisation puisse

avoir de la valeur aux yeux des élèves, il ne faut pas trop en faire et exagérer. La relation que les enseignants tentent de créer avec leurs élèves peut être une source de réponse. En effet, une relation et une approche humaine basées sur l'écoute et la confiance, l'intérêt et la bienveillance portés aux élèves, le temps consacré à un élève et les dénominations amicales peuvent être des moteurs pour créer une relation dans laquelle l'élève attribue de la valeur à la valorisation de l'enseignant. Une relation considérée bonne par l'élève pourrait lui permettre de donner de la valeur à la valorisation de son enseignant.

Ces réflexions permettent de mieux situer la valorisation dans la socialisation de l'individu. Selon Darmon (2010), la société forme l'individu et pour Berger (2006) on devient l'homme que la société nous reconnaît être. Ces conceptions ne semblent pas s'appliquer exactement de la sorte dans le processus de valorisation à l'école. En effet, il a été vu que la valorisation ne formera un élève que si celui-ci attribue de la valeur à celui qui l'émet ou à ce qui est émis. Il est alors possible de se demander s'il en est de même pour la construction de soi au travers de la socialisation. L'influence de l'autre sur la construction de soi ne dépend-elle pas de la valeur qui est accordée à autrui, à ses dires, à ses conceptions, etc.? L'affect pour une personne déterminerait le pouvoir qui lui est donné dans la construction de son identité. Ce questionnement pourrait également être fait concernant les recherches concernant les prophéties auto-réalisantes. En effet, peut-être que les attentes des enseignants qui se répercutent sur les élèves lors de la recherche de Rosenthal et Jacobson n'est possible que si les enfants donnent de la valeur à leur enseignant. En prenant ces considérations en compte, il serait intéressant d'étudier quelles étaient les relations que les enseignants avaient avec leurs élèves dans l'échantillon sélectionné pour cette recherche. Cela permettrait de constater si les relations ont pu jouer un rôle dans la transmission des attentes positives.

La valorisation est considérée comme positive pour les élèves et répond à un besoin. Toutefois, son impact dépend de deux enjeux principaux. Ces enjeux sont un jugement réciproque de l'enseignant et de l'élève. L'enseignant juge si les attentes qu'il a sont atteintes et l'élève juge si ce que lui dit son enseignant a de la valeur. Plusieurs processus peuvent permettre à ce que ces jugements soient favorables des

deux côtés. Il faut que les attentes soient adaptées à chaque élève et que chacun soit valorisé par rapport à ces attentes. L'enseignant ne doit pas se sentir stressé ou avoir l'impression qu'il ne fait que de la discipline. De plus, la relation enseignant-élève doit être considérée bonne par l'élève pour que celui-ci puisse accorder de la valeur à ce que son enseignant lui dit.

Conclusion

La lecture du livre *Marva Collin's way: Returning to Excellence in Education* de Collins, M. & Tamarkin, C. (1990) m'a conduit à m'interroger sur le rôle que peut avoir la valorisation à l'école. Afin d'en savoir plus, je me suis penché sur ce qui est fait dans certaines classes neuchâteloises. Mon travail de recherche m'a permis d'apprendre que pour tous les enseignants interviewés la valorisation est importante et qu'ils sont convaincus de son bienfait. Ils perçoivent la valorisation comme un besoin pour l'élève. Cette conviction les pousse à valoriser leurs élèves même s'ils ne perçoivent pas toujours d'impacts. En effet, si certains d'entre eux observent que la valorisation incite les élèves à mieux travailler, à mieux se comporter et à se valoriser entre eux, ce n'est pas le cas pour tous les praticiens de l'enseignement interviewés. Cette constatation m'a permis d'apprendre qu'il ne suffit pas uniquement de valoriser ses élèves pour que cela ait une influence sur eux.

Ma question de recherche « Comment les enseignants conçoivent-ils la valorisation des élèves ? » et mes recherches théoriques m'aident à imaginer les manières dont je pourrai valoriser mes élèves lors de ma pratique future. En effet, je peux attribuer de la valeur à mes élèves en les encourageant, en les félicitant, en les complimentant, en ayant des gestes physiques à leur égard, grâce à mes déplacements dans la classe et en faisant respecter les règles établies. En plus de ces idées pratiques, j'ai réalisé qu'il y a plusieurs enjeux auxquels je dois être attentif afin que ma valorisation puisse avoir un impact sur mes futurs élèves. Effectivement, j'ai réalisé que la valorisation dépend des attentes qu'un enseignant a de ses élèves. Pour les élèves en difficulté, il est important d'avoir le plus d'attentes possibles pour avoir des raisons de les valoriser. De plus, il est essentiel de différencier les attentes en fonction des élèves pour que tous puissent se voir attribuer de la valeur. Si je ne pose pas un cadre clair et le maintiens, je risque apparemment de rencontrer de grandes difficultés pour valoriser mes élèves. En effet, selon les praticiens de l'enseignement interviewés, l'énergie utilisée pour faire de la discipline est de l'énergie en moins pour la valorisation. La disponibilité mentale semble aussi conditionner la valorisation. Effectivement, la fatigue nerveuse et le stress risquent de m'empêcher de valoriser mes élèves. La vie que je mène en dehors de mon

enseignement et mon organisation peuvent donc avoir un impact sur la valorisation. De plus, j'ai réalisé que pour que la valeur que j'attribue à mes élèves ait un impact, il faut que ceux-ci y attribuent de la valeur. Je devrai être attentif à mes relations avec les élèves afin qu'ils valorisent ce que je leur dis. Des pistes me sont suggérées dans les propos des enseignants. Je devrai tâcher d'être un enseignant intègre, ouvert, curieux, respectueux et bienveillant. Ces attitudes peuvent aider à développer une relation que les élèves valorisent. Ils peuvent alors être incités à attribuer de la valeur à ce que je leur dis.

Majoritairement, les enseignants interviewés valorisent leurs élèves lorsque ceux-ci travaillent bien et se comportent bien. Ce sont les attentes principales qu'ils semblent avoir envers leurs élèves. Les conceptions des enseignants interrogés concernant la valorisation me permet d'apprendre qu'ils la mettent en relation avec leurs attentes. La valorisation a un fort caractère subjectif. En effet, les attentes pouvant être très personnelles, elles peuvent ne pas être les mêmes pour tous. Un élève peut ne pas être valorisé pour quelque chose chez un enseignant alors qu'il le serait chez un autre. En plus du côté subjectif, je m'aperçois que pour que l'élève soit valorisé, il doit nécessairement faire quelque chose qui est considéré comme bien par son enseignant. Pour ma part, je tente de concevoir la valorisation en suivant les préceptes de la psychologie positive. Pour celle-ci, pour que l'individu acquiert plus de confiance en lui et prenne en considération ses capacités et compétences, il faut se baser sur ses forces. Le psychologue n'a pas d'attentes envers son patient. J'estime que s'il est légitime d'avoir des attentes envers ses élèves et de les valoriser lorsqu'elles sont atteintes, cela ne doit pas être les seuls motifs de valorisation. Un enseignant devrait également se baser sur les forces de l'élève quel que soit le domaine et l'aider à se rendre compte des forces qu'il a en lui.

Le bon travail et le bon comportement sont les motifs qui ressortent avec le plus de fréquence des propos des enseignants. Ce sont les raisons principales de valorisation. Ces considérations me poussent à m'interroger sur la place des apprentissages. Un élève qui travaille bien ou qui se comporte bien n'apprend pas forcément. Un élève peut beaucoup et bien travailler et se comporter parfaitement mais se trouver tout de même

en situation d'échec. Mon travail de mémoire m'a permis d'apprendre nombre d'éléments nouveaux sur la valorisation et ce à quoi je dois être attentif pour qu'elle puisse avoir un impact sur les élèves. Toutefois, il ne me permet pas de comprendre comment la valorisation peut éviter une situation de ce genre. La psychologie positive et la valorisation des forces des élèves m'aident à imaginer des pistes mais je peux seulement m'appuyer sur l'hypothèse qu'en aidant l'élève à prendre conscience de ses forces, cela l'aidera à dépasser ses difficultés. Pour avoir des réponses plus concrètes, il faudrait retourner sur le terrain et aborder ce thème avec des enseignants.

Mon travail de mémoire m'aide à concevoir l'attitude valorisante que je souhaite adopter lorsque je serai enseignant. Il me permet d'avoir une idée claire sur ce que je pourrai valoriser et comment le faire. Cela pourra permettre d'établir un cadre et une ambiance valorisante. Néanmoins, la réflexion sur les propos des enseignants interviewés ainsi que mes recherches théoriques m'amènent à penser que certains domaines n'ont pas du tout été abordés lors de mon travail. En effet, je peux me demander s'il n'existe pas d'autres raisons et manières de valoriser les élèves. La notion de l'erreur, le travail de préparation des leçons de l'enseignant, les apprentissages ou encore les capacités propres à chaque élève comme une langue maternelle étrangère n'ont par exemple pas du tout été discutés. Grâce à ces réflexions conclusives, je remarque que j'ai beaucoup appris sur la valorisation et que j'ai bien plus conscience des différents enjeux présents lorsque je souhaiterai valoriser mes élèves. Mon travail de mémoire m'a permis de réaliser une belle avancée sur le chemin de la valorisation et je note qu'il y a encore de nombreux sentiers que je n'ai pas arpentés avant de pouvoir me considérer comme un enseignant valorisant à tout point de vue.

Références bibliographiques

Bibliographie

Anadon, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26, 5-31. Université du Québec.

Anadon, M. & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ?. In Guillemette, F & Baribeau, C. (sous la dir.). *Recherches qualitatives : hors séries*. Montréal :Université McGill.

Barivelo, J. & Daubiard, V. (2007). *L'effet Pygmalion*. Repéré à : <http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/effet%20pygmalion.pdf>

Beck, A., Freeman, A. & Davis, D. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York : The Guilford Press.

Berger, P. (2006). *Invitation à la sociologie*. Paris : La Découverte.

Boimare, S. (2005). De la difficulté d'apprendre à lire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 97-102.

Casadebaig, D. (2011). La construction de soi. *Chrsitus : L'estime de soi*, 232, 408-414.

Collins, M. & Tamarkin, C. (1990). *Marva Collin's way: Returning to Excellence in Education*. New York : Penguin Putnam Inc.

Darmon, M. (2010). *La socialisation : Domaines et approches*. Paris : Armand Colin

Dessus, Ph. (2001). Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/d'apprentissage. *Le comportement des élèves et la réaction de l'enseignant*, 1-3. IUFM de Grenoble. Repéré à http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CDC/SCUOLADECS/riforma3/classe-docenza/documenti/1.Comportement_des_eleves_et_reaction_de_l_enseignant_IUFM_Grenoble.pdf

Dobson, K. & Dozois, D. (2010). Historical and Philosophical Bases of the Cognitive-Behavioral Therapies. In K. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive- Behavioral Therapies*. New York : The Guilford Press

Dutat, E. (2013). *Sentiment d'efficacité personnelle, intérêt et performance en lecture* (Master, Université, Nord Pas de Calais). Repéré à http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/86/15/90/PDF/dutat_emilie.pdf

Famose, J.-P. & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : P. U. F.

Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. France : Les Editions du Cerf.

Lecomte, J. (sous la dir.). (2009). *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod.

Lobbé, A. (2014). *L'estime de soi c'est malin*. France : Quotidien Malin Editions.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 483-502.

Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 17, 142-159. France : Armand Colin.

Nelsen, J. (2012). *La discipline positive*. Paris : Editions du Toucan.

Ras, P. (2013). *Estime de soi, Confiance en soi, Amour de soi*. Genève : Editions Jouvence.

Renault, E. (2006). La reconnaissance au cœur du social. *Lutte pour la reconnaissance*, 172, 1-7.

Ronen, T. (2011). *The positive power of imagery : harnessing client imagination in CBT and related therapies*. UK : Wiley-Blackwell.

Romelaer, P. Roussel, P. & Wacheux, F. (sous la dir.) (2005). L'entretien de recherche. In. Roussel, P. & Wacheux, F. (sous la dir.). *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. Bruxelles : De Boeck.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ?. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. Université du Québec.

Segal, Z., Williams, J. & Teasdale, J. (2006). *La thérapie cognitive basée sur la pleine conscience pour la dépression*. Bruxelles : De Boeck

Seligman, M. (2006). *Learned Optimism : how to change your mind and your life*. Boston : Vintage Books.

Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York : Oxford University Press.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi M. (2000). Positive Psychology : *An Introduction*. *American psychologist*, 55, 5-14.

Trudel, L., Simard, C. & Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ?. In Guillemette, F & Baribeau, C. (sous la dir.). *Recherches qualitatives : hors séries*. Montréal :Université McGill.

Valorisation. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valorisation/81001?q=valorisation#80057>

Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Annexes :

Annexe 1 : Guide d'entretien

La relation enseignant-élève

Rappel de mon sujet de recherche :

Mon travail de mémoire traite le thème de la relation enseignant-élève. C'est autour de ce sujet que j'aimerais que nous discussions aujourd'hui.

Question d'entame :

1. En tant qu'enseignant, pouvez-vous me dire comment vous vous définiriez dans vos relations avec les élèves ?

Discussion sur la relation enseignant-élève :

2. Pouvez-vous me dire quel type de relation vous mettez en place entre les élèves et vous ?
3. Comment y parvenez-vous ?

Discussion sur la manière de valoriser :

4. Dans le thème de la relation à l'élève, je souhaiterais maintenant approfondir la notion de valorisation. Que vous évoque ce terme ?
5. Pouvez-vous me dire de quelle manière vous valorisez vos élèves ?

6. Pouvez-vous me dire quel impact a la valorisation sur vos élèves ?
7. Avez-vous un moyen pour observer ces impacts ? Si oui, lequel/ si non, pourquoi valorisez-vous vos élèves ?

Discussion sur les gestes valorisants

8. Pouvez-vous me dire s'il y a des gestes de valorisation qui sont, pour vous, plus importants que d'autres ?
9. Faites-vous les mêmes gestes avec tous les élèves ?
10. Pensez-vous qu'il y a un geste de valorisation que vous pourriez faire plus souvent ?

Discussion sur les moments favorisant la valorisation :

11. Lorsque vous êtes avec vos élèves, quels sont les moments où vous les valorisez ?
12. Parvenez-vous à valoriser autant chaque élève ? Si oui, comment/ si non, pourquoi ?
13. Quels peuvent être les freins à la valorisation selon vous ?

Questions finales :

14. Nous arrivons maintenant au terme de cet entretien, souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?

Je vous remercie pour le temps que vous vous êtes pris pour répondre à mes questions.

1 **Annexe 2 : Transcription du premier entretien semi-directif¹¹**

2 Ch : Je vais vous rappeler le thème de mon mémoire, c'est la relation entre les
3 enseignants et les élèves. Et c'est autour de ce sujet que j'aimerais que l'on discute
4 aujourd'hui. J'aimerais commencer par vous demander euh comment vous vous
5 définiriez dans vos relations avec les élèves ?

6 Ens1 : Ben maître-élèves (rire). Eh bien quand même une idée de modèle pour les
7 élèves. Donc dans modèle il y a la façon de parler, la façon d'être, la façon d'être habillé,
8 le respect entre eux et moi, dans le sens ou je ne suis pas leur copine donc on peut
9 passer de bons moments sans que ce soit trop familier voilà même en 5H. Ouais je vois...

10 Ch : Ok, super. Donc ce modèle vous le pratiquez tous les jours, c'est plutôt une manière
11 d'être que vous voulez leur montrer ?

12 Ens1 : Ouais, c'est mon rôle d'instit.

13 Ch : Votre rôle d'instit Ok. Et pis du coup, dans, quel est le type de relation que vous
14 essayez de faire avec eux ?

