

La confiance

Comment la générer dans le cadre du Soutien
Pédagogique Itinérant ?



Master en enseignement spécialisé – Volée 1518

Mémoire de Master de Florence Fragnière

Sous la direction d'Alaric Kohler

Bienne, avril 2018

Table des matières

i.	Remerciements	
ii.	Résumé et mots clés	
iii.	Liste des tableaux	
iv.	Liste des annexes	
1.	Introduction et question de départ	1
2.	Problématique	5
2.1	Confiance	5
2.1.1	Définition de la confiance en soi	5
2.1.2	La confiance en soi, un prérequis à la communication et aux apprentissages en classe	5
2.1.3	L'approche dialogique de la confiance	8
2.2	Eclairage de Vygotski sur ma pratique.....	9
2.2.1	Zone Proximale de Développement (ZPD)	10
2.2.2	De l'oral à l'écrit.....	12
2.2.3	Langage adulte - Langage enfant.....	13
2.2.4	Langage intérieur.....	14
2.2.5	Du social à l'individuel	15
2.2.6	Métacognition.....	16
2.3	Réflexions sur la construction de soi à travers les autres	17
2.4	Objectifs et question de la recherche	18
3.	Méthodologie.....	20
3.1	Démarche.....	20
3.1.1	Une recherche herméneutique	20
3.1.2	Les trois interventions prévues.....	21
3.1.3	Enjeux des interventions pour les élèves	22
3.1.4	Dispositif pédagogique et dispositif de recherche	23
3.2	Organisation de la prise de données	24
3.2.1	Organisation temporelle de la récolte des données	26
3.2.2	Outils	27
3.3	Hypothèses sur les résultats des entretiens	27
3.3.1	Hypothèses sur les entretiens-leçons d'élèves	27

3.3.2	Hypothèses sur ce qui se passera en classe.....	28
3.3.3	Hypothèses de la problématique en version opérationnalisée.....	28
3.4	Méthode d'analyse.....	28
3.4.1	Les quatre codes.....	28
3.4.2	Les leçons-entretiens converties en tableaux.....	30
4.	Résultats.....	31
5.	Discussion.....	32
5.1	Adaptations des entretiens à la réalité du terrain.....	32
5.2	Analyse des résonnances.....	32
5.3	Réponses aux hypothèses selon le tableau de synthèse.....	33
5.4	Réponses aux hypothèses opérationnelles.....	40
6.	Conclusion.....	41
	Bibliographie.....	45
	Annexes.....	47

i. Remerciements

Un merci chaleureux à mon directeur de mémoire, Alaric Kohler, pour ses innombrables feedbacks constructifs et ses solides éclairages.

Merci pour leur soutien à

René, Mathilde et Maude, Antoinette, Gérard, Martine, Rachel et Violaine.

ii. Résumé et mots clés

Le contexte de ce mémoire se situe dans le cadre du Soutien Pédagogique Itinérant. Celui-ci s'effectue dans des classes ordinaires auprès d'enfants présentant un handicap de la vue plus ou moins prononcé. La question de leur confiance en soi en est le thème. Les trois élèves aux profils très différents dont il est question ici, suivent le même programme que leurs camarades, moyennant quelques aménagements et quelques heures de soutien. Des heures de soutien en inter-individuel sont notamment nécessaires et utiles pour retravailler des matières mal captées en classe. Dans ce mémoire, ce soutien est reconceptualisé avec pour objectif de préparer l'élève à aborder de nouvelles notions en classe au lieu de les revoir avec lui après coup. En procédant ainsi, l'enseignante spécialisée souhaite donner plus de possibilités à ses élèves d'oser s'engager en classe, de bien y parvenir et ainsi de gagner de la confiance en soi.

A la lumière de divers auteurs, la confiance en soi est envisagée sous plusieurs angles. Par ailleurs, de nombreuses pistes sont puisées chez Vygotski à propos du développement psychique de l'élève à travers ses apprentissages scolaires.

Mots-clés :

- construction de soi
- action conjointe enfant et adulte
- accessibilité de la matière
- communication
- développement

iii. Liste des tableaux

Tableau 1: résumé de la récolte de données	26
Tableau 2: synthèse des résultats	31

iv. Liste des annexes

Annexe 1 : lettre aux parents	47
Annexe 2 : planifications transmises aux enseignants.....	48
Annexe 3 : grille pour enseignants titulaires	56
Annexe 4 : grille-questionnaire pour leçons-entretiens.....	57
Annexe 5 : grille des enseignants avec les indicateurs composantes de la confiance	60
Annexe 6 : Léa entretien 1 et classement par codes.....	62
Annexe 7: Léa entretien 2 et classement par codes.....	68
Annexe 8 : Léa entretien 3 et classement par codes.....	74
Annexe 9 : Léa entretien 4 et classement par codes.....	82
Annexe 10 : Léa entretien 5 et classement par codes.....	90
Annexe 11: Léa entretien 6 et classement par codes.....	97
Annexe 12 : Kristina entretien 1 et classement par codes	102
Annexe 13 : Kristina entretien 2 et classement par codes	109
Annexe 14 : Kristina entretien 3 et classement par codes	114
Annexe 15: Kristina entretien 4 et classement par codes	119
Annexe 16: Kristina entretien 5 et classement par codes	124
Annexe 17 : Kristina entretien 6 et classement par codes	130
Annexe 18 : Théo entretien 1 et classement par codes.....	134
Annexe 19 : Théo entretien 2 et classement par codes.....	142
Annexe 20 : Théo entretien 3 et classement par codes.....	149
Annexe 21 : Théo entretien 4 et classement par codes.....	154
Annexe 22: Théo entretien 5 et classement par codes.....	163
Annexe 23: Théo entretien 6 et classement par codes.....	169

1. Introduction et question de départ

Les enfants scolarisés dans les classes ordinaires et qui nécessitent un soutien pédagogique itinérant (SPI) ont un déficit marquant leur destin. Pourtant l'avenir est devant eux avec des projets, des choix inhérents au temps qui s'écoule. Le quotidien de l'élève est de progresser, d'apprendre, ce qui ne lui est pas toujours aisément accessible. Plus spécifiquement, lorsque le handicap est d'ordre physique, en l'occurrence la malvoyance, se maintenir à niveau scolaire est le meilleur gage d'une bonne intégration. Les passages de l'école enfantine à l'école primaire, de l'école primaire à la secondaire ainsi que les moments déterminants des notes semestrielles provoquent beaucoup de fébrilité chez les acteurs en présence, surtout chez les parents qui craignent pour l'avenir de leur enfant. Le cumul d'un handicap visuel et d'un retard à l'école semble socialement très pénalisant.

Et l'enfant dans tout cela? D'après mes observations, il se donne beaucoup de peine parce qu'il souhaite satisfaire les attentes de ses parents. Mais comment vit-il toute cette agitation qui l'entoure? Les réunions et les réseaux organisés à l'école sont essentiellement basés sur les résultats scolaires. Les points forts, les points faibles et les améliorations attendues sont au centre des discussions. A la sortie de ces réunions, l'anxiété de l'élève et de ses parents est souvent perceptible. Toutefois mon option est de me concentrer sur le travail avec l'enfant, pour lui apporter le plus d'occasions possibles de prendre de l'assurance en ses capacités.

Mes interventions en classe auprès des élèves concernés, en collaboration avec les enseignants titulaires (ET) et d'autres intervenants, se déroulent de trois manières principales : des heures en co-enseignement quand ont lieu des travaux en groupes, des heures d'accompagnement au pupitre de l'élève lors de leçons en plénum, des heures en inter-individuel dans une petite salle en dehors de la classe où parfois d'autres élèves de la classe se joignent à nous. J'apprécie particulièrement les heures en inter-individuel car elles permettent de créer avec l'élève un lien de confiance dans le calme, dans une atmosphère de dialogue enjoué et constructif. C'est dans ces moments-là que sont reprises des notions scolaires qui ont échappé à l'enfant. La possibilité de les retravailler de manière adaptée à son rythme et à son stade d'acquisition est salutaire. Les déclics utiles à la remise à flot se produisent souvent. Lors de ces heures, la matière scolaire représente un média concret favorisant l'élaboration de la relation avec l'élève. En parallèle, j'observe que ces élèves sont très en retrait parmi leurs camarades lors d'ateliers sollicitant le socioconstructivisme ou quand ils sont incités à intervenir, à lever la main devant toute la classe. Leur vue défaillante les freine certainement mais leur crainte de

se risquer, de s'exposer au jugement des autres semble avoir une influence déterminante. Le renforcement de leur confiance en soi en situation d'interaction avec les camarades semblerait nécessaire. Par ailleurs, ils se sentent vite démunis quand ils doivent accomplir seuls une tâche un peu complexe. La notion de confiance est si vaste, que l'approcher sous divers angles de vue choisis me donnera de nouveaux repères. Cela me permettra-t-il de générer plus de confiance auprès de mes élèves?