15 Ens1 : Mais une relation de confiance, de bien-être, de... De bienveillance. Je ne suis pas
16 leur maman, mais euh ils peuvent quand même se confier, on peut avoir confiance les
17 uns envers les autres. Mais je ne suis pas leur maman, ça c'est... Je n'arrive pas...

18 Ch : C'est facile pour vous de trouver le juste milieu ?

19 Ens1 : Oui.

20 Ch : Comment, qu'est-ce qui vous montre, sur quoi vous arrivez à vous baser pour
21 trouver ce juste milieu ?

22 Ens1 : Parce que justement je ne suis pas très maternelle. Je ne suis pas, je ne les
23 considère pas comme mes enfants. Je n'ai pas la même attitude que si c'était un ou mes
24 enfants. Il y a quand même cette distance qui fait maître-élèves. Je... (me montre qu'il n'a
25 rien à ajouter)

26 Ch : Ouais, ouais. Ok, cool. Et du coup, est-ce que vous avez des trucs que vous mettez en
27 pratique, vous savez que ben dans ces situations je vais essayez de faire ça, je réagis

¹¹ Avertissement : Pour une question de temps, il est possible qu'il reste certaines erreurs d'orthographe dans mes transcriptions.

28 plutôt comme ça pis ça montre une distance ou au contraire ben là... Comment vous
29 faites pour montre ces... vous disiez la relation de bienveillance, de confiance dans la...
30 durant les leçons. Par exemple, si vous donnez une leçon de maths, comment vous faites
31 pour transmettre ça, pour instaurer ça, ce cadre ?

32 Ens1 : Alors, pour le, la dimension du respect, vu qu'ils sont en 5^{ème}, on leur a demandé,
33 ma collègue et moi, qu'ils nous vouvoient. Ce n'est pas parce qu'ils nous tutoient qu'ils ne
34 nous respecteraient pas. Mais c'est juste pour montrer que voilà, qu'à un adulte on ne
35 s'adresse pas de la même manière qu'à un copain. Et le vouvoiement aide dans ce sens.
36 Ensuite instaurer la confiance dans une leçon ? Ben c'est déjà de les captiver, arriver à
37 glisser une dose d'humour pour tisser ce lien. Une dose d'humour qui ne dégénère pas.
38 C'est juste ce qu'il faut pour les détendre, les faire sourire et approcher une notion de
39 manière un peu moins carrée, cartésienne. On peut, voilà, faire des situations rigolotes
40 pour expliquer quelque chose.

41 Ch : Donc selon vous, ça amène quelque chose en plus pour eux ?

42 Ens1 : Ils retiennent mieux.

43 Ch : Ils retiennent mieux, c'est vrai ?

44 Ens1 : Si c'est une anecdote, ou si je leur dit quelque chose de personnel, ben moi quand
45 j'étais petite, je faisais ça faux ou bien, j'avais ce truc. Ca reste mieux que si on fait un
46 cours très théorique blablabla, le ton de la voix qui est souvent la même chose. Ben
47 comme pour les adultes ça endort.

48 Ch : Ouais, et pis au niveau de la bienveillance, vous faites... Vous vous y prenez
49 comment ?

50 Ens1 : Ben l'écoute, s'ils viennent me dire quelque chose, je les écoute. Leur demander
51 aussi, soit d'une manière générale, ben votre week-end, c'était bien ? Ou si c'était leur
52 anniversaire, qu'est-ce qu'ils ont reçu. Enfin, s'intéresser à eux, sans non plus entrer
53 dans les détails précis.

54 Ch : Ouais, et comment euh... est-ce qu'à chaque fois que vous sortez de l'école, vous
55 vous dites, ah, là j'ai réussi à remplir, à être dans ces relations que j'essaie de...
56 d'instaurer ou bien, comment ça se passe ?

57 Ens1 : Non, quand je rentre à la maison, je ne me pose plus ces questions (rire).

58 Ch : Alors durant la leçon ?

59 Ens1 : Euh, mais ce n'est pas quelque chose que j'ai à l'esprit. Je ne peux pas me dire,
60 c'est plutôt est-ce que cette leçon ou cette nouvelle notion a réussi à passer, oui ou non ?
61 Ce n'est pas une question de relation, ça c'est plutôt, cette question-là, je me la pose la
62 première semaine d'école. Pas durant l'année. Parce que la relation elle se fait
63 rapidement.

64 Ch : Ok.

65 Ens1 : Elle se fait, on va dire, déjà la première semaine c'est déjà poser le cadre. Et puis
66 après je dirais, en un mois, ils savent à qui ils ont à faire. Mais je suis aussi d'une certaine
67 manière en début que plus tard. Donc, je serais d'abord plutôt sévère, autoritaire mais
68 juste et puis petit à petit, en sentant comment eux, la classe est, réagit, je peux détendre
69 l'atmosphère mais je tiens les rênes tant que certaines choses ne sont pas claires.

70 Ch : Ok.

71 Ens1 : S'il y a du débordement, je ne vais pas commencer à faire la rigolote devant la
72 classe. Ca je ne me le permets, quand je sens que ça joue, qu'ils ont compris que, voilà,
73 qu'ils savent faire la différence entre là on déborde ou bien non c'est juste un petit truc
74 comme ça. Donc l'année ne se déroule pas tout de la même manière. La fin de l'année et
75 le début de l'année, ce n'est pas la même chose.

76 Ch : Ok, super. Dans la relation enseignant-élèves, maintenant j'aimerais qu'on aborde
77 un peu plus précisément le terme de valorisation, qu'est-ce que ça évoque pour vous
78 cette notion ?

79 Ens1 : Ben valoriser, côtés positifs, encourager, reconnaître le travail effectué, même s'il
80 est tout petit. Donc ça, c'est individualisé aussi par rapport à chacun.

81 Ch : Le travail, c'est le travail ou bien si c'est réussi ? C'est à dire, si un élève fait
82 beaucoup peu importe si c'est juste ou pas ou bien, c'est si c'est par rapport à ce qu'il a
83 réussi ou achevé ?

84 Ens1 : Non, non, c'est par rapport à la qualité.

85 Ch : Ouais.

86 Ens1 : La qualité, ce qui est, ben il y en a qui font beaucoup et bien, il y en a qui font peu
87 et bien donc c'est dans ce sens. Plutôt peu mais bien que, la quantité et pas bien du tout.

88 Donc, leur faire comprendre que ce n'est pas un concours de vitesse en classe et que la
89 qualité prime sur la quantité. Mais ça, ce n'est pas évident à leur faire comprendre.
90 Certains, oui, qui sont un peu plus mature que d'autres, mais voilà, c'est quelque chose
91 qui faut un peu enfoncer le clou toute l'année.

92 Ch : Ouais, du coup pour vous, comment vous vous y prenez pour valoriser vos élèves ?
93 Quels sont les... ce que vous mettez en pratique ?

94 Ens1 : Alors, il y a simplement de leur dire que ce qu'ils font c'est bien. Ah ben tu as fait
95 tout juste, c'est super. Ensuite, j'ai des petits tampons auto-encreurs ou... Alors j'en ai
96 des différents. J'ai champion, excellent, bon travail. J'ai belle écriture, j'en ai plein de
97 positif comme ça. Et c'est vrai qu'ils sont assez motivés à en avoir. C'est un peu comme
98 des bons points à l'ancienne sauf que c'est plus varié et pis voilà, ce n'est pas des bons
99 points, ce n'est pas des gommettes, c'est dans l'idée, c'est dans cette idée-là, mais il n'y a
100 pas une... Je ne quantifie pas, qui a combien de champion, qui a combien d'excellent.
101 Non, il n'y a pas ça. C'est juste personnel, c'est marquer le coup. Alors, ça peut être dans
102 les devoirs, dans les exercices. Mais ce n'est pas forcément systématique ce petit
103 tampon. C'est juste parfois par manque de temps. Et puis les feuilles s'enchaînent alors
104 des fois c'est une fois sur deux qu'il y a ça. On a aussi mis en place, récemment, un... des
105 règles de vie et de comportement. Pour un peu les aider entre eux. Quand ça se passe
106 bien, la journée, qu'ils n'ont pas dû aller à la table je réfléchis, qu'ils n'ont pas dû faire
107 une feuille de réflexion parce que ça a débordé, le comportement ou le... Les règles de
108 vie qui on été débordées plusieurs fois. S'ils ont juste eu un avertissement, ils ont le droit
109 à chaque jour à 10 minutes de temps cadeau. Pour l'instant, c'est un cadre très précis,
110 c'est un temps seul, avec une activité calme. Un peu... On est en phase de test, pour
111 l'instant. Donc, on a ça. Pour les élèves pour qui ça va toujours bien, ben ils ont de toute
112 façon ce cadeau, pour ceux qui ont plus facilement des débordements, ils peuvent suivre
113 grâce aux pincettes qu'il y a sur les panneaux où ils en sont. S'ils sont dans
114 avertissement, ils se disent bon ben faut pas que je dérape sinon je n'aurai pas ce
115 moment cadeau et je travaille. Donc là, ils peuvent voir ben cette semaine j'ai eu un
116 moment cadeau ou bien ah ben j'en ai eu deux, j'en ai eu trois, j'en ai eu quatre, j'en ai eu
117 cinq et puis ça augmente. Donc pour l'instant, on met ça en place. Et puis voilà.

118 Ch : Ok, super. Est-ce que vous avez pu voir, bon comme vous dites, les moments cadeau
119 c'est nouveau, mais de manière générale, vous avez pu voir un impact sur vos élèves de
120 la... de vos manières de valoriser ?

121 Ens1 : Alors, euh... Pour certains oui, pour d'autres non, ça dépend beaucoup des élèves.
122 Il y en a où on... Bon déjà il faut qu'ils apprennent à nous connaître, savoir comment on
123 réagit, comment on fonctionne. Après il y a aussi justement cette... Compatibilité dans le
124 sens où on essaie de se faire aimer de ses élèves, mais des fois ce n'est pas réciproque,
125 voilà, tout le monde n'aime pas tout le monde. Mais dans les positifs, on sent chez
126 certains, qu'ils ont envie. Qu'ils ont envie de faire plaisir ou qu'ils ont envie de recevoir
127 ce petit tampon champion et ben ils font ce qu'il faut pour.

128 Ch : Ouais.

129 Ens1 : Donc il y a certains, on voit et pis d'autres pas encore.

130 Ch : Vous vous basez sur quoi pour voir si ça a de l'impact ou pas, justement, s'il y a un
131 changement... Ou bien comment... Quand vous pouvez vous dire là ça a un impact ou
132 pas ?

133 Ens1 : Ben par exemple, j'ai une élève qui à la base est très lente. Mais vraiment très très
134 lente. Et depuis le début de l'année, elle a progressé. Elle travaille un petit peu plus vite,
135 le fait simplement de lui demander de copier les devoirs dans l'agenda, ce fait plus
136 rapidement. Donc, là on voit qu'il y a progrès. Après pour d'autres choses, ben c'est un
137 peu plus abstrait. C'est ah ben il y a moins d'histoires, j'entends moins des élèves qui
138 viennent se plaindre d'un tel ou un tel. Donc ça se calme. Après voilà, c'est des petites
139 choses à gauche à droite. On ne tient pas un registre précis de... voilà un tel il en était là à
140 telle date, maintenant il en est là à telle date. Non, ça on... Ca ne se passe pas comme ça.

141 Ch : Ok. Pour les élèves dont vous me parliez avant, vous disiez on voit pas forcément de
142 changement. Du coup, vous prenez ça comment ?

143 Ens1 : On... Moi, je me dis que ça prendra peut-être plus de temps, qu'il ne faut pas se
144 décourager, que c'est peut-être un investissement à long terme. Donc, en général on a les
145 élèves deux ans, à voir, déjà à la fin de l'année, de la première année. Et puis ensuite voilà
146 de la deuxième année voir si gentiment ça vient et pour certains, ça vient, pour d'autres
147 ça vient mais timidement, mais c'est vrai que c'est difficile d'évaluer chacun, le
148 développement, les progrès de chacun, ce n'est pas toujours évident parce que ceux qui

149 vont bien, ils vont bien toute l'année. Il n'y a pas plus bien. Donc ceux-là on en fait un peu
150 moins attention, c'est vrai. On... Pas on se focalise mais on est plus attentive aux moyens
151 voir à ceux qui ont plus de peine. Ceux qui vont bien, ils vont bien et puis eux, ils se
152 valorisent tout seul dans le sens où ils ont fini leur travail obligatoire et qu'ils ont plus de
153 temps pour eux. Donc ça aussi c'est une manière de les valoriser dans le sens ben voilà,
154 tu as fini ton travail, il te reste un quart d'heure ben tu peux t'occuper et je n'ai pas une
155 autre fiche à te donner, c'est bon.

156 Ch : Mmmh, parfait. Et pis parmi les gestes que vous pratiquez, est-ce qu'il y en a pour
157 vous qui sont plus importants que d'autres ?

158 Ens1 : Les gestes... ???

159 Ch : Les... la... le type de valorisation que vous faites ?

160 Ens1 : Mmmmhh... Plus importants que d'autres ?... Je ne dirais pas qu'il y a quelque
161 chose de plus important. Je dirais qu'il faut... Qu'il ne faut pas oublier de les faire. Pas
162 oublier de les dire ou de les montrer de quelques manières que ce soit. Ca peut être un
163 sourire, ça peut être... Euh voilà... Je ne pense pas... Ca dépend tellement de chaque
164 enfant.

165 Ch : Mmmh

166 Ens1 : Certains seront plus sensibles à justement un sourire, d'autres seront plus
167 sensibles à un tampon sur leur feuille. Donc, il faut donner de tout. Voilà, je ne pense pas
168 qu'il y a un mieux que l'autre.

169 Ch : Mmmh Ok. Et comment vous faites justement pour savoir si un ça sera plutôt à
170 travers d'un sourire et l'autre ça sera plutôt un tampon. Comment, comment vous
171 choisissez ça par rapport aux élèves ?

172 Ens1 : Bon le sourire il y est de toute façon. Ca c'est quelque chose qui... Voilà c'est
173 comme quand on dit bonjour, merci, ça va avec. C'est... Pis le reste ben... Certains on les
174 sent, on sent qu'ils on envie de ces tampons « ah je peux avoir celui-là ? » ou des fois je
175 leur demande, « alors qu'est-ce que tu préfères aujourd'hui, champion ou excellent ? »,
176 voilà c'est un petit jeux. Mais c'est le fait de connaître ses élèves.

177 Ch : Parfait, et est-ce que des fois vous vous dites « ah ben ce type de valorisation je
178 pourrais faire plus souvent » ou bien « je le fais pas assez dans certaines
179 circonstances » ?

180 Ens1 : Surement, mais je ne m'en rend pas compte. (rire). Surement, c'est vrai que dans
181 une journée, on travaille pas mal et quand il commence à s'accumuler... Enfin quand il
182 commence à y avoir ce moment où il y a beaucoup à corriger même s'ils ne sont pas
183 beaucoup au bureau en même temps, mais c'est vrai que j'essaie toujours de dire en tout
184 cas, « c'est bien, bravo » mais... On pourrait toujours faire plus. Mais après il ne faut pas
185 non plus trop tartiner, il ne faut pas exagérer parce qu'après ça perd de son sens. Mais
186 voilà, après je pense que oui, surement qu'on peu faire de temps en temps un peu mieux
187 ou autrement, ça, je n'ai pas toutes les ficelles.

188 Ch : Ok, super. Et quand vous êtes avec des élèves, pour vous, les moments où vous... sur
189 lesquelles vous sauter pour valoriser vos... Pour les valoriser, ça serait quoi ?