Afin de mieux cerner mon rôle d'enseignante spécialisée (ES) itinérante, je vais reconsidérer le développement de ces enfants à la lumière d'un élément central de la théorie de Vygotski : toute compétence se développe chez l'enfant, d'abord dans une relation avec un-e adulte, avant d'être utilisée individuellement. Cela permet de fonder une approche pour outiller l'enfant dans ses apprentissages présents et futurs. Afin d'expérimenter concrètement cette approche, je vais donner des leçons en inter-individuel avec pour but de préparer mes élèves à s'engager en classe. La matière que j'aborderai avec eux sera celle qui sera vue en classe dans les jours suivants. Les leçons seront enregistrées. L'écoute de ces enregistrements me guidera vers une conscience plus aiguë et un ajustement meilleur de mon action auprès des enfants. Pour alimenter et également nuancer mes convictions sur les bienfaits de ces préparations en inter-individuel, je vais observer l'implication des élèves concernés en classe lorsque la matière en question sera vue, et récolter les observations des ET.

Très tôt dans ce mémoire, je vais me référer aux trois élèves dont il sera question. Alors voici déjà la description des trois situations qui me permettront d'établir les données observables qui, au départ, me motivent à me questionner sur la confiance à générer.

Léa commence la 5H en automne 2017. Un soutien de deux heures par semaine lui a été octroyé dès le début de la 2H. Elle avait redoublé la 1H. Légèrement malvoyante et légèrement paralysée du côté droit, conséquences de sa naissance prématurée, Léa est une enfant unique. Le but du soutien fut au départ de lui permettre de renouer avec la réussite, en multipliant de petits exercices et jeux à sa portée, en exerçant particulièrement ses stratégies visuelles de fixation, de poursuite oculomotrice et oculo-manuelle, d'exploration, de repérage fond-forme. En 3H, l'objectif fut alors de veiller à ce que toutes les informations et les documents nécessaires à ses apprentissages lui soient accessibles. Du travail en co-enseignement a lieu, du travail en inter-individuel aussi car Léa apprécie le calme d'un local où elle capte des notions lui faisant défaut; elle réussit alors à franchir les obstacles et cela l'enthousiasme. Son comportement vif et rayonnant lors de ces heures contrastent avec celui observé en classe où elle rentre la tête dans les épaules et ne prend que très peu la parole,

notamment lors des ateliers de mathématiques ou d'expression orale où une saynète doit être inventée, par exemple. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer ce phénomène : l'impact de ses pairs joue un rôle sur son envie de s'exprimer; les multiples distractions possibles au sein de la classe la déconcentrent et la mettent dans l'impossibilité de rassembler ses compétences au bon moment; son acuité visuelle un peu réduite l'empêche de capter les informations aussi rapidement que ceux de la classe qui s'annoncent en premier; lever la main pour donner sa solution s'est souvent soldé par une réponse erronée et sa fierté lui dit de ne pas prendre plus de risques.

J'aurais envie de lui dire : « Aie confiance en toi, Léa, jette-toi à l'eau! ». Mais lui dire cela s'apparenterait à de l'imposture si je ne lui donne pas des outils tangibles pour y parvenir, outils allant au-delà du lien de confiance existant entre elle et moi.

Kristina, très malvoyante, est en 10H. Elle a un petit frère de trois ans. Je la connais depuis le début de sa 8H. Six heures de soutien par semaine lui sont octroyées depuis le début de sa scolarité qu'elle parvient à suivre normalement, moyennant des mesures de compensation et des aménagements tels qu'un pupitre spécial, un ordinateur avec imprimante, une caméra pour capter ce qui est écrit au tableau. Elle se déplace à l'aide de sa canne blanche. Souffrant d'une maladie rénale depuis toute petite, elle a vécu de nombreux mois d'hospitalisation durant sa vie, notamment lors de la transplantation d'un rein et de nombreux épisodes de risques de rejet. Sa croissance ne s'est pas déroulée normalement, elle ne mesure qu'un mètre quarante à quatorze ans. Toutes ces adversités de l'existence n'ont pas émoussé sa motivation pour l'école. Les apprentissages scolaires semblent même représenter pour elle, à côté de sa vie familiale, une part essentielle de sa vie. Dans le cycle d'orientation où elle se trouve depuis plus d'un an, les professeurs qui étaient réticents à cette intégration au début, montrent leur entière satisfaction envers cette élève travailleuse et volontaire qui ne se plaint jamais. Le seul hic : Kristina mène une vie solitaire, ne va pas vers les autres. Elle capte quasi toutes les interactions en classe, prend à coeur tout ce qui s'y passe, mais ne l'exprime pas. Quand Kristina est interrogée en classe, elle parle si doucement qu'elle est à peine audible. En revanche, lors des unités en inter-individuel et lors de moments où nous partageons le repas ensemble, le dialogue devient toujours plus animé au fil des mois, elle parle à haute et intelligible voix, pose des questions voire dirige les opérations, fait souvent preuve d'humour. Alors pourquoi tant de retenue en classe et devant les autres professeurs ? Là aussi, les hypothèses sont nombreuses : sa vision ne lui permettant pas de détecter les visages des interlocuteurs, elle ne reçoit pas de feedback non verbal. Les adolescents de son entourage ne

prennent pas la mesure de ce handicap, ne verbalisent pas leurs faits et gestes quand ils sont en présence de Kristina. Elle, ne sachant à qui elle s'adresse, n'ose pas parler. Les autres n'engagent pas la discussion avec elle, les sujets d'intérêts ne concordant pas. Peut-être aussi que l'ampleur de son handicap les impressionne un peu. Autres suppositions: elle est dans son petit monde, protégée par ses parents et grands-parents, cela la sécurise et elle n'a pas besoin de plus de relations. D'origine macédonienne, de religion orthodoxe, elle est peut-être retenue culturellement de se mélanger aux autres. Autre fait, de par sa maladie rénale, elle doit veiller à tout excès et ne pas s'exposer aux microbes, est-ce que cela la rendrait méfiante vis-à-vis de l'extérieur?

Pourtant, quand une activité spéciale a lieu pour sa classe et qu'on lui laisse le choix d'y participer ou pas, jamais elle ne choisit de s'éloigner de ses camarades. Elle veut, à sa façon, appartenir à ce groupe d'adolescents. Alors comment l'amener à mieux le leur signifier? L'ES pourrait-elle lui donner des jalons appropriés?

Théo est en 5H, il bénéficie depuis le début de sa 4H de six heures de soutien hebdomadaires car son maintien en classe ordinaire devenait difficile, malgré le redoublement de la 3H. Il a une petite soeur très douée scolairement. Dès sa naissance, le regard et la vision ont fait l'objet de rééducation. Son acuité visuelle déficiente est bien corrigée par ses lunettes. Son bilan cognitif démontre qu'il a les capacités correspondant à son âge. Par contre, ses troubles neurovisuels diagnostiqués par l'hôpital ophtalmique, son impulsivité et ses troubles d'attention figurant dans les rapports médicaux le concernant entravent son parcours scolaire. Il peine à saisir les informations visuelles et à les interpréter correctement. Comme l'explique Mazeau (1995) au sujet des troubles visuo-spatiaux, il est difficile pour un tel enfant de comprendre l'agencement des informations qu'il voit les unes par rapport aux autres, même si elles parviennent sur sa rétine. Dès lors, les canaux intacts de l'auditif et du verbal doivent être privilégiés et cela nécessite des heures de travail hors de la classe en inter-individuel. En classe, lors des travaux à deux ou en groupe, il est souvent « largué ». Il semble être trop limité dans la compréhension de ce qu'il doit effectuer, et les démonstrations et explications données à toute la classe ne lui suffisent souvent pas. Le grand défi pour lui est d'expérimenter la réussite, d'avoir les moyens de révéler ce dont il est capable et ainsi de mieux s'intégrer dans sa classe. En outre, avoir un bon copain est essentiel pour lui mais ses diverses maladresses et manques de perceptions des interactions le pénalisent aussi dans les contacts avec ses camarades. Alors comment l'accompagner vers une meilleure intégration à tous niveaux?

2. Problématique

2.1 Confiance

2.1.1 Définition de la confiance en soi

Ras (2015) la définit ainsi : « C'est un sentiment de sécurité intérieure que l'on ressent vis-à-vis de soi-même et que l'on projette (ensuite) à l'extérieur (la vie, les autres, l'inconnu, ou le futur, etc.). La confiance en soi permet de décider (donc risquer), de prendre des initiatives [...] » (p.10). Un petit détour vers la psychanalyse nous rappelle le cycle établissant la confiance:

Les occasions de donner et de réparer, que la mère-environnement assure par sa présence régulière, permettent à l'enfant de vivre les pulsions du ça avec de plus en plus de hardiesse et, en d'autres termes, le libèrent de la vie instinctuelle. De cette façon, la culpabilité n'est pas ressentie, [...] elle apparaît seulement si l'occasion de réparer vient à manquer. (Winnicott, 1965, p. 36)

Selon ces deux auteurs, être en mesure de prendre des *risques* et agir avec *hardiesse* implique la présence de la confiance. Filliozat (2005) propose des exercices de simples prises de risques en vue d'acquérir de la confiance, mais avant cela elle précise l'importance de la relation aux autres dans ce processus : « C'est une illusion de penser : Je prends confiance en moi, et ensuite j'irai vers les autres. C'est en allant vers les autres que se construit la confiance, dans la relation. [...] » (p.134).

2.1.2 La confiance en soi, un prérequis à la communication et aux apprentissages en classe

La *confiance en soi* serait ainsi indissociable de la relation de l'être avec son environnement, tout en étant également un prérequis pour oser aller vers les autres. Or, la confiance intervient forcément sur les rôles tenus par l'individu dans la communication. L'environnement-classe constitue un système de communication où toutes les interactions à divers niveaux sont révélatrices. « On ne peut pas ne pas communiquer » nous disent Watzlawick, Beavin et Jackson (1967/1972, p. 46). Aussi, la manière dont l'élève participe, entreprend ses tâches ou

effectue ses tests en classe, est porteuse de messages et a une influence sur ses relations au sein de la classe.

La *confiance en soi*, considérée comme condition d'accès aux apprentissages, est souvent évoquée au sujet de l'enfant en difficulté, notamment en mathématiques. Lafortune (1992) nous dit que « l'élève qui a confiance en lui et en ses capacités poursuivra la recherche d'une solution à un problème même si un premier essai s'est révélé infructueux, alors que le manque de confiance en soi a pour effet de décourager plus vite l'individu devant les difficultés » (cité par Nieuwenhoven & De Vriendt, 2014, p. 19). Fragilisés, ces enfants « supportent difficilement le déséquilibre cognitif généré par la tâche pour provoquer un apprentissage » (ibid., p. 44). Les évaluations peuvent représenter plus que de simples épreuves car « les tests et examens peuvent être une grande source d'anxiété dans n'importe quelle matière. [...] Ces épreuves ébranlent souvent la confiance des élèves [...] » (Sousa, 2010, p. 162).

Le lien de l'enfant avec sa famille peut en pâtir. En effet, quand les notes sont mauvaises, la confiance s'étiole chez l'enfant et chez ses parents, et la relation de confiance entre eux peut en subir les effets. Laporte & Sévigny (2002) donnent à ce propos les conseils suivants: « En pensant à vos sentiments à l'égard de votre enfant, demandez-vous s'il vous déçoit et si vous avez de la difficulté à lui faire confiance ou si vous croyez qu'il mérite votre confiance et que ça vaut la peine de l'encourager. [...] Il est normal d'être touché par les succès et les échecs de nos enfants, mais il est important de toujours sauvegarder leur fierté » (p. 73). Et pourtant il n'est pas facile de rester confiant, de garder sa fierté lorsque l'on déçoit ou que l'on est déçu.

Comment se fait-il que des élèves en arrivent à ne plus avoir cette confiance nécessaire à la communication propre à recevoir et à donner des savoirs? Linell et Markova (2014) parlent du lien entre la confiance, la déception et le langage. Ce lien traduit bien l'impact sur la confiance en soi, du climat relationnel ayant lieu dans une classe. Ils décrivent l'art de la déception qui compromet sérieusement la confiance envers les autres. D'après eux, pour comprendre la dynamique de la confiance et de la méfiance, il est crucial de déconstruire la dynamique de la déception. Celle-ci est considérée par ces auteurs comme un trait basique que les humains ont appris depuis des millénaires, qu'ils ont transmis dans leur utilisation du langage (pp. 176,177). Effectivement, les fausses joies, les espoirs déçus, la peur de se réjouir de crainte d'être déçu, le sentiment de n'avoir pas fait le maximum ainsi que les attentes de soi et des autres non satisfaites, ont l'art de ternir le quotidien. Démanteler la déception provoquerait une vision plus sereine de la vie. L'aptitude à regarder le bon côté des choses et à considérer l'erreur comme constructive vont dans ce sens. Toutefois, à l'école, le langage

exprimant la déception au sein de la mini société qu'est une classe serait à inventorier, beaucoup d'énergie semble lui être consacrée. L'élève émettant souvent des réponses erronées à ce qui est attendu de lui, réceptionne ces messages de déception qui forcément, à la longue, modifient son sentiment de sécurité.

L'intervention de l'ES auprès de l'élève en difficulté s'inscrit dans la durée et cela peut permettre d'établir une confiance mutuelle, puis une confiance en soi. Ce lien, qui résiste aux intempéries des mauvaises notes, est empreint d'encouragements quotidiens. Marquée par la régularité et la continuité, cette relation entre l'ES itinérant et ses élèves défie un peu le temps vécu à l'école où tout va très vite. Les situations de stress expérimentées en classe préparent les élèves à la vie qui les attend, entend-on souvent, et pourtant cette « relation névrotique au temps » ne serait-elle pas justement une perte de temps? Honoré (2004) nous relate les bons résultats à des examens officiels, d'élèves fréquentant des écoles expérimentales pratiquant l'approche lente. On y « apprend à apprendre, à comprendre, à accumuler les connaissances pour leur propre satisfaction, mais aussi à se libérer de l'obsession des contrôles et des horaires » (p. 242). Mais revenons dans nos classes où enseignants et élèves se plient généralement au système établi, aux décisions imposées par les totaux de points obtenus aux évaluations de mi-semestres et semestrielles.

Les enfants qui ne parviennent pas à suivre le mouvement nous préoccupent, et cela à deux niveaux qui seront plus spécialement considérés dans ce mémoire. D'une part, la faculté de l'élève à se poser face à la classe, à oser exister, à s'exprimer sans crainte de faire des erreurs, faculté considérée comme manifestation de la confiance en soi. D'autre part, son aptitude à travailler en autonomie, sans éprouver le besoin d'être sans cesse rassuré ou stimulé, dans les moments où il lui est demandé de chercher seul des stratégies de logique ou des solutions à des problèmes. Cette deuxième aptitude semble également liée au degré de confiance en soi du moment. Dans ces deux contextes, la confiance en soi influence le rôle que tient l'élève dans la classe, la façon dont il agit, réagit, interagit. Sans une certaine assurance pour affronter les écueils des matières scolaires ou pour se lancer dans des interactions courantes, l'élève peut se replier dans l'effacement ou dans la dépendance, deux options peu propices aux apprentissages scolaires. Comment l'ES pourrait-elle contribuer à modifier cette dynamique qui risque de s'installer pour une longue durée? La confiance apparaît comme un prérequis facilitant la vie d'un écolier, favorisant la fluidité de ses interactions avec les membres présents dans la classe. Alors, si la confiance manque manifestement, l'ES va tenter de donner l'occasion à un tel élève de renouer avec sa croyance en lui-même, en défiant le temps d'une

certaine manière. Concrètement, afin de mieux l'accompagner, elle va préparer avec l'élève une nouvelle matière plutôt que de rattraper une matière non-acquise ou alors va préparer avec lui-elle son implication en classe. C'est ce qui va être expérimenté dans ce mémoire, en vue de contribuer à consolider ce prérequis qu'est la confiance pour communiquer et apprendre à l'école.

2.1.3 L'approche dialogique¹ de la confiance

Pour élargir notre investigation sur la confiance en soi des élèves, voici une autre théorie susceptible de nous renseigner sur l'attitude propre à développer cette confiance, qui favoriserait la bonne communication en classe. Cela implique certaines conditions. Linell et Markova (2014) dans le chapitre intitulé « Trusting for learning » donnent la parole à Zittoun qui décrit la construction du savoir comme étant en lien avec la relation enseignant-élève et la relation entre élèves. L'élève a besoin de se savoir reconnu par l'enseignant, de croire aux capacités de ce dernier, d'en sentir l'engagement ainsi que de connaître le but de l'apprentissage. Inversement, l'enseignant a besoin de sentir que les élèves s'engagent et aussi que leur rôle d'apprenant soit clairement établi. Cette confiance est appelée « interpersonal trust ».

Ces auteurs parlent aussi de la confiance en la matière scolaire qui passe par la confiance envers le professeur, nommée « dialogical epistemic trust ». Le maître initie un dialogue intérieur avec l'objet de connaissance, qui permet chez l'élève une réorganisation des habiletés de penser valable pour aller plus loin. La variété d'expériences intérieures, possibles grâce à un savoir nouveau, donne confiance à l'élève. L'exemple d'une enseignante travaillant dans cette approche de confiance est décrit: elle prend le risque en début de leçon de donner son avis sur le thème, ainsi son attitude vulnérable prouve sa confiance en les élèves. Dans le courant de la leçon, elle donne aux élèves les outils les rendant capables d'acquérir leur autonomie, afin qu'ils puissent utiliser leurs compétences dans d'autres circonstances. Elle transmet le plaisir face à la matière dans un partenariat maître-élève. Elle s'affiche, donne ses intentions didactiques, leur montre ses méthodes de travail, les reconnaît comme partenaires de travail. Il s'agit là du « displaying trust » (ibid., p.130-144).

¹ La notion de "dialogisme" introduite par le philosophe Mikhaïl Bakhtine est définie comme: *L'orientation* de tout discours, constitutive et au principe de sa production comme de son interprétation, vers d'autres discours. Cette orientation se manifeste sous forme d'échos, de résonances, d'harmoniques, qui font signe vers d'autres discours; sous forme de *voix* qui introduisent de *l'autre* dans *l'un* (Bres, Norwakowska, Sarralle & Sarazin, 2012, p. 10, cités par Develey, 2016).

Les descriptions d'attitudes faites dans cette approche dialogique désignent des manières d'être et d'agir souvent adoptées intuitivement. En faire l'objet d'une réflexion consciente et d'une mise en pratique constante accroît probablement le plaisir de l'enseignement et son efficacité. Dans cette approche, la confiance se construit au gré de la communication. Si au départ d'une telle relation aucune confiance n'est plus acquise, qu'elle a déjà été anéantie par les trahisons de la vie scolaire, les marges de manoeuvre pour la réacquérir seront serrées. Tout se jouera alors sur les petites ouvertures de communication où les divers acteurs seront prêts à entrer, et sur le premier pas que devra faire l'enseignant s'il veut y parvenir.