190 Ens1 : Euh... ça peut être en écriture, quand ceux qui écrivent bien ben voilà, le petit
191 tampon belle écriture. Toujours, moi je regarde toujours l'écriture donc je leur dis
192 toujours, « ben aujourd'hui tu ne t'es pas trop donné de peine, mais peut-être la
193 prochaine fois tu l'auras ton tampon » ou alors une fois où c'est à peine mieux ben c'est
194 « allez, je t'en mets un d'encouragement ». Euh... Ouais c'est des petits moments comme
195 ça.

196 Ch : C'est surtout l'écriture en fait.

197 Ens1 : Là il y a l'écriture, après, il y a dans la vitesse d'exécution, ça peut être « ah ben
198 tiens, cette fois ce n'est pas toi la dernière à avoir copier dans l'agenda » ou « ah ben tu
199 vois, j'ai dit que cette feuille devait être finie en une période, tu vois, tu y arrive ».

200 Ch : Ouais

201 Ens1 : Voilà c'est dans leur travail, dans la vitesse. C'est, ça dépend le domaine faible de
202 l'élève.

203 Ch : Ouais, mmmh. Est-ce que vous arrivez à valoriser autant chaque élève ou bien il y a
204 des élèves que vous valorisez plus ou moins ?

205 Ens1 : Disons que quand un élève ne va pas, dans tous les sens du terme, c'est difficile.
206 C'est vraiment difficile quand il n'y a pas de bonne volonté, quand il n'y a pas l'envie,

207 quand euh... voilà c'est quelqu'un ça peut être quelqu'un de buté à ce moment-là ou ce
208 jour-là, c'est très difficile de trouver quelque chose.

209 Ch : Ouais

210 Ens1 : Alors des fois justement un sourire ou « c'est bien continue » mais voilà... Le petit
211 quelque chose mais des fois c'est... C'est pas toujours facile.

212 Ch : Donc pour vous, il y a des freins à la valorisation ?

213 Ens1 : Ben si le... L'enfant, l'élève ne donne pas, ne montre pas qu'il essaie, ben oui.

214 Ch : Ouais

215 Ens1 : S'il n'y a pas cette tentative de dire ben, « je fais du mieux que je peux des fois ça
216 marche pis des fois ça ne marche pas, mais je... J'ai envie », cette volonté. Il y en a où
217 elle... elle disparaît en deux secondes, donc là c'est dur.

218 Ch : Est-ce qu'il y a... vous voyez, vous verriez d'autres freins à la valorisation ?

219 Ens1 : ...

220 Ch : Ou est-ce que c'est justement l'élève, par rapport à comment il est ?

221 Ens1 : Moi, là c'est plutôt dans ses dispositions. S'il n'est pas disposé, ben c'est difficile.

222 Ch : Ok. Parfait. Moi, je n'ai pas d'autres questions, est-ce que vous voudriez ajouter
223 quelque chose ?

224 Ens1 : Non, pas spécialement. (rire)

225 Ch : Alors je vous remercie beaucoup pour votre temps en tout cas.

226 Ens1 : Merci à vous.

1 **Annexe 3 : Transcription du deuxième entretien semi-directif**

2 Ch : Mon travail de mémoire traite le thème de la relation enseignant-élève, donc c'est
3 autour de ça que j'aimerais que l'on discute aujourd'hui. Et j'aimerais savoir, vous en
4 tant qu'enseignante, comment vous vous définiriez dans votre relation avec vos élèves ?

5 Ens2 : Alors, moi le fait de mon âge, quand on est plus âgé, c'est beaucoup plus facile
6 pour pleins de choses.

7 Ch : D'accord.

8 Ens2 : Aussi la relation avec les parents par exemple. Mais avec les élèves, moi je suis
9 leur maîtresse d'école, je ne suis en tous cas pas une copine. Je suis très exigeante au
10 niveau de la politesse mais je me sens très proche de mes élèves et je pense qu'ils sont
11 très proches de moi. Mais par exemple, on ne m'appelle pas par mon prénom, on m'a
12 toujours dit Madame X. Je veux qu'ils me vousoient parce que moi je les ai à partir de la
13 5^{ème}-6^{ème}. Des fois chez les petits, ils tutoient encore mais chez moi, je leur donne
14 l'habitude de tutoyer. J'ai une distance dans le sens où je leur dis dès le départ mes
15 règles strictes et tout. Je ne suis pas le genre de maîtresse à qui on vient taper dans le
16 dos ou comme ça. Par contre, je pense que je suis très bienveillante avec eux et c'est ce
17 qu'ils attendent de moi. Je ne suis pas leur maman, je ne suis pas leur copine, je suis la
18 maîtresse et la maîtresse, elle a des... Une définition bien particulière et ils savent à quoi
19 s'attendre. Je suis là pour leur apprendre pleins de choses, pour partager, pour les aider
20 à grandir et puis tous les petits bobos, les petits turcs, je tiens aussi en compte bien
21 évidemment. Mais je reste quand même toujours la maîtresse. Je ne suis pas... Et le fait
22 d'avoir un certain âge fait qu'automatiquement les enfants ne vous confondent pas. Il y a
23 moins ce risque que quand on est très jeune.

24 Ch : Et euh, c'est facile ? Comment vous faites pour vous de... Réussir à trouver ce juste-
25 milieu entre on est pas maîtresse, enfin on est pas maman, on est pas copine, on est
26 maîtresse mais tout en restant bienveillante et ce juste milieu il est... ?

27 Ens2 : Mais moi je pense que c'est un petit peu des choses que l'on acquiert aussi avec
28 l'expérience. Et il faut savoir... Personnellement, je pense que j'ai de l'autorité
29 naturellement.

30 Ch : D'accord.

31 Ens2 : C'est-à-dire que sans avoir besoin de hausser le ton, suivant comme je parle, en
32 tout cas mes élèves ils savent tout de suite quand est-ce qu'il faut se calmer et par
33 exemple, ils savent tout de suite que quand moi je leur pose une question où il y a eu
34 quoi que ce soit, ils doivent me répondre « Oui, madame », « Non, madame » et pas
35 « Ouais machin... ». Dès le départ quand j'ai une nouvelle volée, je leur dis, chez moi c'est
36 discipline, politesse, gentillesse et tout roule. Et ils le savent. Et c'est très facile à obtenir.
37 Je trouve. Contrairement à ce que l'on croit. Mais il ne faut pas déroger à ça non plus. Il
38 ne faut pas être un jour un peu trop copine et le lendemain serrer les vis. Il faut être tout
39 le temps la même chose. Mais... être de bonne humeur, les accueillir avec le sourire et je
40 suis à l'écoute de leurs petits bobos, de leurs petites choses. Là , j'étais en camp de ski, on
41 doit s'en occuper différemment et tout, mais il y a toujours, je trouve, bien montrer, je
42 suis là pour toi, pour mon travail, c'est ça et ce n'est pas autre chose. Les enfants
43 naturellement... il n'y a pas de problème. Moi je crois qu'il n'y a pas de problème. Alors
44 de temps en temps il y en a qui essaient un petit peu, qui sont un petit peu arrogant ou...
45 Au début... Ou bien qui essaient un petit peu de... De nous répondre, alors là je remets en
46 place très sèchement.

47 Ch : Vous réagissez comment ?

48 Ens2 : Tout de suite, du tac au tac. Je dis « Avec moi tu ne te... Je n'autorise pas à parler
49 comme ça ». Je prends une voix très sèche. Je redeviens très sérieuse et je dis « Je ne
50 permets pas que l'on me parle comme ça, tu me réponds poliment » et si l'enfant me dit
51 « Ouais » ou comme ça, je lui dis, tu me réponds « Oui, madame » et puis je parle
52 vraiment comme ça très pointu. Mais dans les cinq minutes suivantes, s'il lève la main, il
53 veut dire quelque chose, je suis grand sourire. Cet après-midi, j'ai dû intervenir parce
54 qu'il y en a un qui a ramené un jeu super sympa. Il dit à son copain « Tu as quel âge ? »
55 pis l'autre lui dit « Neuf ans » et il lui donne neuf claques. Il y en a un, il lui en a donné il
56 paraît nonante. Bon c'est un élève qui est un petit peu... Qui a des problèmes, qui se
57 laisse un peu tout faire. Il est arrivé les joues toutes rouges, en pleur et tout et il m'a
58 raconté ça. Alors là, j'ai fait... J'ai dit « vous posez toutes vos affaires » c'était à une heure.
59 J'ai dit « que c'était inadmissible de faire ce genre de choses parce qu'on doit se
60 respecter physiquement et oralement, que c'est de l'humiliation de faire ça. Ca fait mal
61 physiquement et c'est une humiliation » et je leur ai dit que personne ne veut être
62 humilié ou avoir ma, que c'est inacceptable. Et je l'ai dit au petit garçon, « je suis désolé,

63 ça me déçoit de toi parce que je ne pensais pas que tu pouvais reproduire un jeu comme
64 ça que tu considères certainement pas comme intéressant ». Après je leur ai demandé de
65 se réconcilier et j'ai dit que je ne voulais plus en entendre parler dans cette classe. Et je
66 sais que je n'en entendrai plus parler. Je leur ai dit « mais vous vous rendez compte, c'est
67 humiliant, c'est méchant, ça sert à quoi ? » et après à l'élève, je lui ai dit « mais au bout
68 de deux claques, tu aurais dû partir, mais tu fais quoi ? » et il m'a dit « mais je ne savais
69 plus que faire » et je lui ai dit « mais écoute, là tu réagis tout de suite, tu viens chez moi
70 ou tu vas chez quelqu'un mais tu ne restes pas comme ça. » Mais j'ai vraiment, alors des
71 choses comme ça chez moi alors ça passe un jour et ils le savent. Mais je n'ai pas puni. Je
72 vais vous dire, je ne punis jamais. Des fois, je menace mais je crois que je n'ai jamais
73 puni. Mais je le dis d'une manière où ils me craignent quand même. Ils savent que si... et
74 ils n'ont pas envie de me déplaire. Le pire que je peux leur dire c'est « je suis vraiment
75 déçue ». Ca il y en a qui s'effondre quand je leur dis ça. Ouais, je dis « mais alors
76 vraiment, là je suis déçue de toi » mais... Ca les touche beaucoup. Mais par contre je ne
77 fais jamais la tête, je ne boude pas, je suis alors... Et l'après-midi, après, on a fait de la
78 grammaire et il était tout... Il avait envie de se racheter. Il avait toujours la main levée, et
79 il a super bien travaillé. Et après à 15h15, je lui ai dit « bravo, c'est exactement comme ça
80 que je veux que tu travailles, on s'est compris » et pis c'est fini. On a même plus besoin
81 d'en discuter. Mais il ne faut rien laisser passer. Je trouve que sitôt qu'il y a un problème
82 comme ça, il faut mettre le doigt dessus. Et montrer que l'on est ferme et que l'on
83 n'accepte pas mais verbalement. Moi je le fais toujours verbalement et avec l'attitude et
84 ils voient que j'ai une attitude où je ne suis pas du tout contente.

85 Ch : Mais du coup, si vous dites... ben vous arrivez, rien que la menace suffit comment
86 vous arrivez à expliquer ça ? Parce que je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants... Ben
87 d'ailleurs moi en stage, j'ai beau des fois menacer mais... Ca continue...

88 Ens2 : Mais je pense que c'est l'autorité, moi je pense qu'au départ, je crée vraiment un
89 lien avec les élèves. Je leur dis toujours, on est une grande famille. Pendant une année ou
90 2 ans, on va être une famille. Une famille, ça doit être uni, on doit s'entre aider les uns les
91 autres. Vous devez aider les camarades, quand dans la cour il y a des problèmes ou
92 comme ça, vous devez vous serrer les coudes. Il ne faut pas défendre un camarade qui a
93 fait une bêtise mais autrement vous vous défendez. On est vraiment une famille, on est
94 uni, on a envie du meilleur, on a envie de vivre bien ensemble. J'insiste beaucoup sur ce

95 bien vivre ensemble. Et je leur dis toujours, chez moi quand on travaille bien, quand on
96 est gentil, poli, aimable, il y a toujours une récompense. Mais la récompense c'est une
97 histoire, c'est une heure de peinture en plus. C'est des choses comme ça, ça a toujours un
98 rapport avec l'école. Ils ne me demandent jamais rien d'autre. Et je leur dis ça dès le
99 départ et surtout, par exemple, quand ils ont été super une semaine ou comme ça, je leur
100 dis « ah aujourd'hui, vous méritez un petit bonus ». Alors ils adorent quand je raconte
101 des histoires. Je leur dis « alors je vous raconte une histoire ». Et ils sont tout contents, et
102 après ils vous disent « merci » et ils ne vous demandent pas une deuxième. Ils... J'ai dit
103 « je vous raconte une histoire », ils disent jamais « oh encore une ». C'est j'ai dit « une
104 histoire », c'est bon. Ou bien je leur dis « j'ai un super film là, un dvd, sur la vie de
105 Mannet, eh ben mardi prochain on le regarde ». Et ils sont tout contents. Et je trouve
106 qu'il faut faire du donnant-donnant. C'est-à-dire qu'il faut, les enfants aujourd'hui, je
107 trouve, ils ont l'habitude de beaucoup recevoir mais sans toujours donner. Et puis, on
108 doit donner aussi quelque chose en retour. Moi je leur dis « en retour c'est votre bon
109 travail, c'est votre discipline, c'est votre sourire, c'est votre gentillesse » mais je... Je... Je
110 relève toujours ces qualités. Par exemple, si un élève un jour, qui a un peu de peine et il a
111 bien bossé et tout. Alors je dis devant tout le monde « alors vraiment je crois
112 qu'aujourd'hui on peut féliciter tel et tel parce que... » pis ils sont tous « ouais, bravo ». Je
113 relève toujours et j'essaie, tout le monde y passe. Ce n'est pas que les meilleurs ou les
114 moins bons. Vraiment tout le monde. Je pense qu'ils ont tous assez à manger et à boire
115 comme ça. Moi, je pense que j'ai vraiment, on a un bon contact. Ils m'aiment bien et je les
116 aime beaucoup. Surtout je cherche beaucoup à les connaître, à savoir, à les observer, à
117 savoir ce qu'ils sont ou le petit truc qui peut leur faire plaisir... La petite remarque ou
118 bien... Et par exemple, des fois, il y a des élèves qui m'aident beaucoup pour ranger ou
119 comme ça. Alors je leur donne une petite gomme ou un truc comme ça. J'ai jamais vu un
120 autre venir et dire « oui, mais pourquoi il a reçu une gomme ? ». Ils savent que si j'ai
121 donné une gomme ou un petit crayon, c'est parce qu'il le méritait. Et c'est, ils savent que
122 peut-être la prochaine fois c'est eux. Moi je trouve que c'est comme dans une famille, il
123 ne faut pas qu'il y ait de jalousie entre les frères et sœurs. Donc, il faut se comporter la
124 même chose avec chacun, mais il n'y a pas les 20 en même temps qui sont... Qui me font
125 plaisir, ben ce jour-là c'est celui-là pis la semaine prochaine c'est un autre. Je pense qu'ils
126 y trouvent tous leur compte, je pense que c'est comme ça que l'on y arrive. On doit aussi
127 apprendre à donner sans nécessairement vouloir recevoir. C'est aussi important de

128 donner pour le plaisir. De le faire pour le plaisir ou comme ça. Mais je ne fais jamais de
129 concours, de truc, rien. Je... Simplement, je relève toujours les qualités. D'abord le positif,
130 beaucoup plus que le négatif. Et quand il y a quelque chose qui ne me va pas, alors
131 j'interviens aussi et toujours très vite et assez... Très directif, très maîtresse d'école. Mais
132 quand j'ai fait mon école normale, il y a longtemps, il y a 40 ans, on m'a appris comme ça.
133 Et vraiment c'est... J'ai... Après on évolue, mais je pense que j'ai toujours gardé cette
134 distance avec les élèves mais en même temps, ils savent que je les aime beaucoup. Je les
135 défendrai, que je m'occuperai bien d'eux etc. Je pense que l'on peut très bien concilier les
136 2, l'autorité et... Il faut montrer de l'autorité aujourd'hui. Parce que vous avez beaucoup
137 d'enfants, ils ne savent pas. Il y en a qui disent des fois quand ils font des trucs, ils disent
138 « mais je ne savais pas qu'on ne peut pas faire parce qu'on m'a jamais dit » alors je lui ai
139 dit « ben tu vois, moi je suis là pour t'apprendre ça aussi ». Je leur dis toujours aussi
140 « soyez aimables, soyez polis, soyez respectueux, c'est des qualités que tout le monde
141 appréciera ». Moi, j'insiste beaucoup et quand je vais au musée avec eux et que la dame
142 me dit « mon Dieu ce qu'ils sont gentils et polis » je leur dis « vous avez entendu ce que
143 la dame elle a dit ? ». Et ils sont fiers, à cet âge-là, ils sont très sensibles à ça. L'année
144 passée je suis allée avec eux à Berne en course d'école et à la fin il y avait une seule
145 caisse et une seule dame qui vendait des posters, des trucs et ils avaient tous pleins de
146 choses et ils ont fait la queue leu leu et il y avait des gens qui arrivaient pour prendre
147 leur place et chaque fois, ils se mettaient de côté mais sans que je n'aie rien eu à dire et
148 après la dame elle m'a dit « j'ai jamais vu une classe où ils sont comme ça polis et tout ».
149 Mais il suffit de leur dire avant. Je leur dis c'est... Mais il faut être pointilleux sur tout. On
150 était dans le train il y en a un qui mettait les pieds sur le siège, j'ai dit « non, ça, ça ne se
151 fait pas. Ça ne se fait pas, ce n'est pas poli, tu descends tes pieds » et c'est fini. Mais « ça
152 ne se fait pas » tout de suite. Moi j'ai vu des gens qui... Des courses d'école où les gamins
153 font n'importe quoi dans le train et la maîtresse ne dit rien. C'est normal, tandis que si on
154 leur dit tout de suite, on leur dit « voilà, ça ne se fait pas parce que ce n'est pas propre, tu
155 n'es pas tout seul » etc. Il faut expliquer sans perdre trop de temps. Moi, je trouve que ça
156 passe très facilement.

157 Ch : Mmmh, super. Donc pour revenir, pour vous le type de relation, vous voyez la vie de
158 classe comme une vie de famille ?

159 Ens2 : Oui, moi, je vois comme un échange. Comme une vie de famille mais avec c'est
160 règle. Comme dans une famille avec ses règles propres. A l'école, il y a des règles, on est
161 beaucoup plus. Des règles et il faut une personne qui faut qu'elle soit entre guillemets le
162 chef. C'est moi, la référence c'est moi. S'il y a quelque chose, c'est à moi que tu viens
163 demander, ce n'est pas à ton copain ou ta copine. S'il y a un problème, c'est moi qui vais
164 résoudre le problème avec vous. Mais vraiment, ils doivent savoir, c'est aussi sécurisant
165 je pense pour eux de savoir qu'il y a une personne, c'est elle un point c'est tout. D'ailleurs
166 c'est marrant parce que même au camp de ski ou comme ça, même des autres élèves
167 viennent me demander. Parce qu'ils voient tout de suite qui c'est qui à un petit peu de...
168 La poigne, qui c'est qui tiens... Ils se rendent très vite compte et ils ont besoin de ça. Ils
169 ont... Mais je trouve qu'il faut être bienveillante, les écouter, pas partir... être toujours
170 juste mais... Ils comprennent très bien. Et quand on les gronde pour une chose, là
171 comme X cet après-midi quand j'ai dit « ça ne se fait pas » et tout, il ne m'en a pas voulu
172 une seconde. Il s'est très bien... Je lui ai dit « tu as compris ce que je t'ai dit ? ». Moi X, je
173 n'ai même pas besoin de lui dire, mais ce n'est pas, je ne passe pas « ah X est un affreux
174 gamin » mais c'est simplement « tu fais un truc qui est ridicule, tu arrêtes et ça ne se fait
175 pas ». Et je leur ai expliqué, je leur explique toujours. Là justement, je trouvais que c'était
176 humiliant de se faire ramasser des claques, mais c'est quoi. Moi, j'imagine à 15 ans, ils
177 fichent des claques aux copains ou comme ça, ça se voit. C'est abominable, moi je ne
178 supporte pas. Et je me dis, si à l'école primaire on ne le leur dit pas, ben faut pas
179 s'étonner qu'à 14-15 ans dans le bus, il y a un copain qui leur dit un truc, c'est tac-tac une
180 claque. Vous êtes d'accord ? C'est dans l'air du temps c'est choses là. Je trouve hyper
181 important. Moi, maintenant, encore beaucoup plus que 10 ans en arrière, je pense
182 toujours, qu'est-ce qu'ils vont devenir ces gamins. Si on laisse passer ça ou comme ça.
183 Parce que quand on va dans le bus ou comme ça, des comportements irrévérencieux on
184 en voit, des enfants mal élevés on en voit et tout et je trouve que c'est la pire des choses.
185 Moi je leur dis toujours « si vous êtes gentils et polis, toutes les portes s'ouvriront mais si
186 vous ne l'êtes pas, on ne vous aimera pas ». Parce que c'est vrai il n'y a rien de pire que
187 les gens mal polis, désagréables, arrogants etc. Alors là je suis très vieille école. Et j'ai
188 élevé mes enfants comme ça, je pense que ça leur a été utile. En tout cas ils ne me l'ont
189 jamais reproché au contraire. Je pense que c'est vraiment nécessaire.

190 Ch : Du coup, vous leur faites comme un petit speech au début ou bien vous saisissez
191 certaines opportunités ou comment vous fonctionnez par rapport à ça ?

192 Ens2 : Alors justement, moi, par exemple, on a ces fameuses leçons de FGE où on devrait
193 faire des choses comme ça. Mais on ne va pas dire, tous les mardis à 14h quoi qu'il en
194 soit je vais faire une leçon là-dessus. Moi, j'attrape au vol quand il y a un petit problème
195 comme ça, c'est là, on pose tout de tout et on parle de ça. Je trouve qu'il faut faire, il faut
196 réagir tout de suite. Parce que si vous laissez passer, ils ne se rappelleront plus qui avait
197 commencé, qui avait fait quoi etc. Et ça devient un gros mic mac. Tandis que quand on
198 réagit tout de suite, on est sur le vif. Mais soi-même, il faut avoir le recul pour pas dire
199 n'importe quoi et jamais dire des choses sous l'effet de la colère ou des choses comme
200 ça. Il faut rester bien soi-même. Là, j'ai un petit garçon, il pique de temps en temps des
201 crises, il est suivi, il va chez un psy et tout et il pique de temps en temps des monstres
202 crises. Mais c'est en relation avec pleins d'autres choses alors il met tout par terre. Je sais
203 pourquoi et je comprends, mais je ne laisse jamais passer. Et je lui dis gentiment, je le
204 calme et je lui dis « ça, ça ne se fait pas. Je sais que tu es en colère en ce moment parce
205 qu'il y a eu ceci ou cela. Nous on ne t'a rien fait, tu n'as pas à me répondre comme ça. Tu
206 n'as pas à me parler comme ça ». Souvent ça finit, il est en pleur dans les bras. Je le
207 prends dans les bras et je le console. Mais, on ne laisse pas passer. Je trouve que même
208 s'il a des raisons pour être contrarié, ce n'est pas une raison pour vider le pupitre du
209 copain, pour taper sur quelqu'un. On doit apprendre à... Et là par exemple, il va
210 beaucoup mieux. Mais pas grâce à moi, il va aussi chez un psy. Il est suivi et tout mais il a
211 fait des réactions comme ça en classe. Alors je ne vais pas dire va au fond on ne veut plus
212 te voir etc. Je trouve qu'il faut que ça sorte, mais il faut lui dire, lui expliquer pourquoi.
213 C'est très important de canaliser je trouve l'agressivité, la violence, ces choses-là. Hyper
214 important. Et surtout maintenant ils sont dans ce... Moi j'ai l'impression que ça n'existait
215 pas autrefois mais c'est humilier l'autre, c'est dire des choses humiliantes soit du
216 vocabulaire, soit des gestes. Je n'ai pas l'impression que quand j'enseignais il y a 20 ans
217 c'était comme ça. Mais maintenant, je trouve que c'est vite comme ça et ça en tout cas,
218 alors je lutte de toutes mes forces là contre. Parce que c'est beaucoup les garçons qui
219 font ça, plus comme ça. Les filles, c'est encore un autre système. Mais on peut aussi les...
220 S'il y a aussi des problèmes, moi je ne veux pas qu'il y ait des enfants laissés pour compte
221 par exemple. Je ne supporte pas. Et les filles, c'est ce qu'elles ont des fois tendance à
222 faire. On est toutes les copines mais on ne prend pas celle-là parce qu'elle n'a pas ci, pas
223 ça. Et ça alors... Avant de partir en camp de ski, on en a parlé. On a fait un petit briefing
224 où j'ai dit « je veux que tout le monde soit gentil » et par exemple, on avait la disco,

225 c'était super joli, parce que la disco, ils attendent ça avec une impatience. Pis après, il y a
226 toujours celui qui veut danser avec celle-là mais qui ne veut pas ou celle-là, elle veut
227 danser avec lui. Enfin, c'est des bringues. Alors, moi l'après-midi, je les ai pris, ma classe,
228 et je leur ai dit « écoutez, vous avez tous envie de passer un bon moment, vous avez tous
229 envie de danser un slow, on en mettra plusieurs, il y en a qui ont envie avec tel et tel
230 copain etc. Mais promettez moi que chacun danse au moins une fois avec quelqu'un. Et
231 les filles, ne dites pas non non non et après vous regrettez et les garçons, vous ne faites
232 pas vos vieux gars sur une chaise, non je ne veux pas danser, je ne sais pas ». Et ils ont
233 tous dansé. C'était vraiment super chouette. Et je leur ai dit « mais toi tu veux danser
234 avec qui ? » alors ils me disaient. J'ai fait l'entremetteuse, « tu sais X, il y a X qui aimerait
235 beaucoup danser avec toi », « oui, alors je suis d'accord ». Et celles qui faisaient un peu
236 les... Il y en a toujours... J'ai plus de filles que de garçons donc j'ai dit aux garçons « il
237 faudra vous dévouer, toutes les filles doivent danser une fois et vous, vous devez tous
238 danser une fois ». Et ça s'est passé génial. Mais il faut aller, il faut leur forcer un peu la
239 main. Je dis en rigolant « qu'est-ce qu'on pourrait faire, alors vraiment et tout ». C'était
240 vraiment trop chou, tout le monde était d'accord. A cet âge-là, on peut encore. Je pense
241 que si j'étais en 7^{ème}-8^{ème} année, ça ne marcherait plus. Ils m'enverraient promener. Mais
242 avec des petits comme ça, et c'est joli, c'est un joli petit moment qu'ils partagent et après
243 ils sont contents quoi. Et je trouve tellement dommage, s'il y en a un qui est isolé. Je
244 trouve que c'est le pire... Ce n'est pas bien. Il faut toujours, se mettre à la place de celui
245 qui est tout seul ou que l'on rejette ou que l'on ne veut pas ou... C'est... Enfin bon, c'est,
246 moi ça me touche beaucoup, je n'aime pas.

247 Ch : Super. Dans la relation enseignant-élève, maintenant, j'aimerais que l'on aborde la...
248 Plus précisément un thème en particulier, c'est celui de la valorisation, qu'est-ce que ça
249 vous évoque ce thème ?

250 Ens 2 : Ouais, et ben moi je pense que l'on peut valoriser tout le temps, toute la journée.
251 Il ne faut pas le faire, et il faut toujours, quand on valorise, il faut que ce soit pour une
252 bonne raison. Il ne faut pas valoriser pour dire euh, dire à quelqu'un « c'est très bien »
253 alors qu'on ne le pense pas. Mais on peut toujours trouver, et la valorisation, elle n'est
254 pas seulement résultat. Elle est aussi comportement. Je pense qu'on peut, il y a beaucoup
255 d'enfants, que l'on peut valoriser d'après... En rapport avec leur comportement dans la
256 journée. Mais je pense qu'il faut les valoriser, beaucoup. On sent les enfants qui sont très

257 timides, qui n'osent pas etc. Pis pour des enfants, faire une chose représente, pour
258 certains beaucoup plus d'effort que d'autres. Donc ça, il faut en tenir compte. Moi j'essaie
259 toujours de valoriser, toujours féliciter, toujours avoir ce petit mot gentil qui, même des
260 fois je suis au bureau et ils travaillent et ils me regardent, je leur fais un petit coup d'œil
261 pis je fais un petit mot. Ou je passe derrière et je leur fais une petite caresse dans le dos
262 et je dis « ah ça c'est super, continue comme ça » pour ceux qui ont de la peine ou comme
263 ça. Mais, il ne faut pas, ils ne sont pas dupes, il ne faut pas aller leur dire « ouais, c'est
264 super bien » pis t'as un rouge. Ils se rendent bien compte que ce n'est pas le cas, que ça
265 ne vaut pas la peine. Il faut aussi dire « tu peux faire mieux », « j'attends de toi ceci ou
266 cela » et moi je leur mets des petits buts à la fin de la semaine ou... Et ils doivent grimper
267 jusque là ou comme ça et ça, ils adorent. C'est un âge où ils se laissent encore vite
268 prendre par des petits jeux, des petits trucs comme ça. Mais je n'ai pas du tout, alors il y
269 a des collègues qui ont des arbres, des machins où ça monte, ça descend, moi c'est tout
270 dans le vocabulaire, c'est tout dans l'échange. Je n'arriverais pas à me tenir, j'oublierais,
271 je me connais. Je suis trop spontanée. Je n'aime pas ces trucs, tiens ta petite grenouille
272 elle grimpe pis après, tu redescends. Je n'aime pas. Je préfère toujours, dire les choses
273 tout de suite et ils savent au premier coup d'œil que c'est vrai aussi. C'est important de
274 les valoriser. Surtout s'ils sont... Si on en voit qui ont le cafard, qui ont un petit problème
275 ou comme ça, leur donner le petit coup de pouce mais en soulevant quelque chose qu'ils
276 ont bien fait. Parce qu'ils font tous quelque chose bien dans une journée, tous. Ou bien
277 leur donner une petite responsabilité qui permettra qu'on puisse les récompenser, qu'on
278 peut les valoriser.

279 Ch : Super, et du coup, bon là vous avez déjà donné quelques exemples, mais vous
280 valorisez comment vos élèves, de manière, si vous pouviez faire une liste ?