Ce cas se présente, certes bien souvent, quand un élève essuie des échecs à répétition. Il appréhende d'aller à l'école et pourtant y est contraint encore des années durant. Son statut d'élève en difficulté ne se modifiera pas facilement, ni à ses propres yeux, ni à ceux des autres.

2.2 Eclairage de Vygotski sur ma pratique

Le travail en inter-individuel permet la collaboration étroite entre l'enseignant et l'élève. Cette situation privilégiée devrait idéalement être fructueuses pour les raisons exposées ici. Le besoin d'approfondir la connaissance de ce lien entre l'adulte et l'enfant dans le contexte des apprentissages, en mettant l'accent sur le langage et la communication, nous conduit à l'ouvrage *Pensée et Langage* de Vygotski. Celui-ci décrit la collaboration adulte-enfant comme condition indispensable au développement de l'enfant et à l'acquisition de nouveaux savoirs. La responsabilité de l'enseignant envers l'écolier y est posée de manière indiscutable.

En outre, plusieurs aspects du développement de l'enfant exposés par Vygotski ont la vertu de nous plonger au coeur de la pratique quotidienne du soutien pédagogique. Comprendre le développement de l'enfant, son parcours vers la conscience des choses et vers la conscience qu'il en a conscience, stimule à capter où les élèves en sont dans la découverte d'une notion. Cet auteur donne des explications sur des phénomènes souvent observés chez des élèves, tels que l'incapacité d'accéder à une nouvelle étape, la distinction entre le langage oral et le langage écrit, l'incompréhension par l'enfant de ce que dit l'adulte, le goût des écoliers à commenter à haute voix ce qu'il sont en train de faire, l'individualisation progressive qui a lieu durant la scolarité, la métacognition. Ces éclaircissements vont redonner à l'ES une vision plus large des chemins que peuvent prendre les élèves.

2.2.1 Zone Proximale de Développement (ZPD)

Le mandat d'un soutien scolaire implique que l'ES concerné adapte sa didactique à l'enfant qui lui est confié. Donner la possibilité à cet élève d'accomplir ce qu'il maîtrise, le renforcer dans cela tout en collaborant avec lui vers la réalisation de ses potentialités, voilà le quotidien de cette relation pédagogique. Vygotski (1934/1997) nous explique cette collaboration adulte-enfant:

De même que le jardinier qui veut évaluer l'état de son jardin aurait tort d'en juger d'après les seuls pommiers ayant atteint leur complet développement et porté des fruits mais doit tenir compte aussi des arbres encore en pleine croissance, de même le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état de développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la zone prochaine de développement. Comment procéder?

Pour déterminer le niveau présent de développement on utilise des problèmes que l'enfant doit résoudre tout seul et qui ne sont indicatifs que par rapport aux fonctions déjà formées et venues à maturité. Admettons que nous ayons déterminé chez deux enfants un âge mental équivalent à huit ans. Si l'on va plus loin et qu'on essaie de voir comment les deux enfants résolvent les problèmes destinés aux âges suivants lorsqu'on leur vient en aide en leur montrant, en leur posant une question qui les met sur la voie, en leur montrant le début de la solution, etc., il apparaîtra qu'avec de l'aide, en collaboration avec un adulte, en suivant ses indications, l'un d'eux résout jusqu'à des problèmes correspondant à l'âge de douze ans et l'autre des problèmes correspondant à l'âge de neuf ans. Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement. (p. 351)

Le concept de Vygotski décrivant la *zone proximale de développement*, si souvent traitée en pédagogie et didactique depuis quelques années, insiste sur l'importance primordiale du *faire avec* de l'adulte avec l'enfant pour l'acheminer vers une nouvelle connaissance. Il en ressort qu'une évaluation des compétences des enfants uniquement sur des tâches de leur niveau, et ne visant que des compétences arrivées à maturité rend, justement, impossible de comprendre l'élève en difficulté. De ce concept, nous pourrions aussi déduire qu'un apprenant moins compétent, peut-être plus lent sur le plan de la maîtrise, soit plus à même

d'effectuer des tâches au-delà de son niveau avec l'aide de l'adulte. Il pourrait dès lors très bien se développer si cette collaboration avec l'adulte lui était accordée. Il est donc tout à fait envisageable que cet élève, quelques années plus tard, dépasse le niveau de l'élève qui maîtrisait le mieux auparavant. Mais ce *faire avec* exige beaucoup de disponibilité. L'enseignant titulaire, même très consciencieux, peut-il remplir ce rôle? Le rythme de 5H, par exemple, assaille plus qu'il ne stimule, les notions à découvrir et à assimiler s'enchaînant quasi sans transition. Le but fort compréhensible de ne pas prendre de retard dans le programme l'emporte souvent sur le bien-être d'apprécier une notion comprise et d'en profiter. L'ES voudrait alors tenter de pallier au mieux cette réalité mais en fait, elle s'ingénie à rattraper tout ce qui est possible afin que l'élève concerné puisse obtenir des notes suffisantes sur les mêmes tâches que ses camarades. Notons ici que le système scolaire prévoit pour les enfants déficients intégrés en milieu ordinaire, l'élaboration, par l'ES, d'un programme pédagogique individualisé allégeant la matière. Mais l'option prise, pour les enfants dont il est question dans ce mémoire, est qu'ils suivent pour l'instant le programme normal, avec toutefois des mesures de compensations dont font partie les heures de soutien en inter-individuel. D'où le souci constant de ne pas laisser de décalage trop important s'installer entre eux et le restant de la classe. Alors la plupart du temps, l'ES, même dans un climat de calme et de confiance avec l'élève, ne fait pas plus que l'enseignante titulaire, ce travail de collaboration qui permettrait de préparer avec l'enfant la connaissance à venir. Remédier à cet état de choses s'avère nécessaire.

Référons-nous encore à Vygotski pour déterminer au mieux où se situe l'enfant dans le développement de ses apprentissages. Il explique le passage de la pensée par « complexes » (ou quotidienne), c.à.d. concrète, empirique, imagée, intuitive, pré-intellectuelle selon l'index des matières (ibid., p.532), à la pensée scientifique, conceptuelle :

Le concept dans sa forme naturelle et développée suppose non seulement l'unification et la généralisation des éléments concrets de l'expérience mais encore leur différenciation, leur abstraction et leur isolement et la capacité d'examiner ces éléments différenciés, abstraits, en dehors de la liaison concrète et empirique dans laquelle ils sont donnés. (ibid., p.252)

Ce qu'implique le passage à l'abstrait, ainsi exposé par Vygotski, nous ramène entre autres aux nombreux exercices de recherche de solutions que les élèves doivent effectuer. Ces activités stimulent leur sens logique, les préparent certainement à conceptualiser. Les capacités d'abstraction que ces exercices sollicitent les rendent toutefois inaccessibles à des

élèves en difficulté, sans une guidance soutenue. Distinguer, différencier, généraliser sont des processus clef du développement cognitif à retenir. Or, des démarches prenant une place peut-être insuffisante dans la semaine de ces élèves sont celles les incitant à passer d'exercices de manipulation de matériel à la mentalisation des opérations. Ils l'ont fait dans le premier cycle mais là, ils deviennent « grands », l'enseignant-e attend d'eux qu'ils mentalisent de plus en plus. Alors à l'ES de veiller à ce que l'enfant y soit prêt, quitte à reprendre du matériel concret aussi souvent que nécessaire, sans crainte de mettre l'élève en retard.

2.2.2 De l'oral à l'écrit

Auprès de beaucoup de parents, les mathématiques jouissent d'un certain prestige dans l'appréciation des capacités de leur enfant. Or, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture relève d'un développement intellectuel fort complexe. Certaines difficultés de Théo vont illustrer ce propos. Régulièrement, il perd pied en classe, ne lie pas la réalité aux mots traités en leçon de français, les signes écrits ne semblent pas liés aux signes oraux, surtout quand un mot désigne abstraitement une catégorie. Prenons par exemple la notion de « définition », il saura répondre à la question « que veut dire tel ou tel mot? » mais ne comprendra pas du tout la question « peux-tu me donner la définition de...? ». Cela lui échappe et de fait le déstabilise. Il n'a pas pu assimiler cette notion, une étape a été brûlée par les adultes qui l'entourent:

Le processus de développement des concepts ou des significations de mots exige le développement de toute une série de fonctions (l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction) et tous ces processus psychiques très complexes ne peuvent être simplement appris et assimilés. (ibid., p. 276)

Vygotski nous rappelle aussi tous les pas à franchir par l'enfant pour apprendre l'écrit :

Il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations de mots [...]. C'est un discours sans interlocuteur, situation verbale tout à fait inhabituelle pour l'enfant. [...] Il va de soi que le langage privé de sa sonorité réelle, qui est seulement imaginé et pensé [...] nécessite une symbolisation des symboles sonores, c.à.d. une symbolisation au second degré [...]. (ibid., pp.338, 339)

Les explications suivantes sur l'apprentissage de la grammaire sont aussi propres à mieux conduire un élève pour qui cette branche n'est que pure corvée, qui est dans l'incapacité de lier les mots vus en leçon de français à ceux de sa réalité, de sa vraie vie :