281 Ens2 : Alors, moi je, c'est surtout verbal. Je les félicite verbalement. A la fin de la semaine.
282 Je dis souvent « ben je suis très contente des filles » ou bien alors « les garçons, là cette
283 semaine, vraiment c'était nickel, je vous félicite » ou bien quand il y a eu un
284 comportement quelconque, alors je... Des fois je félicite aussi des groupes. Par exemple,
285 je dis « ah la première ligne, vos pupitres, ils étaient rangés, c'était magnifique » alors les
286 autres ils veulent vite tous ranger. Ils sont comme ça à cet âge-là, si on leur... Ou bien, je
287 les félicite, mais il y a pleins de petites choses où on peut les valoriser, quelqu'un qui a
288 aidé quelqu'un d'autre, qui a été sympa avec un copain, quelqu'un qui a laissé sa place,

289 ou bien, je ne sais pas. Il y a des fois des trucs tout bêtes. Il y a de belles boites de
290 peinture et il y en a de moins belles, et il y en a, ils en refont une belle, ils la nettoient et
291 je dis « mais ça c'est magnifique ». Je mets vraiment en avant tous ces petits trucs. J'ai
292 l'œil partout. Ca, on les voit, certains, ils n'en peuvent plus. Ils sont tellement contents
293 lorsqu'ils ont fait un truc bien, c'est chou. Il y en a justement... Il y en a qui me disent « oh
294 ben moi j'ai appris tout seul une poésie à la maison » alors on permet toujours devant de
295 réciter. Pis alors on fait des sites ou comme ça, ils ont tous des petits trucs. S'ils veulent
296 venir jouer de leur instrument, n'importe quoi, j'autorise toujours. Je regarde que ça ne
297 soit pas le gros cheni mais j'essaie, je crois que l'on peut beaucoup les valoriser mais il
298 faut toujours faire les choses justes. Il ne faut pas leur dire un truc « ouais, c'est super »
299 alors qu'on ne le pense pas. Parce qu'ils ne sont pas, à mon avis, ils ne sont pas du tout
300 dupe. Valoriser permet aussi d'avancer, de s'améliorer, ça doit avoir un sens aussi. Ce
301 n'est pas que pour le plaisir de leur dire... Là, j'ai un élève qui n'était pas venu au camp
302 de ski l'année passée. Cette année, je sentais que ça lui pesait de venir, que c'était dur. Au
303 camp de ski, tous les jours, je lui ai dit « je suis fier de toi, mais tu te rends compte ». Il
304 n'en pouvait plus. Mais, c'était chou, il était tellement content. Il a eu quelques fois, il
305 trouvait plus sa cagoule. Il avait les larmes aux yeux et je lui disais « X on essuie les petits
306 yeux, on y va, on se met les deux on va trouver cette cagoule ». On la trouvait, je lui disais
307 « tu vois, mais on la retrouve » et le vendredi quand on est arrivé, ses grands-parents
308 sont arrivés, et je leur ai dit « alors vraiment, vous avez un petit-fils, vous pouvez être
309 fier de lui et tout ». Il n'en pouvait plus, il était content. Parce qu'il avait vraiment
310 dépassé quelque chose. Parce que c'était hyper dur pour lui. Par rapport à d'autres qui
311 ont l'habitude d'aller à gauche à droite. Lui, c'était vraiment le gros truc. Et à table,
312 j'allais toujours voir un petit peu « t'as mangé ?, c'est bon ?, ça te plaît ? » et vraiment
313 c'est ces petites attentions qui font que la vie est plus facile et qui permettent de
314 dépasser ces petites angoisses ou comme ça. Et le soir, dans les vestiaires, dans leurs
315 dortoirs, j'allais toujours leur chanter une berceuse, tous les soirs, je leur chantais une
316 berceuse et ces grands garçons, ils étaient « vous n'oubliez pas de venir nous chanter
317 notre berceuse » et j'éteins les lumières et on a remarqué que depuis que l'on fait ça, il
318 n'y en a plus aucun qui se lève. Une fois que c'est fini, l'autre soir il y avait une petite qui
319 pleurait un peu et j'ai dit aux grandes « vous connaissez la petite berceuse ? Ben après
320 moi, quand je suis loin, vous la lui rechanterez » pis le lendemain les garçons, ils m'ont dit
321 « oh, ben elles nous ont cassé les pieds, elles ont encore chanté pendant une heure cette

322 berceuse ». Mais c'est chou, en même temps, c'était hyper joli. Je trouve que c'est des
323 petits trucs...

324 Ch : Pis vous avez pu voir des impacts de la valorisation sur les élèves ? Vous pouvez le...

325 Ens2 : Ah moi, je pense qu'il y en a... Je pense que certains ça les fait grandir puis surtout
326 ça les fait prendre de bonnes habitudes. Si on insiste, par exemple, on les valorise sur
327 quelque chose qui est scolaire, mieux écrire, soigner ou bien, bien travailler, bien
328 préparer ses devoirs, ça a automatiquement un impact sur le travail. Vraiment, avec les
329 enfants on doit souvent remettre le travail, l'ouvrage sur le... Refaire, redire etc. Mais il y
330 en a, moi je pense qu'ils grandissent beaucoup grâce à ça. De toute façon, ils s'élèvent
331 parce qu'on porte... Les enfants, ils ont envie d'avoir de bons résultats pour les parents
332 et puis pour la maîtresse. Eux-mêmes, ils ne voient pas toujours le pourquoi du
333 comment. Mais ils sont très fiers de pouvoir montrer aux parents d'abord et puis après à
334 la maîtresse. Donc, les valoriser moi, je pense que c'est toujours positif, c'est
335 indispensable. Mais vraiment, pas se tromper de cible. Faire la... Faire ce qui est juste. Ça
336 dépend des... Mais ils ont tous besoin. J'en suis persuadée. Même les très bons parce
337 qu'on a souvent tendance à oublier les très bons élèves. On a tendance à dire... Moi, j'ai
338 une élève ici, elle est vraiment surdouée, elle fait tout hyper facile. Et elle a beaucoup
339 d'aisance et tout. On aurait tendance à dire « ben facile »... Elle me... Je ne sais pas elle
340 fait 30 dictées, 0 faute. Tout, tout est juste tout le temps. Eh bien, elle, je la valorise pour
341 d'autres choses parce que... Je... Aussi pour son travail, je lui dis « alors bravo » et elle
342 rigole parce qu'elle sait que de toute façon elle aurait fait 0 faute. Donc de temps en
343 temps, je lui donne des trucs plus durs ou comme ça. Et elle, je la félicite parce qu'elle fait
344 un peu de mentorat. Je lui dis « alors X, alors vraiment ce... Comme tu t'es occupée,
345 regarde, grâce à toi, il a progressé, il a fait juste etc. » et ça, elle est valorisée dans ce sens
346 là. Parce que ça ne lui sert à rien que je lui dise « bravo, tu as bien fait ton voc » parce
347 que pour elle, c'est banal à la limite.

348 Ch : Et vous avez des moyens pour observer ces... Cet impact ?

349 Ens2 : Ben... Si on s'occupe bien de sa classe, on connaît ses élèves. On voit quand ça
350 avance, on voit quand ça recule. Moi, je pense aussi que c'est l'expérience. Moi, mes
351 élèves, je les connais vraiment. Je sais leur personnalité, je sais où je peux... Donc c'est
352 moi qui le vois uniquement comme ça. Mais des fois, on peut être étonné, parce que d'un
353 coup on se dit « ah, mais là il a fait une série, il a fait que de bonnes notes et tout » et...

354 Euh... Ou justement des élèves qui ont... Qui n'aiment pas trop dessiner et tout à coup ils
355 se donnent de la peine. Donc on peut imaginer, mais je n'ai pas la prétention de croire
356 que c'est uniquement parce que je leur dis « bravo » comme ça que, qu'il y a ça. Je pense
357 que c'est un ensemble de choses. C'est... Des fois, il faut simplement leur faire prendre
358 conscience des qualités, de certaines qualités qu'ils ont parce qu'ils n'y croient pas du
359 tout et une fois qu'on a mis le doigt dessus, ils se disent « mais après tout, moi aussi, j'y
360 arrive » et ça, ça leur permet d'avancer. On est tous comme ça. On a tous envie que l'on
361 nous dise « tu fais bien ton travail, bravo ». On est tous en... On est tous demandeur de
362 ça, à tous les âges. Le pire, c'est la non-reconnaissance. C'est... Et pour les enfants encore
363 plus que pour nous, parce que nous on peut raisonner là-dessus, eux pas.

364 Ch : Et il y a des gestes de valorisation qui pour vous sont plus importants que d'autres ?

365 Ens2 : Euh... Moi, je trouve... Moi l'important, mais ça c'est ma philosophie à moi, c'est
366 quand les enfants ont fait quelque chose de bien mais qui leur à demander euh... Par
367 exemple, un élève qui est agressif et qui fait un truc bien, moi ça je trouve que c'est bien.
368 Ca, j'ai envie de le valoriser plus. Les résultats scolaires et tout, je pense que quand on
369 aura bien expliqué tout, on a plus ou moins les résultats. Et après ça dépend des enfants
370 hein sur une classe de 22, on sait qu'il y en a tant qui sont très bon etc. Mais moi ce que
371 je trouve important la valorisation c'est, j'accorde une importance extrême à tout le
372 comportement, beaucoup. Les résultats scolaires, ils suivent, on fait notre travail. On sait
373 ce qu'on doit enseigner dans une année, à la fin ils le sauront etc. Et après, à des échelles,
374 il y aura les très très biens, les moyens etc. ceux qui ont de la peine etc. Par contre, le
375 comportement, la maturité qu'ils peuvent acquérir en une année, ça c'est... On ne peut
376 pas quantifier, on ne peut pas le noter mais on le voit, on le sent. Moi, je trouve plus
377 important encore d'apprendre ça. Parce que vivre à l'école, ce n'est pas seulement les
378 résultats scolaires, c'est se sociabiliser. C'est des gens qui plus tard, ils auront un travail,
379 ils auront peut-être des responsabilités ou autre chose et ce qu'on leur donne, ces petites
380 graines que l'on sème petit, moi je pense que c'est hyper important. Et aussi des enfants,
381 on sent qu'à la maison, ils sont très peu valorisés, donc il faut, l'école peut permettre ça.
382 Il y en a d'autres, on sait que c'est de petits princes et de petites princesses, on... on n'a
383 pas besoin de rivaliser avec ce qu'on leur dit déjà à la maison.

384 Ch : Mmmmh et vous faites tous les mêmes gestes de valorisation avec les élèves ? Vous
385 les valorisez tous de la même manière ?

386 Ens2 : Non, justement pas, parce qu'il y en a certains on peut les valoriser d'après leur
387 travail, d'autres au travers de leur comportement. Il y en a qui sont... Qu'on... Qui ont
388 besoin d'être valorisé d'après leurs résultats, s'ils ont bien travaillé etc. Il y en a d'autres,
389 ils ont besoin d'être valorisés dans leur comportement parce qu'ils sont agressifs, parce
390 qu'ils sont comme-ci ou comme ça. Non, je ne pense pas que je les valorise tous de la
391 même manière et pas tous en même temps, le même jour, ça ce n'est pas possible. C'est
392 un travail de longue haleine, ça se déroule sur une année. C'est pour ça que je vous
393 disais, moi je leur dis « on est comme une famille » il y a des moments où, dans une
394 famille, il y a des moments où un des enfants a plus besoin de l'attention des parents
395 pour X raisons et les 2 autres ils se laissent un peu en retrait et après tout à coup, ça
396 change. A l'école, c'est la même chose. Moi, j'ai vécu avec mes enfants. Je me rappelle
397 quand il y en avait un qui avait beaucoup besoin que je m'occupe de lui, l'autre se mettait
398 un peu en retrait pendant quelque temps et après ça passait. Ça m'a toujours frappé. Je
399 suis presque sûr que c'est beaucoup comme ça. C'est... Et il y a des jours où il n'y aura
400 pas nécessairement un acte de valorisation. Il faut aussi que ça garde une valeur. Si on le
401 fait pour tout et pour rien sans raison, je pense que ça perd de sa dimension.

402 Ch : Ouais, et en réfléchissant à vos manières de valoriser vos élèves, est-ce que vous
403 vous dites des fois, vous pensez qu'il y a des moments, des gestes que vous pourriez faire
404 plus souvent ?

405 Ens2 : Moi pas, (rire). Moi, je pense que j'en fais déjà beaucoup. Franchement, je ne vois
406 pas, je pense que ça deviendrait exagéré. Parce que moi, je suis quelqu'un très... Je
407 m'exprime beaucoup. Je suis très extravertie, dans le sens où ils voient si je suis
408 contente, pas contente. Je suis quelqu'un de plutôt dynamique, joyeux et tout donc je ne
409 pense pas que je pourrai en faire encore plus. Surtout, ils me connaissent bien
410 maintenant, je pense qu'au bout d'une année, ils savent très bien comment ils doivent
411 être avec moi. Ils apprennent les enfants, ce n'est pas du drill, ça ne veut pas dire que je
412 les élève au fouet. Ils savent qu'avec moi il y a des choses... Ils disent eux-mêmes « ah,
413 toi, tu vas chez Madame X l'année prochaine ? Ouuh, tu verras, c'est politesse, discipline,
414 gentillesse » et je leur dis toujours « vous devez me faire honneur et pas horreur », mais
415 ça c'est pour la... En plaisantant. Des fois, ils viennent et ils disent « ah on vous a fait
416 honneur aujourd'hui » et moi je leur dis « ah ben oui heureusement. Parce que si vous
417 m'aviez fait horreur... » et on rigole. Mais ils savent très bien. Vous savez, les enfants, ils

418 sont très conscients de ce qui est juste, du bien, du mal. Ils sont très très... Ils sont
419 beaucoup plus affûtés qu'on pense. Ils savent aussi si on les gronde pour une chose, on a
420 raison. Moi, j'en ai jamais entendu un me dire « ouais, mais ce n'est pas juste », jamais.
421 Parce que d'abord, je demande toujours ce qu'il s'est passé et tout et après on essaie de
422 reformuler et de dire « voilà, d'après vous, est-ce que c'est bien, est-ce que c'est mal ? ».
423 Et je vous dis, moi je ne gronde pas, dans le sens, je ne donne pas de punition. Je ne dis
424 pas « t'es nul » etc. Jamais. Je dis « je n'aime pas ce comportement » par exemple. Mais je
425 ne dirai jamais à une enfant, vous savez, des bêtises, « je ne t'aime plus », « t'es nul, ce
426 n'est pas possible », jamais. Mais je dis toujours « alors ce comportement, je ne veux plus
427 le voir, voilà, mais toi, tu es mon élève, tu fais partie de ma famille, on s'entend bien, il n'y
428 a pas de problème. Mais c'est la dernière fois que tu fais ça. Parce que je suis déçue de
429 toi » ou « ça m'attriste ». Je leur dis « ça, ça me touche vraiment. On ne peut pas, on ne
430 parle pas comme ça » ou « on ne dit pas comme ça ». Mais ils savent que quand je l'ai
431 dit... Par exemple, moi j'accorde énormément d'importance au vocabulaire. Je ne
432 supporte pas les entendre s'injurier ou dire de vilains mots. De petits bouts d'affaire de 8
433 ans qui se disent de vilains mots. Alors, je leur dis... Mais, il n'y en a pas un qui en dit. En
434 tout cas pas devant moi parce qu'ils savent que je suis... Je leur dis « vous savez, c'est
435 comme si vous aviez des serpents, des crapauds qui vous sortent de la bouche. Alors
436 qu'il ne doit y avoir que des perles et des diamants ». Pis les filles alors elles... Et au camp
437 de ski, il y avait des petites là qui s'injuriaient, mais pas de ma classe, je suis rentré dans
438 la chambre et j'ai dit « mais c'est quoi, mais c'est quoi cette avalanche de couleuvres et
439 de serpents » et elles ont rigolé. J'ai dit « non, mais je ne rigole pas. Mais vous entendez
440 comme vous vous parlez ? Mais c'est une honte ». Je leur ai dit « c'est affreux » et elles
441 étaient là médusées. J'ai dit « mais ce n'est pas beau » alors on a cherché des mots pour
442 dire autrement que... Et pis alors... Et après j'ai dit « alors vous vous rappelez hein,
443 quand je suis là, il n'y a pas un vilain mot. En dehors vous faites ce que vous voulez. Mais
444 quand je suis là, je ne veux pas en entendre » et quand j'arrivais, elles étaient... En tout
445 cas au camp de ski, après elles font ce qu'elles veulent, je ne suis pas leur maîtresse. Mais
446 moi je leur dis toujours aux filles « c'est tellement moche, vous êtes tellement jolies,
447 tellement mignonnes. On se dit oh, ces jolies petites filles et pouf vous ouvrez la bouche
448 et vous dites un truc affreux mais c'est horrible, mais il y a les bras qui tombent ». Je leur
449 dis toujours des trucs comme ça et elles rigolent mais elles se rendent bien compte que...
450 Et elles disent « mais vous, vous dites de vilains mots » et je dis « non, moi je dis toujours

451 purée mais rien d'autre. Et il faut en trouver un et quand on s'énerve, on dit purée pis
452 c'est bon ou punaise ou je ne sais pas quoi. Mais on ne dit pas un... Les autres qui... ».
453 Mais elles... Pis ça, c'est des trucs, on est gagnant parce que les parents, ils ne vont jamais
454 leur dire de parler mal. Ce n'est pas possible.

455 Ch : Et vous parvenez à valoriser tous les élèves ?

456 Ens2 : Moi, je pense qu'on y arrive, ouais. Je vous disais, pas pendant un jour ou une
457 semaine mais je pense sur... Ouais, toujours. Et je fais toujours attention qu'ils aient tous
458 leur petite euh... Alors des fois il y a une période, des fois des enfants, ils ont... On sait
459 qu'à la maison ça se passe mal, il y a des fois des situations tristes, là on essaie de les
460 tenir un peu plus à fleur d'eau. Mais autrement oui... Sur toute l'année on y arrive, sur
461 toute l'année. Non, mais même sur un mois il y a des jours on félicite tout le monde, des
462 jours où on félicite plus les garçons, plus les filles ou comme ça mais... Non, non on peut.
463 C'est une question de bien vouloir aussi le faire. Mais vous savez, moi j'ai remarqué en
464 discutant avec des collègues, ou comme ça, il y a des gens qui partent du principe que
465 l'on n'a pas à les féliciter. Il faut leur boulot et c'est point, c'est normal. Moi, je ne suis pas
466 d'accord avec ça. Je ne pense pas qu'il faille les noyer sous des torrents de, des déluges
467 de « oh, c'est bien, c'est merveilleux » et tout mais il faut avoir toujours un petit sucre. On
468 marche tous comme ça. Et on est sensible, on est touché par... Et il y a des enfants, si la
469 maîtresse a dit que, c'est hyper important. Donc, on doit aussi se rendre compte de, du
470 pouvoir que l'on a.

471 Ch : Et pour vous, quels pourraient être les freins à la valorisation ?

472 Ens2 : Les freins ?.... Ben trop, en faire trop, qui perde de... Qui fait que ça perde son
473 intensité, de sa valeur et surtout, un des freins, en tout cas ne pas valoriser ce qui ne
474 mérite pas. Ca, c'est une erreur, mais après on peut valoriser pour... Des fois, il y a des
475 enfants ils font un petit effort, c'est une petite dose mais qui mérite déjà d'être valorisée.
476 Après, c'est une question de jugement, de feeling, on sent ces choses-là. Mais les freins,
477 moi je n'en vois pas. C'est une question un petit peu d'intelligence, aussi un petit peu de
478 voir comment est-ce qu'on... Moi je le fais spontanément, je ne calcule plus, je ne calcule
479 pas. Mais je sais que je suis bienveillante. J'essaie toujours, s'il y a un truc, en tout,
480 j'essaie toujours... Jamais qu'il y en ait un qui dise « oui, mais moi je voulais dire ça
481 aujourd'hui, vous ne m'avez pas écouté » toujours. J'essaie, je leur dis « alors on arrête
482 aujourd'hui, maintenant la discussion mais tu pourras venir me parler un petit peu plus

483 tard ». Et ils ne viennent pas réclamer parce qu'ils savent que je tiens parole. Souvent en
484 fin d'après-midi ou de matinée, je garde un petit quart d'heure pour, ben juste pour
485 justement s'il y en a un qui n'a pas pu dire ou s'il est frustré ou comme ça et qu'il puisse
486 dire... Mais ils doivent aussi apprendre à partager, c'est une grande famille, c'est 22. Moi,
487 je leur dis toujours « les amis, je n'ai que 2 mains, je n'ai que 2 oreilles, je ne peux pas
488 être partout à la fois alors, vous, vous savez que je suis en pensée avec vous ». Des fois je
489 leur dis « allez la dernière ligne, je ne m'occupe que des autres mais je suis en pensée
490 avec vous » et ils rigolent. Il faut être, il faut savoir un peu manier de l'humour. C'est des
491 petits trucs que l'on met entre nous et ils aiment même bien des fois. Ils disent « ah, vous
492 avez vu, vous ne vous êtes pas occupé de nous » et je leur dis « ouais, mais vous étiez
493 merveilleux c'est normal » et les garçons ils sont là « ouais, c'est normal parce que c'était
494 moi ». C'est chou, c'est joli, il faut avoir aussi un petit peu d'humour avec les gamins. Ça
495 marche très bien. Les faire rigoler un bon coup pour détendre les situations ou comme
496 ça. Moi, j'adore faire le clown, je n'ai pas l'air mais j'ai... Je leur dis de petits trucs comme
497 ça et ils sont morts de rire. Ça fait détendre des fois des tensions ou des énervements ou
498 comme ça.

499 Ch : Super, moi, je n'ai pas d'autres questions, est-ce que vous auriez quelque chose à
500 ajouter ?

501 Ens2 : Non, moi, je vous dis simplement, il faut aimer ses élèves, c'est important d'avoir
502 envie de les connaître. Et on peut aussi les valoriser si on les connaît bien. Je trouve que
503 la première chose, c'est de se dire « je vais vivre avec eux. Je dois les connaître, c'est
504 comme mes gamins ». Moi c'est comme mes enfants. Et je sais que derrière chaque
505 réaction ou comportement, j'essaie toujours de me dire « mais si c'était ton gamin ». On
506 sait qu'on peut avoir des comportements négatifs mais qui en cache un autre et ça ne
507 sert à rien de partir dans de grandes digressions et de s'énervier. Il faut toujours essayer
508 de comprendre ce que l'enfant a essayé d'exprimer quand il fait des bêtises ou des
509 choses comme ça. Et vraiment, l'important, c'est des trésors. Moi, les gamins, nous, on
510 leur apporte quelque chose mais ils nous apportent énormément. C'est un échange
511 permanent. Moi, je conçois l'école comme ça. C'est un échange permanent entre eux et
512 moi et la maîtresse et là pour tenir le cadre, fixer la cadre, le tenir, leur montrer que je
513 suis là. Ils n'ont pas peur quand je suis là, ils savent... D'ailleurs, ils me disaient, je ne sais
514 pas moi, quand on est en car, ils disent toujours « mais madame X, vous n'avez pas

515 peur ? », moi je dis « non, moi pas du tout » alors « bon on a pas peur non plus ». Il faut
516 leur montrer, il faut vraiment être solide, bien montrer qu'on est là. Ils ont besoin de ça,
517 c'est... Et leur dire nos exigences dès le départ, être très clair. Pas un jour dire « ah ben
518 ça je permets » et le lendemain « ça je ne permets plus ». Il faut être vraiment rigoureux,
519 quitte à être plus sévère au début et après pouvoir être plus cool. Mais moi, je pense qu'il
520 faut toujours être au départ assez, bien leur montrer le chef c'est moi. Parce que
521 maintenant ils ont besoin de ça les gamins. Parce qu'autrement, s'ils s'aperçoivent qu'il y
522 a une petite brèche, ils s'engouffrent. Surtout les garçons, parce que les garçons, il y a
523 toujours un peu un rapport de force. Et moi, j'adore les garçons, je dis ça, je n'ai aucun a
524 priori. Parce que moi, j'ai 4 frères, j'ai des enfants, ce n'est que des garçons, donc ce n'est
525 pas du tout... Mais je sais comment ils fonctionnent, ils sont coquins les garçons. Ils ont
526 envie, s'ils voient qu'il y a une petite faiblesse, surtout pour la discipline ou comme ça.
527 Les filles, c'est plus scolaire, ça veut plaire à la maîtresse. C'est une mentalité différente,
528 donc la discipline, il y a moins à mettre en place. Et je pense aussi que l'on peut bien
529 vivre, on peut bien les valoriser, si on a établi une bonne discipline, un bon cadre avant.
530 Parce que malgré tout, c'est la base de tout. Et on peut travailler, il ne faut pas oublier
531 non plus, qu'il y a des enfants qui aiment travailler dans le silence, qui aiment travailler
532 dans le calme. Moi, je me dis aussi, si j'ai des remplaçants... Après ils passent, chez des
533 collègues. Moi, j'ai envie qu'ils soient, que les collègues disent « ah, ben ils sont tip top ».
534 Moi, je leur dis toujours « nous on doit être les meilleurs du collège » mais en rigolant,
535 comme ça. Moi je dis « ah mes élèves, c'est les meilleurs, la meilleure politesse, hein,
536 politesse, sourire, gentillesse, je veux le top du top », je leur dis comme ça en riant. Mais,
537 ils sont, ils le prennent. Quand on est allé au camp de ski, je leur ai dit « je ne veux pas un
538 moniteur qui me dise, ça braille, ça piaule, ou bien ce n'est pas poli etc. ». Et ça a été le
539 contraire, tout le monde m'a dit... Et alors, je leur ai dit, lundi, je leur ai dit « félicitations
540 les amis, vous êtes du tonnerre ». De temps en temps, je leur offre une branche de choc
541 ou je leur fais aussi de petits cadeaux comme ça et ils sont tout contents. Mais, rien que
542 leur dire « franchement, vous ne vous rendez pas compte comme j'ai été fière de vous »
543 mais ils n'en peuvent plus. Petit comme ça, c'est... Ils veulent plaire à la maîtresse, ils
544 veulent que je sois contente d'eux. Moi je le ressens en tout cas. Alors, je ne dis pas que
545 c'est à tous les niveaux, mais je pense qu'en tout cas jusqu'à la 7^{ème} année on peut
546 travailler comme ça. Après je pense que les gens qui travaillent à l'école secondaire,
547 après, vous avez des plus grands, il faut tenir un autre discours. Mais le cadre, de toute

548 façon il le faut, ça, c'est sur mais voilà. Vous avez choisi un beau métier, moi ça fait 40
549 que je fais ça, j'adore. Bon j'ai fait une pause de 10 ans quand mes enfants étaient petits,
550 mais je, il n'y a pas un jour où je m'ennuie à l'école, pas un jour.

551 Ch : Super, ben en tout cas je vous remercie pour vos réponses et pour votre temps.

552 Ens2 : Ben j'espère que ça peut vous aider.

553 Ch : Oui, merci, c'est super.

1 **Annexe 4 : Transcription du troisième entretien semi-directif**

2 Ch : Mon travail de mémoire traite le thème de la relation enseignant-élève. C'est autour
3 de ce thème que j'aimerais que l'on discute aujourd'hui. Et j'aimerais savoir, vous en tant
4 qu'enseignant, comment vous vous définiriez dans vos relations avec vos élèves ?

5 Ens3 : J'essaie d'être le plus professionnel possible, impartial aussi par rapport à mon
6 action dans la classe, ça veut dire que pour moi, j'essaie, c'est très important qu'il n'y ait
7 pas de favoritisme par rapport à un élève ou à un autre... Je mets en place un cadre et
8 après j'essaie vraiment d'être homogène du point de vue de ma pratique, sans faire de
9 discrimination. Ca, c'est quelque chose, une chose à laquelle j'attache beaucoup
10 d'importance. Et au niveau relationnel, il y a toujours des élèves qui sont demandeurs,
11 plus que d'autres par rapport à des choses qu'ils vivent à la maison ou autre. Donc,
12 suivant le caractère de l'élève, j'entre dans certaines problématiques et en même temps
13 je ne m'implique pas trop non plus car je ne veux pas être leur confident. C'est pour ça
14 que je disais, je reste très professionnel. Ca ne veut pas dire que je ne sois pas à l'écoute,
15 mais je suis plutôt sur la retenue dans le sens où il y a un médiateur socio-éducatif dans
16 le collège. Si vraiment il y a de gros problèmes qui surviennent, je les dirige plutôt vers
17 cette personne. Moi, je n'ai pas forcément ces compétences-là non plus. Donc c'est mon
18 rôle d'enseignant, de maître de classe dans la mesure de mes compétences dans un
19 cadre donné, je dirais, c'est ça.

20 Ch : Ouais, ok, super et du coup, quel est le type de relations que vous essayez de mettre
21 en place ? Là on a parlé par rapport à vous mais maintenant, est-ce qu'il y a vraiment un
22 type de relations avec vos élèves ?

23 Ens3 : Ben la confiance, au début de l'année je... Bon ben c'est vrai que je me présente.
24 Comment dire ? Je n'ai pas l'habitude de, je me présente tel que je suis. Je n'annonce pas
25 quelque chose, les élèves me découvrent aussi en tant qu'enseignant. J'ai la chance
26 d'avoir un tempérament assez calme et posé. Donc ça, ça aide beaucoup de personnes,
27 d'élèves, que ce soit des filles ou des garçons qui viennent parfois spontanément se
28 confier à moi. Je sais aussi que là bon on avait des classes en mélange, certaines fois, il y
29 a la direction qui choisissait un certain type d'élève à me mettre dans ma classe.
30 Notamment des élèves autistes que j'ai eus déjà dans ma classe, qui ont besoin de
31 personnes apaisantes et je pense que par rapport à ma pratique je fais partie de ces
32 personnes-là. Donc c'est vrai que ça peut aider des élèves qui seraient en difficulté ou

33 qui auraient des problématiques liées à... A voilà l'autisme ou toutes formes de
34 difficultés. Je crois qu'on ne peut pas être différent de soi-même face à une classe. Donc
35 moi je pense que je suis vraiment moi-même sans artifice. Ils savent aussi que quand je
36 pose un cadre, s'il n'est pas respecté, il y a des sanctions. Donc là, je suis intransigeant
37 par rapport à ça. Mais c'est dans le dialogue qu'on instaure ça. Voilà, les règles, je ne sais
38 pas si ça vient après dans les questions, mais les règles de classe sont aussi instaurées
39 par le dialogue. C'est aussi la pratique qui me permet de transiger sur certaines choses
40 parce que des fois les élèves demandent certaines choses. Si c'est réaliste bon on peut
41 essayer quitte à revenir après. Ouais, je suis... Voilà, une fois que les règles sont en place
42 ben je les applique. Donc ça, c'est quelque chose qui est important.