[...] la grammaire, semblerait-il, ne lui donne aucun savoir-faire nouveau. Que lui apprend donc de nouveau la grammaire? [...] L'enfant, bien entendu, sait décliner et conjuguer bien avant d'aller à l'école. Bien avant d'aller à l'école, il maîtrise pratiquement toute la grammaire de sa langue maternelle. Il décline et conjugue mais il ne sait pas qu'il décline et conjugue. (ibid., p. 344)

Ayant ces citations à l'esprit, l'ES va rappeler à l'élève qu'il sait très bien parler le français, quand c'est sa langue maternelle. L'ES est confortée dans le fait de favoriser le langage oral très bien maîtrisé, de partir de là pour aller vers la lecture et l'écriture. Signifier à l'élève que le langage écrit est un code de symboles qui sert à dire des choses d'une autre manière qu'il ne le fait déjà très bien à l'oral, donnera une autre coloration à l'apprentissage de l'écrit où il doit « prendre conscience de la structure phonique du mot, décomposer celui-ci et le reconstituer volontairement en signes graphiques » (ibid., p.341). Cela, il est censé l'avoir accompli durant les années précédentes, mais l'écrit n'a cessé de le rebuter, alors comment apprendre dans ces conditions? L'ES, dans l'impossibilité d'aller voir dans le détail les pratiques pédagogiques qui ont conduit cet élève à ne pas aimer le français, va tenter de le réconcilier avec cette branche ennemie, de trouver le moyen de la lui rendre un peu plus accessible, un peu moins désarçonnante, en tentant d'anticiper les difficultés.

2.2.3 Langage adulte - Langage enfant

Les leçons en inter-individuel offrent un peu de temps pour dialoguer avec l'élève. C'est l'occasion rêvée d'inciter l'élève à s'exprimer, à donner son opinion. Cette partie du soutien pédagogique revêt une importance marquée avec une élève telle que Kristina qui ne s'extériorise pas volontiers. Vu qu'elle a quatorze ans, l'ES surestime peut-être la capacité de cette élève à maîtriser des notions abstraites. Les discussions avec Kristina au cours desquelles l'ES lui demande de préciser sa pensée pourraient devenir plus riches et productives si l'ES déterminait mieux où son élève en est dans son accès à la pensée abstraite. En même temps, c'est en multipliant les discussions que certaines pensées abstraites se mettront en place. Vygotski nous invite à exploiter cette relation entre communication et apprentissage. Il relève en outre à ce propos le phénomène de « pseudo-concept », où les mots n'ont la plupart du temps pas la même signification pour l'adulte que pour l'enfant :

Nous appelons ce type de complexe un pseudo-concept parce que si la généralisation qui se forme dans la pensée de l'enfant rappelle par son apparence le concept que l'adulte utilise dans son activité intellectuelle, elle est par son essence, sa nature psychique, tout autre chose qu'un concept proprement dit. (ibid., p. 225)

Le décalage entre l'enfant et l'adulte peut induire en erreur. L'adulte risque de s'envoler à partir d'un mot pourtant connu de l'enfant, dans des explications qui échappent à l'enfant, ce qui ne veut pas dire qu'il faille éviter de le faire:

La communication verbale avec les adultes est ainsi un moteur, un facteur puissant du développement des concepts enfantins. Le passage de la pensée par complexes à la pensée conceptuelle se fait imperceptiblement pour l'enfant parce que dans la pratique ses pseudo-concepts coïncident avec les concepts de l'adulte. (ibid., p.232)

2.2.4 Langage intérieur

Les élèves présentés plus haut, lors de travaux effectués seuls durant les heures en inter-individuel, réfléchissent à haute voix, commentent ce qu'ils font, cela semble les aider à suivre leur raisonnement, et du coup à ne pas perdre le fil. Cela les détend aussi par rapport à l'exigence constante du travail mental. Par exemple, Kristina semble se libérer, change beaucoup d'intonation quand elle s'exprime pour elle-même. Elle tient des raisonnements avec elle-même, comme le mentionne Vygotski à propos de l'enfant se parlant à lui-même. Même adolescente, elle laisse entendre son langage intérieur dont l'importance est ainsi relevée:

Outre une fonction purement expressive et une fonction de décharge, outre le fait qu'il accompagne simplement l'activité de l'enfant, [il] devient très facilement un instrument de la pensée [...], commence à remplir la fonction d'élaboration d'un plan pour résoudre le problème qui surgit. (ibid., p. 97)

La fonction du langage égocentrique nous semble, [...], proche de celle du langage intérieur. Ce n'est en aucune façon un accompagnement, c'est une mélodie autonome, une fonction autonome, dont le rôle est d'aider l'enfant à s'orienter mentalement, à prendre conscience, à surmonter les difficultés et les obstacles, à réfléchir et à penser, c'est un langage pour soi qui sert d'auxiliaire le plus intime à la pensée enfantine. [...] le langage égocentrique se développe [...] selon une courbe ascendante. Son développement [...], c'est une véritable évolution. (ibid., p. 447)

Vygotski suppose que chez l'enfant plus âgé, la même opération se fait en employant un langage intérieur silencieux. Vygotski est convaincu que pour comprendre le phénomène de la pensée et du langage, « [...] seule une théorie historique du langage intérieur peut nous conduire à une juste compréhension de ce problème très complexe et grandiose » (ibid., p.

498); il dit aussi qu'au cours du développement, « pour "découvrir" le langage, il faut penser » (p. 171). Les pensées seraient présentes avant que les mots ne soient prêts à les formuler. Quand le langage intérieur est exprimé à haute voix, il est en grande partie incompréhensible à autrui, car il est dépourvu de syntaxe, passe d'un thème à l'autre sans transition; il suit la logique interne de la pensée. Chez le petit enfant les mots eux-mêmes ne sont pas encore bien formés, ce qui rend ses dialogues avec lui-même encore moins captables à qui l'écoute. Pourtant, d'après Vygotski, il s'agit bien là de *pensée*.

Où en est la pensée de Kristina, de Léa, de Théo qui répondent si souvent « je ne sais pas » aux questions de l'enseignante? Veulent-ils dire « je ne sais pas dire » ou « je ne sais pas quoi en penser » voire encore « je ne comprends pas la question »? Le langage pour symboliser leur pensée n'est-il pas encore à disposition? Poser les bonnes questions pour rejoindre l'enfant là où il en est de ses possibilités de répondre, c'est aussi le rejoindre dans sa zone présente de développement.

Par ailleurs, contribuer à enrichir leur monde intérieur est du devoir de l'enseignant. Par exemple Kristina qui voit très mal, qui passe beaucoup de temps chez les médecins et à l'hôpital, pour qui la santé est la préoccupation principale, n'a pas beaucoup d'ouvertures sur le monde. Par le biais des branches comme la géographie, l'histoire, les sciences ou l'expression, à condition que de l'enthousiasme à leur propos lui soit transmis par l'adulte, elle peut grandement élargir sa palette de pensées. Les fréquents dialogues avec l'adulte lors de leçons en inter-individuel pourront l'amener à utiliser le langage propre à de nouvelles pensées.

2.2.5 Du social à l'individuel

« Le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue [...] du social à l'individuel » (ibid., p. 107).

La voie principale du développement enfantin consiste non pas en une socialisation progressive, apportée du dehors, mais en une individualisation progressive, sur la base de l'essence sociale propre de l'enfant. (ibid., p.447)

Cette vision du développement nuance la compréhension de la construction de soi en interaction avec les autres. Des écoliers tels que Théo et dans une moindre mesure Léa, distraits ou se sentant interpellés à la moindre occasion, pressés d'en finir avec une tâche autonome pour aller la montrer à l'enseignante, manifestent des signes d'impatience dès qu'ils doivent rester un moment seuls à leur pupitre. Ils ne sont peut-être pas en manque d'oser prendre des risques pour acquérir de la confiance en soi, mais sont plutôt en manque de prise

de conscience de leur intérieur, de leur individualité. Donner aux élèves l'occasion d'apprendre ce qui leur est réellement accessible, leur permettre ainsi de mieux progresser, cela favoriserait leur développement, installerait chez eux de cette assise propre à la confiance en soi. Certains élèves, de par des difficultés d'interactions avec l'environnement, maîtrisent peu la réalité, captent moins que les autres les informations utiles aux relations sociales. De ce fait, ils manifestent des signes d'inquiétude. De cette constatation émerge l'idée de les amener à maîtriser de petites choses régulièrement, à réaliser des petits défis sociaux. Faut-il déterminer ce qui représente un défi social à leur niveau, au niveau de la classe? Souvent le défi semble être de réussir à résoudre des problèmes aussi bien que les camarades. Cela se vérifie à leur grande joie exprimée, les trop rares fois où ils y parviennent.