43 Ch : Très bien, et comment vous arrivez à, enfin, comment vous parvenez à créer cette
44 relation ?

45 Ens3 : Alors ce climat, il est instauré, le fait d'avoir mis en place le camp d'accueil la
46 troisième semaine, dans le cadre du collège X on prend aussi du temps dans la 1^{ère}
47 semaine pour accueillir les élèves. Donc là, on a déjà une vision différente. Parce que
48 c'est vrai que c'est un grand changement d'arriver dans un collège secondaire, aussi qu'il
49 y ait plusieurs enseignants. Donc là, on les a du lundi au mercredi, on a nos élèves sans
50 interruption donc on met en place beaucoup d'activités d'accueil. On essaie vraiment de
51 les accueillir en douceur. Et là, je pense que déjà, ils perçoivent notre personnalité aussi.
52 Et je pense que ça se joue dans ces premiers jours. Si la relation est bonne là au départ, si
53 les bases sont bien imposées, je pense qu'après ça peut rouler pour le reste de l'année.
54 Après, ça ne veut pas dire que la dynamique de la classe soit toujours favorable et qu'il
55 n'y ait pas des événements qui surviennent durant l'année ou que ça puisse péjorer la
56 relation. En général, ces premiers jours, je pense que c'est vraiment important de
57 prendre le temps de mettre les choses à plat, de faire connaissance et là il y a beaucoup
58 de choses qui se créent.

59 Ch : Par le biais d'activités...

60 Ens3 : Voilà, des activités d'accueil.

61 Ch : Ok. Maintenant dans le thème de la relation enseignant-élève, j'aimerais que l'on
62 parle plus précisément de la valorisation. Qu'est-ce que vous évoque cette notion ?

63 Ens3 : Mmmh... Alors la valorisation, je dirais... Par rapport aux élèves, bon c'est vrai que
64 si je corrige un travail écrit, ben voilà, si les notes sont en augmentation, je mets des
65 petits commentaires, comme ça. Sinon, souvent quand les élèves viennent au bureau, je
66 leur dis ben voilà « c'est bien ce que tu as fait », je leur dis « c'est bien »... La progression.
67 Donc, j'essaie de faire de petits commentaires positifs pour chacun. Dans, pendant les
68 leçons d'appuis, de REX aussi, là c'est vrai que quand je garde les élèves, je les valorise
69 aussi. Je leur dis « voilà, tu as fait une bonne progression ». Après, c'est vrai qu'il y a
70 peut-être certains élèves qui en ont moins besoin même si, quand même chaque élève a
71 besoin d'être valorisé. C'est difficile, quand on a plus de 20 élèves de valoriser chaque
72 élève. Mais dans la mesure où je peux le faire, j'essaie de le faire.

73 Ch : Et vous avez pu voir un impact de votre valorisation sur vos élèves ?

74 Ens3 : ... Alors un impact je pense que voilà, cette relation qui est établie au niveau du
75 contact, de la sincérité de... Après, c'est difficile de juger exactement de l'impact mais il y
76 a des élèves qui ont besoin d'être rassurés pour progresser, donc je pense que cette mise
77 en confiance du départ, ça les... Ils sont quelque part plus détendus et je pense que ça
78 leur permet de s'ouvrir d'avantage, de progresser aussi. Et si on renforce ça par des
79 comportements positifs... Mais mesurer l'impact c'est difficile parce que... Il y a des
80 élèves qui marchent beaucoup à l'affect, d'autres moins. C'est difficilement quantifiable
81 je dirais par rapport au retour. Il y a quand même beaucoup de choses qui se font à la
82 maison au niveau des devoirs mais après de voir de manière objective quel est l'impact
83 de renforcement positif, c'est difficilement quantifiable, je dirais.

84 Ch : Ouais, du coup, pourquoi le faire ?

85 Ens3 :... Ah parce que moi je suis intimement convaincu que ça fonctionne. Mais c'est
86 vrai que c'est une profession où on a beaucoup de satisfaction sur le moment, mais on a
87 après... Bon c'est vrai que l'on revoit nos élèves qui nous disent « ah, ben ouais j'avais du
88 plaisir », mais dans... Ce n'est pas souvent, il y a quand même peu de retour où on a des
89 choses vraiment positives. Mais en même temps, ça nous apporte tellement à nous notre
90 métier.

91 Ch : Mmmh.

92 Ens3 : Moi je le fais surtout par conviction.

93 Ch : Du coup, vous disiez que vous mettez des commentaires justement s'il y a une
94 progression dans les travaux. Il y a d'autres manières de valoriser que vous mettez en
95 place ?

96 Ens3 : Alors aussi dans les commentaires du semestre aussi. Avant, quand ils reçoivent
97 les résultats des épreuves cantonales puisque là il s'agit de la 8^{ème} année, là aussi on les
98 prend individuellement à part et quand on leur donne les résultats ben on leur dit, voilà,
99 si un élève, par exemple, a été déstabilisé pendant ces épreuves ben là j'essaie un peu de
100 relativiser les choses. Ben là, je leur dis, ben voilà, le travail qui a été fait dans ces
101 épreuves, c'est une forme d'évaluation qui n'est pas courante, donc je leur dis que pour
102 moi le principal c'est le travail qui est fait en classe donc j'essaie de valoriser plutôt le
103 travail qui est fait en classe que ces épreuves cantonales, qui finalement sont très
104 sélectives et peuvent déstabiliser certains élèves. Donc là, je relativise en disant que leur
105 compétences réelles c'est vraiment ce que j'ai observé en classe et puis que même si
106 c'est épreuves là ont été mal réussies, ça n'en reste pas moins que l'élève a des
107 compétences qui sont supérieures à ce qui a été montré dans ces épreuves cantonales. Et
108 ça, je leur dis. Je leur dis « pour moi, l'épreuve qui a été passée là, elle ne reflète pas du
109 tout tes compétences ». Donc là, je pense que je les valorise de manière positive aussi,
110 pour les rassurer.

111 Ch : Mmmh et pour vous, il y a une manière de valoriser qui est plus importante que
112 d'autres ?

113 Ens3 :... Bon je pense que les... Bon après, on voit les parents en entretien avec les
114 parents, ça c'est important, donc là aussi, on essaie d'être le plus objectif possible par
115 rapport à ce qui se passe en classe, les valoriser aussi au moment de l'entretien avec les
116 parents. Mais après, une manière plus que l'autre... Là aussi, encore une fois, c'est
117 difficile de mesurer quel impact a, ben voilà, un petit mot sur une feuille ou des conseils,
118 si c'est donné de manière orale. Je dirais... Après, je ne distribue pas de sucettes, je veux
119 dire, ce n'est pas non plus l'objectif. C'est vraiment une valorisation qu'ils doivent
120 prendre par rapport à l'estime d'eux-mêmes. Mais encore une fois, est-ce que l'on peut
121 mettre une échelle de valeur par rapport aux valorisations, j'ai un peu de la peine à me
122 prononcer.

123 Ch : Mmmh, très bien. Et vous valoriser tous les élèves de la même manière ?

124 Ens3 : Disons que je n'ai pas une façon systématique de valoriser les élèves, c'est un petit
125 peu sur le moment, comme ça vient. Il y a aussi des élèves qui en ont plus besoin donc là
126 c'est vrai que ça marche un petit peu au feeling et on sent qu'il y a des élèves qui ont
127 vraiment besoin qu'on les écoute, qui ont besoin d'être valorisés et d'autres un peu
128 moins. Donc c'est vrai que de manière, je dirais intuitive, je vais plus valoriser les élèves
129 qui en ont besoin.

130 Ch : Ouais.

131 Ens3 : Pour les rassurer.

132 Ch : Et ça vous le savez... Comment vous savez ?

133 Ens3 : Ben ça, c'est avec l'expérience professionnelle, je veux dire. Ouais, c'est le métier
134 aussi qui fait que...

135 Ch : Et est-ce que vous vous dites des fois qu'il y a, il y aurait une manière de valoriser
136 que vous pourriez mettre en pratique plus souvent ?

137 Ens3 : Oui, alors je pense que l'on peut toujours valoriser plus, ça, c'est sûr. Il y a
138 toujours moyen de donner des retours positifs, ne serait-ce qu'à toute la classe. C'est vrai
139 que des fois, on est pris dans son enseignement et on oublie de leur dire. Mais ça
140 m'arrive encore relativement fréquemment quand voilà un après-midi, je leur dis « vous
141 avez bien travaillé, je vous félicite ». Et là c'est vrai que, bon, moi je dis que c'est aussi
142 une relation de confiance parce qu'après ça évite l'escalade. Ça permet de voir que si le
143 climat de travail est agréable pour tous, que je les en félicite, peut-être que la fois
144 d'après, je leur dirai « voilà vous avez un moment de lecture cadeau » ou quelque chose
145 comme ça donc ça, j'appelle aussi de la valorisation mais pour tous.

146 Ch : Et quand vous êtes avec vos élèves, par exemple, quand vous êtes avec toute la
147 classe comme ça, quels sont les moments où vous les valorisez ?

148 Ens3 : ... Ben là justement, par exemple, à la fin d'un après-midi, quand ils ont eu une
149 longue matinée, s'ils ont 5 périodes, je leur dis ben voilà, tout d'un coup on décroche un
150 moment, on fait un pace, je leur dis ben voilà « vous avez déjà, beaucoup travaillé, on se
151 lève et on bouge », on s'active, ça leur permet de souffler. Et pour moi, alors, c'est une
152 forme de valorisation qui est peut-être pas directe pour eux mais c'est quand même
153 quelque chose qu'ils apprécient et qui leur permet de voir aussi que, qu'il y a un côté

154 humain dans ma façon d'enseigner. Alors, ouais c'est une valorisation, plutôt pour la
155 classe, pour l'ensemble des élèves.

156 Ch : Le côté humain, c'est valorisant pour vous ?

157 Ens3 : Oui, je pense que c'est fondamental. Si les élèves ressentent des injustices ou s'ils
158 sentent qu'il y a une tyrannie de la part du prof ou qu'il y a des choses qui ne sont pas
159 correctes, ne serait-ce qu'aussi au niveau du langage, de traitement d'inégalité entre
160 certains élèves, ils le ressentent très très fort.

161 Ch : Ouais, ok. Et est-ce que vous parvenez à valoriser tous vos élèves ?

162 Ens3 : ... Si je voulais être objectif, je dirais que non parce qu'on a forcément des affinités
163 plus grandes avec certains élèves, où on le fera de manière presque spontanée et
164 d'autres où il va falloir un petit peu provoquer les choses. Donc après, ben ça c'est notre
165 boulot d'enseignant de quand même se forcer aussi, de ne pas oublier certains élèves.

166 Ch : Donc quels pourraient être pour vous les freins à la valorisation ? S'il y a des élèves
167 avec qui on a plus de peine donc ça veut dire qu'il y peut-être un frein justement à la
168 valorisation. Ca pourrait être quoi ?

169 Ens3 : ... Les freins à la valorisation ? Typiquement certains élèves qui ont des
170 comportements qui perturbent l'atmosphère de la classe, qui ne respectent pas les
171 règles. C'est vrai que si on doit commencer à faire de la discipline, de l'autorité, ça nous
172 prend de l'énergie. Donc de ce point de vue là, on a peut-être moins envie d'en donner
173 pour ces élèves-là aussi. Après ben c'est sûr qu'on est obligé de reprendre le tout avec la
174 classe quand ça dysfonctionne. Et de ne pas non plus se focaliser que sur ces élèves-là.
175 Alors des fois, il y a une problématique qui se règle de personne à personne et certaines
176 fois selon la dynamique de classe, il y a plusieurs élèves qui partent dans cette
177 dynamique-là donc on est obligé de reprendre toute la classe. Mais je dirais que c'est, ça,
178 ça serait un frein à la valorisation, c'est les élèves qui posent problème pendant
179 l'enseignement.

180 Ch : Ouais, ok. Super, moi je n'ai pas d'autres questions, je ne sais pas si vous voulez
181 ajouter quelque chose ?

182 Ens3 : ... Non, mais je dirais qu'avec l'expérience, ça aide beaucoup. Ce sont des choses
183 qui ne sont peut-être pas forcément acquises quand on commence où on se pose
184 beaucoup de questions effectivement. Après petit à petit avec la pratique, mais on a

185 aussi c'est vrai un peu tendance à oublier la valorisation. Donc là, c'est bien d'échanger
186 aussi avec des collègues, quand on est deux sur une classe on a deux regards souvent
187 complémentaires et quand le cadre est posé aussi de manière uniforme avec le collègue
188 où la collègue, je pense que c'est très enrichissant pour tout le monde.

189 Ch : Ok, super. En tout cas, moi je vous remercie pour votre temps et pour avoir répondu
190 à mes questions.

1 **Annexe 5 : Transcription du quatrième entretien semi-directif**

2 Ch : J'aimerais vous rappeler le thème de mon mémoire qui est la relation enseignant
3 élève. C'est autour de ce sujet que j'aimerais que nous discussions aujourd'hui. Pour
4 commencer, j'aurais voulu, qu'en tant qu'enseignant, vous puissiez me dire, comment
5 vous vous définiriez dans vos relations avec les élèves ?

6 Ens4 : ... Douce, rassurante, pétillante, motivée et quand même assez sévère.

7 Ch : Quand même assez sévère ?

8 Ens4 : (hochement de tête)

9 Ch : Ok, et quel type de relations vous mettez en place entre les élèves et vous ?

10 Ens4 : Alors, entre moi et eux ?... J'essaie de les rassurer, de faire en sorte qu'ils soient
11 bien dans leurs baskets, qu'ils aient un climat de confiance, qu'ils puissent venir me
12 parler s'ils ont des soucis, des préoccupations... Voilà, qu'il y ait du respect aussi entre
13 eux et moi. Donc voilà.

14 Ch : Ok, comment vous y parvenez pour atteindre ces objectifs ?

15 Ens4 : ... J'essaie de... Je ne sais pas, par des manières d'être tous les jours en leur
16 expliquant les choses, en les écoutant, en étant proche d'eux. Je ne sais pas, quand ils ont
17 besoin de parler, j'essaie de leur donner du temps pour qu'ils aient ces moments à
18 disposition pour qu'ils puissent s'exprimer. Et le respect, je pense que ça s'explique, ça
19 se comprend et un enfant qui est bien respecté, il respectera aussi mieux. Il a envie après
20 de vivre dans un climat confortable donc c'est tout une mise en place de toutes petites
21 choses, de règles et de, aussi de gestes et d'attention vis-à-vis de l'enfant.

22 Ch : Par exemple ?

23 Ens4 : Par exemple, un enfant qui revient de la récréation complètement angoissé,
24 stressé, je vais lui demander qu'il exprime ses sentiments. Un enfant qui se fait mal, je
25 vais le réconforter. Au niveau de son travail et qu'il est angoissé je vais essayer de le
26 rassurer. Quand un enfant, je vois que ça ne va pas, qu'il arrive à l'école pas très bien, je
27 vais essayer de demander ce qu'il s'est passé, comment ça va. J'essaie de, d'être là pour
28 eux quand ils ont besoin de se livrer. Et aussi, d'être là pour eux quand au niveau des
29 objectifs, du travail, ils ont besoin d'être encouragés et d'être valorisés.