2.2.6 Métacognition

« Pour prendre conscience, il faut posséder ce dont on doit prendre conscience. Pour maîtriser, il faut disposer de ce qui doit être soumis à notre volonté » (ibid., p.313). Prenons un exemple se présentant fréquemment dans les classes : l'élève manquant de stratégies de travail. Il ne peut y accéder s'il n'en a pas conscience. Pour qu'il en prenne conscience, la stratégie en question aura dû être expérimentée, puis aura dû mener au succès. Des étiquettes collées sur son pupitre lui rappelant de « lire la consigne », de « vérifier », de « travailler lentement » ne lui parlent certainement pas. Elles lui passent au-dessus de la tête si elles ne font pas référence à ses réalités vécues engendrant des réussites. De quoi l'élève doit-il disposer au juste pour passer du spontané au conscient? En fait, il n'a pas de stratégie spontanément. C'est à l'adulte de lui montrer un chemin à sa portée et de se rappeler que l' « on ne peut prendre conscience que de ce dont on dispose. On ne peut dominer qu'une fonction déjà active » (ibid., p. 365). Idéalement, l'élève, en communiquant étroitement avec l'adulte, va être en mesure d'emprunter une marche à suivre, d'en voir les avantages et de s'en servir volontairement par la suite.

Quand Vygotski parle du développement de l'enfant, c'est de son « développement psychique » dont il est question: « La modification de la structure fonctionnelle de la conscience, forme précisément la substance principale et centrale de tout le processus de développement psychique » (ibid., p. 313). Or la confiance, qu'il ne mentionne à aucun passage dans son ouvrage, en fait partie. Passer par le média de la matière scolaire pour développer la confiance en soi de l'enfant semble être cohérent, si l'on considère, comme le suggère Vygotski, que « l'apprentissage scolaire est en quelque sorte une superstructure de la maturation » (ibid., p.324).

2.3 Réflexions sur la construction de soi à travers les autres

La capacité de l'enseignant à savoir situer la zone de développement de l'enfant serait propre à établir un climat fertile dans la classe. Au sein de cette même classe, dans le contexte de la confiance, la notion de « soi et les autres », revêt toute son importance. En voici quelques aspects où des parallèles avec les observations sur le terrain sont peut-être à faire. Tout d'abord la « transaction relationnelle » qui est « un processus de définition de soi en relation avec autrui. [...] Cette transaction repose sur des interactions, des dialogues et parfois des conflits avec autrui. [...] ». Dans une perspective voisine, « l'individu individualisé souhaite que l'identité qu'il revendique dans l'interaction soit celle qui lui est reconnue par autrui » (Guichard, 2004, p.4). Ce dernier point évoque le décalage entre l'image que l'enfant a de lui-même et celle que les autres lui renvoient. Cela fait l'objet de réajustements très tôt dans la vie. Il serait bon de ne pas oublier d'en discuter en classe de manière à ce que les enfants sachent d'une part que cela est normal, et d'autre part qu'ils puissent mieux se connaître les uns les autres.

Concernant encore la notion de la perception que l'on a de soi-même, la « diversité des formes identitaires subjectives » pourrait éclairer les moments de transition que vit l'élève entre ses divers univers: maison, cour de récréation, chemin de l'école ... et classe où il pratique le métier d'écolier. Cette « diversité [...] conduit à considérer que, d'une part, les formes identitaires se substituent les unes aux autres selon les contextes dans lesquels l'individu interagit, mais que, d'autre part, elles sont toutes reliées entre elles et sont chacune considérées, par l'individu, comme une certaine manière d'être soi » (ibid., p.8). Cette analyse rappelle comment la transition d'une forme identitaire à une autre peut déstabiliser. Pas facile, par exemple, de quitter le personnage en sécurité à la maison pour celui qui se confronte au monde de l'école ou alors celui de l'élève durant la leçon en inter-individuel à celui qui se retrouve en classe. Aussi, trouver avec les élèves les mots expliquant que tout ce qui est vécu dans un endroit est utile dans un autre endroit, leur donnerait de la quiétude et plus de cohérence dans leur existence.

Revenons plus spécifiquement au « soi » qui se construit en interactions avec les autres, cela dans le développement de l'appropriation, qui d'après Cooley (1902) présuppose « l'opposition à autrui, c'est-à-dire d'abord des relations aux autres et la vie sociale » (cité par Guichard, 2004, p. 15). Un rapprochement entre ce processus et celui qui a lieu lors de l'appropriation du savoir par l'élève paraît possible. Une matière scolaire, avant d'être maîtrisée, passe comme vu ci-dessus, par les interactions enseignant-élèves et élèves-élèves.

L'omniprésence des interactions dans la construction de soi nous relance sur la piste de la communication, la réciprocité, la discursivité. Jacques (1982) parle de la relation comme étant au commencement de tout. Selon lui « la *personne* résulte d'une relation dialogique primordiale, conduisant l'individu à se constituer comme *je*, en même temps que *tu* et *il*. [...] L'ego revient à soi par le moyen du toi, il s'éprouve comme le tu d'un tu » (cité par Guichard, 2004, p. 16).

Toutes ces réflexions sur le « soi et les autres » poussent à multiplier les situations où l'élève en difficulté se met en relation avec les autres pour mieux se connaître, pour mieux connaître les autres et pour mieux acquérir les savoirs.

2.4 Objectifs et question de la recherche

Afin d'agir de la manière la plus adaptée aux besoins de « confiance en soi » des enfants bénéficiant du SPI, je vais me concentrer sur la relation enseignante - élèves et élèves - élèves, cela en lien étroit avec les apprentissages. Je le ferai à la lumière des diverses notions parcourues dans cette problématique qui me poussent à envisager mon intervention d'une manière différente. Pour savoir plus concrètement dans quelle mesure la confiance construite lors du travail en inter-individuel sert l'enfant quand il se retrouve en interaction avec ses camarades, je vais reconceptualiser mon action auprès des élèves et tenter de l'optimiser. Je vais considérer mon travail d'ES comme préparatoire aux notions qui vont être abordées en classe et aux interventions exigées de la part de l'élève devant tous, et non comme réparatoire, propre à rattraper les notions causant problème. En procédant ainsi, j'ai pour hypothèses de provoquer des changements à plusieurs niveaux.

- La prévisibilité du travail qui sera effectué en classe devrait permettre à l'élève d'être moins surpris et, de ce fait, moins inquiet face à une nouvelle matière. Ainsi, les capacités développées en inter-individuel, dans la zone proximale de développement, pourraient mieux se déployer en classe.
- L'élève moins pris au dépourvu se trouverait plus fréquemment en situation de succès et anticiperait suffisamment le succès pour s'engager en autonomie.
- Reconnu dans ses compétences, (displaying trust de l'enseignant-e et des pairs), la communication de l'élève concerné avec ses pairs et les adultes qui l'entourent (interpersonnel trust) se modifierait. Des résistances dans les rôles pris habituellement

pourraient pourtant être observables au niveau interpersonnel, sachant que la définition de soi par les autres est un processus qui se modifie lentement.

Donner quelques clés de ce succès tout relatif qu'est la réussite scolaire à des humains un peu handicapés, désignés d'office comme perdants par leurs congénères, voilà l'objectif apparaissant dans ma longue vue scrutant l'horizon pédagogique de notre petit bout de Terre.

3. Méthodologie

3.1 Démarche

3.1.1 Une recherche herméneutique

Par les apports de la littérature discutés dans ma problématique, la confiance est envisagée sous divers angles dont voici quelques rappels:

- La confiance implique la hardiesse, la prise de risque.
- Le rôle tenu par l'élève dans les interactions ainsi que ses aptitudes à apprendre peut dépendre de la confiance en soi, et inversement.
- L'approche dialogique de la confiance, confiance qui relie l'enseignant, l'élève et le savoir, démontre combien l'élève a besoin d'être reconnu par l'enseignant et l'enseignant par l'élève. De ce lien mutuel dépend la construction du savoir. La confiance y est qualifiée de principe primaire des échanges par le langage. Or, cette confiance est souvent à reconquérir dans les situations d'élèves en difficulté scolaire.
- La confiance en soi est liée à la construction de soi à travers les autres, ce qui amène par exemple au sentiment d'appropriation. La construction de soi est aussi liée aux transitions de formes identitaires. De ce fait, le décalage entre l'image que l'on a de soi et celle que les autres nous renvoient est constamment expérimenté.
- La communication adulte-enfant et le *faire avec* que l'adulte pratique avec l'enfant en explorant sa *zone proximale de développement* (ZPD), transmettent les savoirs efficacement. Ce principe pédagogique expliqué et développé de manière convaincante par Vygotski contribue largement au développement psychique de l'élève et de ce fait à ses performances à long terme.

Ces différents regards constitueront les composantes de la confiance qui charpenteront les entretiens et grilles d'observation présentés ci-dessous. Ma démarche de recherche sera une étude de cas où chaque élève sera traité dans sa singularité, la représentativité n'étant bien sûr pas l'objectif à atteindre. Il s'agira plutôt d'une démarche qualitative, décrite par Astolfi (1993) comme « herméneutique », basée avant tout sur la description et la recherche de signification des impressions des individus, démarche ne disposant « [...] que de la seule émergence possible d'un sens à construire, comme résultat prévisible de recherche » (p.11). Cependant ce

sens à construire concernant la confiance, qui devrait apparaître sous la loupe de l'observation et de l'interprétation de cette étude, induira des attitudes pédagogiques et didactiques concrètes. Ainsi, ma démarche s'apparentera également à ce que Van der Maren (2003) appelle la recherche action, qui « [...] tente de corriger le fonctionnement en modifiant les conduites (comportement, perceptions, tâches, organisation) de certains éléments du système sans pour autant remettre en cause ses finalités et ses objectifs » (p. 26). Mon choix de comprendre les processus menant à la confiance en gardant le *terrain* en point de mire correspondrait ainsi en partie à « [la] méthodologie action [qui] part du milieu pour retourner au milieu concerné » (Tremblay & Bonneli, cités par Pelt Poncelet, 2011, p.8). « Réfléchir son action et actionner sa réflexion » nous dit enfin Gillier (2014, p. 22). Ces paroles orientent vers les bienfaits de l'action concrète, incitent à mettre, entre les lignes de la théorie, des visages, des interactions observées, des travaux et apprentissages d'élèves.