30 Ch : Justement, vous abordez le terme valorisé, qu'est-ce que ça vous évoque ?

31 Ens4 : ... La valorisation vous dites ?

32 Ch : Mmmh.

33 Ens4 : ... Pour moi, c'est très important à l'école. Parce que justement, je pense que, pour
 34 en tous cas des enfants qui ont des difficultés, c'est en valorisant qu'on peut faire
 35 progresser l'enfant en le valorisant sur tout ce qu'il a comme réussite et non pas sur
 36 toutes ses difficultés. Que ce soit au niveau comportemental ou au niveau des
 37 apprentissages scolaires, je pense que de valoriser tout le temps les choses positives, ça
 38 encourage l'enfant dans cette voie et il ne peut que progresser. Après, ils ont envie d'être
 39 valorisés de plus en plus donc c'est un peu un cercle vicieux dans le bon sens du terme,
 40 plus on valorise, plus ils ont envie d'être valorisés, plus ils sont déçus si on ne les
 41 valorise pas. Et de valoriser, certains enfants, je trouve qu'après, au début, on se dit
 42 « ouais, si je valorise trop, est-ce que ça ne va pas faire de bouc émissaire ? » et en fait, on
 43 se rend compte que non parce que chaque fois, on valorise d'autres enfants pour
 44 d'autres comportements, d'autres attitudes à des moments précis. Du coup, ils ont tous
 45 envie à un moment donné d'avoir une petite phrase de l'enseignant qui dit « bravo »
 46 pour ce que tu as fait, « ah ben regardez tous ici, il y a un super exemple de quelque
 47 chose », ou bien des fois je fais plus aussi de la valorisation de groupe, quand tout le
 48 monde a bien été calme, sage dans la classe, qu'il n'y a pas eu de bagarre à la récréation,
 49 je félicite tout le monde ou bien quand on a terminé une activité et qu'elle est affichée
 50 dans le corridor, par exemple, je leur fais aller voir leur exposition en valorisant. Du
 51 coup, ça entraîne aussi entre eux des valorisations spontanée. Par exemple, un enfant
 52 qui fait un dessin, tout à coup j'entends des enfants dire « Ouah, il est magnifique ton
 53 dessin », ça, je trouve que vraiment, plus l'année avance, plus je le fais, plus eux le font
 54 aussi. Et tout à coup, ils vont aller les uns vers les autres se féliciter de quelque chose. Au
 55 début, il y a des enfants qui sont un petit peu plus agressifs et tout à coup, on voit qu'ils
 56 font des progrès, qu'ils se bagarrent de moins en moins, ils sont de moins en moins
 57 violents. Moi, au début, j'ai tendance à leur dire « bravo pour ton bon comportement à la
 58 récréation » et après, même ils viennent eux-mêmes « tu sais maîtresse, tel est tel, il n'a
 59 pas tapé aujourd'hui, on lui a dit *bravo* ». On voit, qu'entre eux, les enfants se félicitent,
 60 alors l'enfant qui tape, là, il n'a plus du tout envie de taper parce qu'ils se rend compte à
 61 quel point tout le monde le félicite. Donc, c'est tout, en fait, du donnant-donnant.

62 Ch : Ok, super. Est-ce que vous pensez parvenir à valoriser tous vos élèves ?

63 Ens4 : Ah oui, parce que, je fais vraiment en sorte que chacun ait sa part du gâteau.
64 Vraiment, je fais très attention à ça. Des fois, je réfléchis, je sais à qui je dis quoi quand
65 même la plupart du temps. Je fais plus attention aux enfants qui ont plutôt tendance à
66 des fois, à peut-être plus un peu me fatiguer, qui me tendent un peu plus sur le système
67 parce que c'est des enfants que j'aurais tendance à moins valoriser au niveau de leur
68 comportement. A eux, justement, j'essaie de me concentrer et de les valoriser dès qu'il y
69 a quelque chose de positif, mais du coup, pour ceux qui ont un comportement adéquat,
70 des fois, c'est vrai que j'oublie de les valoriser, eux aussi, parce que c'est tellement
71 logique et normal. Là je ne parle que du comportement, mais aussi dans le travail, à
72 chaque fois qu'ils rendent un travail, je vais les féliciter parce que, enfin, dans la mesure
73 où ils se sont donnés de la peine, c'est clair que s'ils bâclent, justement, je vais leur dire
74 « écoute, est-ce que tu es fier de toi ? », « est-ce que tu es content de ton travail ? », à ce
75 moment-là, l'enfant lui-même sait s'il a bâclé pour aller jouer. Moi, parfois je leur dis
76 « voilà, je préfère que t'ailles jouer si tu n'as vraiment pas envie de faire ce travail
77 maintenant parce que pour me le rendre comme ça, moi je préfère autant que tu ailles
78 jouer et que tu le fasses quand tu es vraiment propice aux apprentissages, à faire ça ». Du
79 coup, ils ont envie de faire les choses bien après.

80 Ch : Quelle est la manière dont vous valorisez les élèves ?

81 Ens4 : Par des gestes surtout et des phrases. J'encourage, je dis « bravo », je vais dire « tu
82 peux y arriver » aussi quand je vois que l'enfant peine un petit peu. Je vais valoriser
83 l'évolution dans le travail. Par exemple, un enfant qui n'arrivait pas à faire quelque chose
84 et qui y arrive, je vais dire « mais tu as vu les progrès que tu as fait, tu peux être fier de
85 toi ». Après, aussi au niveau de l'autonomie, je vais dire « mais tu te rends compte, là
86 t'habiller tu ne savais pas, maintenant tu vas demander à un copain pour l'attacher, c'est
87 génial ». Enfin voilà, j'essaie de parler positif. Je valorise aussi par de petits gestes. Par
88 exemple, un enfant qui fait quelque chose de bien, je lui fais un petit clin d'œil ou un
89 signe du pouce pour l'encourager et lui faire juste remarquer que j'ai remarqué. Mais
90 sans pour autant en faire un immense tralala quand ce n'est pas le moment. Mais,
91 j'essaie de faire ça.

92 Ch : Ok, et vous avez pu voir un impact de la valorisation sur vos élèves ?

93 Ens4 : Je trouve que l'impact il est bénéfique pour eux et pour moi en fait. Parce que bon
94 déjà pour eux, alors c'est clair qu'au début de mon enseignement, je ne faisais pas
95 forcément autant de valorisation et... Enfin, j'étais moins branchée là-dessus, j'étais plus
96 dans l'autorité parce qu'en fait, je n'arrivais pas à mettre mes limites donc tant que cela
97 n'était pas au clair avec moi-même, je ne pouvais pas être si valorisante et
98 encourageante. Il fallait que le cadre soit mieux instauré. Maintenant que cela est
99 vraiment bon, les enfants savent où ils vont donc je peux beaucoup plus aller les
100 encourager, les valoriser. J'ai plus de temps pour ça et j'arrive à créer ce climat. Ce que je
101 remarque de bénéfique pour eux, c'est déjà qu'ils se donnent beaucoup plus de peine, il y
102 a une bonne ambiance dans la classe, ils se valorisent ensemble, les uns avec les autres
103 et moi aussi, je me sens mieux quand je fais beaucoup de valorisation. Je remarque tout
104 de suite. Je vois ma classe d'une manière positive. Je rentre chez moi, je parle de manière
105 positive de ma classe. J'ai... Ils m'énervent beaucoup moins, ils me tendent moins. C'est
106 vrai que bon... Bien sûr, il y a des périodes où j'ai beaucoup plus de peine quand même.
107 Mais, enfin... Au final, ça me fait du bien aussi à moi.

108 Ch : Mmmh

109 Ens4 : Et eux, ils le sentent, je pense.

110 Ch : Et comment vous faites pour observer ces impacts ?

111 Ens4 : ... Je dirais qu'en début d'année, vu que moi je les ai à l'état brut, ils n'ont jamais
112 eu l'école la plupart. En début d'année, vu qu'ils n'ont jamais vraiment eu de valorisation
113 au sein de l'école, après sûrement qu'à la maison, il y en a eu, mais, on voit vraiment
114 aussi des différences entre les enfants... Enfin, moi je sens tout de suite qu'il y a des
115 enfants qui ne se font pas beaucoup valoriser, qui n'ont pas confiance en eux et d'autres
116 qui sont tout à fait bien dans leurs baskets et je remarque que là, il y a une évolution au
117 niveau du début jusqu'à la fin de la deuxième. Je vois que mes deuxièmes années qui ont
118 déjà tous eu cette habitude de valorisation, ils sont aussi très bien, ils savent mon
119 fonctionnement. Ils sont sereins et les autres, ils apprennent à être bien en classe. Les
120 autres ils n'ont plus peur de moi. Quand ils font une activité et qu'ils ne sont pas sûr
121 d'eux, les grands, par exemple, qui ont l'habitude de moi, ils n'ont pas peur du tout de ma
122 réaction. Ils savent que jamais je ne vais les gronder. Ils savent que je vais leur dire
123 « mais tu peux y arriver », les mettre en confiance. Alors que les petits, ils vont être un
124 petit peu angoissés, s'ils n'arrivent pas. Ils se rendent bien vite compte après que non, je

125 les... Je ne vais jamais les brimer parce qu'ils ne savent pas, qu'on est là pour apprendre
126 et que j'essaie de mettre un climat de confiance.

127 Ch : Ok, et est-ce qu'il y a des gestes de valorisation qui sont pour vous plus importants
128 que d'autres ?

129 Ens4 : ... En tout cas pas les gestes tactiles, parce que ça, c'est très propre à chacun. Pour
130 certains enfants, ça a un énorme impact, ceux qui manquent de tendresse ou tout
131 simplement ceux qui aiment ça et il y en a qui n'aiment pas du tout être touchés. Je
132 dirais, pas les gestes tactiles mais plutôt les petites phrases ou les petits regards, les
133 encouragements. Surtout les encouragements et la valorisation verbale, dire « bravo » et
134 aussi faire remarquer à l'élève qu'il peut être fier de lui, qu'il peut lui-même se...
135 S'évaluer et se dire « je suis content de mon travail ». Il peut observer son travail avec un
136 regard positif. Parce qu'après, ça c'est des pistes qu'ils mettent en place eux-mêmes par
137 la suite.

138 Ch : Super, et vous faites tous les mêmes gestes avec les mêmes élèves ?

139 Ens4 : Non, justement pas parce que, par exemple, là j'ai des élèves qui détestent être
140 touchés, ils détestent les bisous, il ne faut même pas... Mais avec eux, par exemple,
141 j'aurais beaucoup plus de regards et ça leur suffit, ils sont déjà tout heureux. Après au
142 niveau de la valorisation du comportement aussi, ceux pour qui c'est acquis, j'entends
143 alors je dis souvent « bravo, vous vous êtes bien comportés », quand je donne des bons
144 verts, ah oui, parce que j'ai aussi une autre manière de valoriser les enfants. A chaque fin
145 de semaine, ils reçoivent des bons de bon comportement à la maison. Quand ils
146 reçoivent ce bon-là, je les félicite de leur bon comportement et là, il y a un lien aussi avec
147 les parents. Ca j'avais oublié de dire, donc... Je ne sais plus ce que c'est la question...

148 Ch : Si... Si vous pensez qu'il y a un geste de valorisation que vous pourriez faire plus
149 souvent ?

150 Ens4 : Ah ! Non, ce n'était pas ça.

151 Ch : ...

152 Ens4 : Non, c'était si...

153 Ch : Ah non, excusez moi, si vous faites tous les mêmes gestes avec les mêmes élèves ?

154 Ens4 : Voilà, alors ça, j'avais dit donc pas les gestes tactiles...

155 Ch : Pas les gestes tactiles ouais, vous disiez...

156 Ens4 : Et la valorisation, voilà du comportement aussi, ça ce n'est pas identique à tous.

157 Pour le travail, oui, je valorise tout le monde pareil même s'ils ne sont pas au même

158 niveau. Par contre, pour la valorisation du comportement, je vais plus encourager ceux

159 qui ont de la peine au niveau du comportement, quand même.

160 Ch : Mmmh et du coup, bon ben je vous ai déjà posé la question suivante, est-ce que vous

161 vous dites qu'il y a un geste de valorisation que vous pourriez faire plus souvent avec

162 vos élèves ou avec certains d'entre eux ?

163 Ens4 : Surement. Je pense que l'on peut toujours faire plus, dans tous les cas. Peut-être

164 plus souvent les prendre toute la classe dès qu'ils ont été sage, très bien. C'est vrai que je

165 valorise peu souvent la totalité des élèves. Mais, je devrais plus souvent, peut-être, les

166 prendre tous et leur dire « en tout cas bravo, là jusqu'à maintenant c'était parfait, vous

167 étiez super sage, ah continuez comme ça » ou quand ils écoutent bien lors d'une histoire,

168 je devrais plus souvent les féliciter tous ensemble je trouve. Parce qu'ils sont tellement

169 heureux, ils ont le sourire quand je fais ça. Donc c'est vrai, je pense que je pourrais faire

170 plus là.

171 Ch : Et bon, vous avez déjà un peu mentionné certains moments où vous les valorisez,

172 quels sont les moments justement sur lesquels vous sautez, vous vous dites « ah ben ça,

173 c'est typiquement les moments où je valorise mes élèves » ?

174 Ens4 : Alors, quand je vois qu'ils se sont donnés beaucoup de peine pour un travail et

175 qu'ils l'ont bien réussi, à leur niveau, là je les valorise beaucoup. Aussi quand je vois

176 qu'ils font attention à leur niveau sonore en classe. Je sais que c'est pour certains un gros

177 efforts donc là, je saute dessus. Quand l'agressivité de certains est un peu apaisée et

178 qu'ils se donnent beaucoup de peine pour être plus calmes, là aussi je valorise. Les

179 boudeurs, en début d'année, typiquement qui crisent pour un oui ou pour un non, quand

180 je vois qu'au bout d'un moment ils acceptent l'aide des autres, qu'ils acceptent mes

181 remarques et aussi les mises à l'écart quand ils font les saucisses. Là aussi, des fois, je

182 vais valoriser ce moment, malgré que ce soit une punition, je dis « je suis contente parce

183 que tu as accepté ta punition et tu sais pourquoi... », je lui demande mais en fait, je

184 valorise le fait qu'il n'a pas fait sa crise. C'est toutes de petites étapes mais alors là, je vais

185 beaucoup valoriser. Quand je vois un enfant qui aide un autre enfant, alors ça je valorise

186 tout de suite ou qui félicite un autre enfant. Je dis « ah ben c'est drôlement gentil ce que

187 tu lui as dit, tu as vu ce qu'il a fait là ? » et souvent ils me disent « ah il m'a fait un
188 compliment » et je dis « ou et ça c'est précieux, tu peux dire merci quand on te dit un
189 compliment ». Quand je vois un enfant qui galère avec son tablier et tout à coup il y en a
190 un qui va l'aider, je dis « ah ben c'est drôlement sympa ce que tu fais là, il avait besoin
191 d'aide, c'est super ». Ca je vais valoriser quand entre eux, surtout quand entre eux, il y a
192 des interactions comme ça, alors ça, c'est juste du pain béni.

193 Ch : Super. Est-ce que vous pensez qu'il y a un frein à la valorisation ?

194 Ens4 : Un frein dans quel sens ?

195 Ch : Quelque chose qui vous empêcherait ou qui vous empêche de valoriser vos élèves ?

196 Ens4 : A moi donc ?

197 Ch : Ouais.

198 Ens4 : Ouais, alors la fatigue nerveuse clairement. Quand je manque de patience parce
199 que voilà, il y a quand même des périodes plus difficiles que d'autres à gérer à ce niveau-
200 là. Je parle période avant Noël, les périodes où on a vraiment une longue tirée avec eux,
201 ils sont aussi plus excités à certains moments, ils cherchent les limites. C'est vrai qu'il y a
202 des fois, moi je vois quand je suis fatiguée, là, j'ai beaucoup plus de peine à valoriser.
203 Mais je le réalise et j'essaie de le travailler mais franchement, je sais très bien qu'il y a
204 des périodes où moi aussi, je ne fais plus de valorisation. Mais du coup, c'est un cercle
205 vicieux parce que moins j'en fait, moins je suis bien, plus ils m'énervent alors que plus
206 j'en fait, plus je suis bien, plus je trouve que ma classe est parfaite.

207 Ch : Mmmmh ben pour moi, je n'ai pas d'autres questions, est-ce que vous voudriez
208 ajouter quelque chose ?

209 Ens4 : Non, je ne vois pas.

210 Ch : Ok, ben en tout cas, je vous remercie beaucoup pour votre temps et pour avoir
211 répondu à mes questions.

212 Ens4 : Merci, en tout cas c'est un beau sujet.