3.1.2 Les trois interventions prévues

Les trois écoles respectives de Léa, Kristina et Théo offriront le terrain de récolte des données. Léa comme Théo ont deux maîtresses titulaires travaillant à temps partiel, se répartissant les branches mais donnant à tour de rôle le français et les mathématiques. Le professeur de classe d'école secondaire de Kristina lui enseigne le français, l'histoire et la géographie. L'étroite collaboration avec les enseignants-es de ces élèves est indispensable au bon fonctionnement et à l'efficacité du soutien pédagogique. Cette collaboration avec les enseignants-es sera précieuse au bon déroulement de l'expérience que je désire vivre dans ce mémoire. Toutefois, leur charge de travail étant élevée, ils-elles seront sollicités-es de manière concise.

Concernant Léa, elle se préparera à s'engager en mathématiques. Ses résultats aux évaluations dans cette branche la déçoivent beaucoup. Lorsque l'on revoit ensemble ses travaux, tout lui paraît clair, et elle serait capable de les refaire sans erreur. Certes, le stress et la vision un peu entravée la prétéritent, mais sa participation lors des travaux en classe est insuffisante, elle semble « faire pour faire » dit l'enseignante titulaire (ET). Après discussion et réflexion entre l'ET et l'ES, il s'avère qu'un travail plus en amont serait bénéfique. Lui permettre d'avoir une longueur d'avance dans cette branche visera donc l'augmentation de son implication en classe; la préparation devrait favoriser la mobilisation de ses capacités aux bons moments.

La préparation de Kristina en inter-individuel, d'entente avec son ET, visera ses performances à prendre la parole en classe lors des leçons d'expression orale. Cette élève ne demande jamais la parole en classe, quelle que soit la branche. Vu qu'elle est très motivée à bien faire, à

obtenir de bons résultats, il y aura du sens pour elle de se préparer à prendre la parole dans la discipline spécialement conçue pour cela, à savoir "l'expression orale".

Théo aura des activités préparatoires en mathématiques en alternance avec des préparations en français. Les mathématiques représentent son domaine préféré, mais peut être renforcé. C'est à travers cette branche qu'il parvient parfois à se valoriser. Pourtant, quand il travaille dans un groupe, les camarades s'empressent de faire avant lui, de dire avant lui ou de lui montrer comment s'y prendre alors qu'il saurait peut-être se débrouiller s'il réagissait plus rapidement en maîtrisant mieux le sujet du moment. Le français est un défi en tous points pour cet élève, et des activités très ciblées seront à déterminer au fil des six semaines de la récolte de données. C'est avec l'enseignante titulaire qui travaille à 80% dans cette classe que les échanges concernant les mathématiques auront lieu, et avec l'enseignante travaillant à 20% que se tiendront les échanges concernant le français.

3.1.3 Enjeux des interventions pour les élèves

Le découragement, l'absence de persévérance voire l'abandon rapide d'une tâche lors d'une activité un peu exigeante en autonomie, l'effacement au sein du groupe-classe lors de mises en commun, la réticence à s'exprimer en plenum ou en travaux de groupe, tout cela profile les trois écoliers qui participent à ce mémoire. Ils semblent manquer de cette *basic trust* dont parle le psychologue Erickson : ce sentiment de confiance fondamentale à acquérir, faute de quoi l'échec en matière de confiance peut se transformer en un sentiment de méfiance (cité par Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009, p. 195). Ces difficultés observées en classe contrastent souvent avec ce qui est vécu avec eux en séances inter-individuelles où le lien privilégié ES-élève permet d'instaurer un climat de confiance favorisant les facultés de compréhension des matières. Les conditions inhérentes au lien de confiance présentées par Breton (1991) et reprises par Rousseau, Deslandes et Fournier (2009), sont caractérisées par la disponibilité, la constance, la prédictibilité, la prise de position équitable, la fidélité à tenir ses engagements, l'ouverture, l'aptitude à donner et à recevoir des idées (p. 196). Ces conditions sont en principe bien assurées par l'ES lors de ses séances de travail. Mais cette recherche encourage à aller plus loin. La finalité d'une aide pédagogique est l'épanouissement de l'élève au sein d'une classe ainsi que le développement de ses capacités d'apprentissage dans son système scolaire. L'ES itinérant a pour mission d'équiper ses élèves d'aptitudes à l'autonomie ainsi qu'à la prise de parole au sein du groupe, aptitudes nécessitant la confiance en soi.

Suite aux considérations et raisonnements qui précèdent, il s'agit de faire le lien avec le terrain. La recherche étant en interaction avec la pratique, la planification de ma démarche de recherche s'impose.

Dès lors, je vais chercher à déterminer comment, avant qu'elle ne soit vue en classe, une nouvelle matière explorée dans les moments de collaboration entre l'ES et l'élève, prépare l'élève à s'engager de manière plus active et autonome lorsque cette matière est découverte en classe avec l'ET et toute la classe quelques jours plus tard. Je chercherai à détecter si du savoir préalable sur un thème engendre plus de réussites en classe et par là-même plus de confiance en soi. Je voudrais aussi observer si une modification de la communication en classe en découle.

3.1.4 Dispositif pédagogique et dispositif de recherche

Pour entreprendre cette investigation, je vais m'appliquer, en trois temps, à élaborer et tester par le média des matières scolaires, un moyen menant ces élèves à consolider leur confiance et à la transférer dans des situations d'apprentissage au sein de la classe. Dans un premier temps, des entretiens-leçons ES-élève porteront sur des exercices propres à développer de nouvelles capacités. C'est là qu'une compétence sera travaillée en collaboration avec l'adulte dans la zone proximale de développement. L'enfant pourra *faire avec* l'adulte. Le dialogue qui aura lieu durant ce travail à deux permettra de vérifier si la capacité en question est effectivement développée en inter-individuel, si elle s'inscrit dans cette relation privilégiée qui n'existe pas ou trop peu en classe. Cela permettra de distinguer la performance au niveau de la confiance en soi et la performance par rapport à celle des autres. Dans un deuxième temps, il s'agira d'observer ce qui se passe en classe, en présence et en absence de l'ES, lorsque ces compétences devront être mises en œuvre pendant les leçons. C'est là qu'un regain de participation et d'affirmation de soi de l'élève est espéré. Dans cette étape, les capacités démontrées en inter-individuel pourront être comparées avec celles exprimées en classe. Dans un troisième temps, les entretiens entre l'ES et les ET apporteront des informations sur la perception que ces derniers ont de l'élève, de ses relations avec les pairs. L'ES, de manière adaptée, cherchera aussi à connaître le point de vue de l'élève sur la perception qu'il a du regard posé sur lui par son ET.

3.2 Organisation de la prise de données

Durant six semaines, un entretien hebdomadaire est prévu avec chaque élève. Ces entretiens du type semi-directif expliqués par Barillon et Le Roy (2012), seront enregistrés, des extraits seront transcrits et fourniront les données concernant le point de vue de l'élève. Ils permettront de repérer comment se déroule l'acquisition d'une connaissance par l'écolier lorsque l'adulte est à ses côtés pour le guider. Les ressentis manifestés par l'élève, lors de ces dialogues, seront aussi à répertorier. Des questions sur ses perceptions seront posées lors de ces moments. Afin d'obtenir les points de vue les plus authentiques possibles, le but, à savoir mesurer la confiance, ne sera pas dévoilé aux interlocuteurs. Ils sauront simplement que je cherche à découvrir leurs manières d'agir quand ils effectuent diverses tâches. Une grille d'entretien étayera ces discussions afin que tous les éléments prévus y soient traités. Cette grille m'aidera à rester la plus objective possible. Le fait que je connaisse bien mes interlocuteurs ainsi que leurs classes respectives augmentera les possibilités de rebondir sur les réponses, de relancer la discussion. Afin que ces séances de préparation ne causent pas de malaise à ces élèves face à leurs camarades et leurs enseignants titulaires, inconvénient qui pourrait les freiner à profiter de notre travail en commun, je clarifierai cet aspect avec eux. Il s'avère important que ces entretiens-leçons se déroulent de la manière la plus naturelle possible.

Dans la semaine suivant chacun de ces six entretiens, se déroulera la leçon en classe, durant laquelle la matière travaillée lors des entretiens-leçons sera découverte. L'ES sera présente à quatre des six leçons en question, au cours desquelles elle notera dans son cahier de bord ce qu'elle aura observé. Durant deux de ces leçons, l'ES ne sera pas là, afin que les ET puissent lui communiquer comment l'élève se comporte en son absence.

Suite à chacune de ces leçons, de brèves discussions entre l'ES et l'ET, avec comme support la grille destinée à l'ET, permettront à l'ES de recueillir son point de vue. C'est également à l'issue de ces échanges que l'ET indiquera la prochaine matière à travailler en inter-individuel. Ces entretiens avec les enseignants titulaires revêtiront un caractère spontané, de manière à perturber le moins possible le cours naturel et authentique de notre collaboration. De plus, le but étant d'étudier la faisabilité de ma démarche dans ce contexte, il me semble important de ne pas surcharger les collègues titulaires par des entrevues supplémentaires.

Avec l'enseignante de Léa, les échanges auront lieu le lundi en fin de matinée, avec l'enseignant de Kristina, le jeudi matin après la récréation, et avec l'enseignante de Théo, le

lundi en fin d'après-midi. Ce sont les moments où ils ont habituellement lieu, où il est question du déroulement de la semaine. L'ES reportera minutieusement ces discussions dans son cahier de bord où les mots pour exprimer les perceptions auront une grande place. Le discours que l'ES tiendra à ses collègues titulaires pour solliciter leur collaboration se centrera sur la dimension pédagogique de la recherche. Je leur expliquerai que je veux reconceptualiser mon soutien en l'orientant davantage sur la préparation et que j'aimerais en mesurer les effets.

Je récolterai les informations sur la confiance dans trois perspectives : celle de l'élève par ce qu'il exprimera lors des entretiens, celle de l'ES par ses observations et interprétations, et celle de l'enseignant-e titulaire par ses perceptions exprimées.

Trois groupes d'indicateurs sont choisis pour tenter de cerner la confiance dans les perspectives énoncées ci-dessus. Il s'agit premièrement des composantes servant à observer la confiance, qui constituent en quelque sorte la loupe permettant de détecter sa présence ou son absence et de déboucher sur de l'interprétation d'indices. Le deuxième groupe d'indicateurs sera justement passé sous la loupe des composantes. Il est déclenché par les questions pratiques suscitant les productions d'élèves observables en inter-individuel puis en classe. L'étape en inter-individuel engendrera, si tout se passe bien, des répercussions observables en classe, partant du principe que l'élève ayant pris confiance face à une matière vue en inter-individuel, s'engagera manifestement mieux dans ses productions en classe lorsque cette même matière y sera traitée. Le troisième groupe d'indicateurs étayera le type de données visées par mon dispositif, à savoir les manifestations concrètes de la confiance telles que je les envisage.

Il y aura ainsi une « triangulation des sources d'informations » qui selon Denzin cité par Berger, Crescentini, Galeandro et Crohas (2010) « peut s'avérer aussi un moyen pour éviter les dangers concernant la validité souvent évoqués dans le domaine de la recherche qualitative (récolte limitée d'informations, tendance à interpréter les données dans le sens prospecté par la recherche, implication émotionnelle du chercheur-euse, etc.) » (p. 2). C'est de la confrontation entre ces divers points de vue que devrait émerger le sens concernant la confiance.

Tableau 1: Résumé de la récolte de données

	Perspective de l'élève: point de vue de l'élève lors des entretiens	Perspective de l'enseignante spécialisée	Perspective de l'enseignant-e titulaire
Composantes choisies pour observer la confiance	Interpersonal trust (lien entre l'élève et l'enseignante spécialisée)	Basic trust (constatation sur la prise de risque, le fait d'oser se lancer)	Display trust (parole donnée, tâche confiée, selon l'engagement de l'élève)
Productions de l'élève suscitées par des questions pratiques	Son choix de l'activité, sa propre mise au défi	Apprentissages de nouvelles notions dans le « faire avec », c.à.d. dans l'action conjointe adulte-élève	La référence à son plan des cours, le déroulement de ses leçons
Type de données visées	Ses expressions émotionnelles, ses productions lors des entretiens	Ses observations et les comparaisons entre leçon en individuel et leçon en classe	Ses perceptions exprimées lors des échanges, notées dans le carnet de bord.

3.2.1 Organisation temporelle de la récolte des données

Chaque ET, après une discussion avec l'ES, donne son accord pour collaborer à cette récolte de données et reçoit alors un tableau qui la planifie (Annexe 2). Chacune des six notions sera exploitée en plusieurs temps.

1. Lors des entretiens ES-élève durant l'apprentissage d'une nouvelle matière en inter-individuel : de ces entretiens-leçons seront extraits les verbatim et des façons d'être qui donneront des informations. (Annexes 6 à 23)
2. Lors des leçons en classe où la matière vue en inter-individuel est découverte : l'ES observe et recueille des informations. Elle sera absente parfois, cela afin que l'enseignant-e titulaire puisse repérer si l'élève se comporte différemment en l'absence de l'ES.
3. Lors des échanges ES - ET basés sur le questionnaire rempli par l'enseignant-e titulaire (Annexe 3) en référence à chaque leçon en classe traitant d'une matière préparée en inter-individuel : l'ES recueillera les observations et perceptions de l'ET.

3.2.2 Outils

Les leçons préparatoires constituent les entretiens. Une grille pour y explorer la perspective ES – élève a été construite. Elle comprend les composantes de la confiance que je désire détecter dans ce que produit l'élève, les questions pratiques suscitant la production de l'élève et ce qu'exprime effectivement l'élève c'est à dire le type de données visées (Annexe 4). Les questions prévues dans cette grille ne seront pas toutes posées à chaque fois. Les mots *confiance et ressenti* n'y figurent pas alors que c'est bien cela que je cherche. D'un entretien à l'autre, je transcrirai et sélectionnerai les extraits. J'examinerai ce qui s'y passe et pourrai ainsi ajuster ma grille en vue de l'entretien suivant, selon les informations pertinentes que je désire tenter de vérifier ou d'obtenir.

Pour explorer la perspective de l'ET, le focus sera également mis sur les composantes de la confiance en lien avec les productions des élèves au moment de la réception des informations par l'ES. (Annexe 5).

3.3 Hypothèses sur les résultats des entretiens

3.3.1 Hypothèses sur les entretiens-leçons d'élèves

1. L'élève habitué à retravailler une notion qui lui a causé problème en classe ne sera peut-être pas motivé à en découvrir une nouvelle avec l'ES qui sera alors amenée à le motiver tout spécialement.
2. L'élève montrera de l'enthousiasme à apprendre dans le contexte inter-individuel et acquerra rapidement les notions pour accomplir la tâche en autonomie.
3. Dès la deuxième ou troisième séance, réalisant que notre travail en duo lui rend service en classe, il/elle s'y investira davantage.
4. Aux questions n'ayant pas trait à la matière scolaire directement, les réponses des élèves risquent souvent d'être « je ne sais pas ». Il faudra oeuvrer pour que leurs pensées soient précisées.
5. Des similitudes entre Léa et Théo, tous deux en 5H, sont attendues. L'expérience avec Kristina, en 10H, sera assurément d'un autre type.

3.3.2 Hypothèses sur ce qui se passera en classe

6. L'élève se montrera plus actif et performant en classe lors des leçons en question.
7. Le fait qu'il/elle sache des réponses interpellera les camarades. Dans le cas de Kristina, ses camarades adolescents seront certainement contents pour elle. Chez Léa et Théo, où la concurrence entre les élèves est très marquée, les camarades ne leur laisseront peut-être pas la possibilité d'intervenir et ces deux élèves ne devront pas se décourager, et continuer à s'exprimer en classe.
8. Les enseignantes de Léa et Théo seront peut-être perplexes face à cette expérience qui favorise les élèves en soutien, ne les plaçant pas dans une situation de normalité par rapport aux autres. L'enseignant de Kristina, par contre, l'aidera au maximum à réaliser des progrès, compte tenu du handicap marqué de cette élève et du décalage notoire, peu sujet au changement, qui existe entre elle et ses camarades.

3.3.3 Hypothèses de la problématique en version opérationnalisée

- Les élèves s'engageront plus en classe lorsque les matières qui auront été vues au préalable en inter-individuel seront abordées.
- Ils devraient ainsi se démarquer en classe différemment, avec plus de confiance.
- Le rôle, qu'ils prendront parfois de "l'élève sachant répondre souvent correctement" en classe, aura peut-être des conséquences dans la dynamique habituelle de la classe.

3.4 Méthode d'analyse

3.4.1 Les quatre codes

Les dix-huit leçons-entretiens sont examinées afin d'en relever les paroles, les manières d'être et d'interagir des élèves, correspondant aux composantes de la confiance. Ces composantes présentes ou absentes sont observées par l'ES en inter-individuel, et en classe quand les notions vues en inter-individuel y sont traitées. Ces composantes sont également relevées dans les retours faits par l'ET.

Les codes servant à classer les observations sont les suivants :

- **Prise de risque, code thématique signalant qu'il y a quelque chose à propos de la prise de risque**

Sous ce code est repris le fait d'oser se lancer dans une tâche, dans ce cas le code sera précédé d'un «+», ou de ne pas oser, auquel cas le code sera précédé d'un «-».

- **Construction de soi, code thématique signalant qu'il y a quelque chose à propos de divers aspects de la construction de soi**

Ce qui concerne les affirmations de soi, la construction de soi à travers les autres, l'image de soi que voudrait donner l'élève, le rôle tenu dans la communication avec les enseignants ou avec les pairs, les transitions de formes identitaires que manifeste l'enfant selon le lieu où il se trouve, tout cela est relevé sous ce code. Est aussi reprise sous ce code la perception qu'a l'élève de maîtriser une tâche ou pas, de se l'être appropriée ou pas, la réussite ou l'échec. Ce code est précédé des signes «+» et «-», selon que le fait observé soit estimé positif ou négatif dans la construction de soi.

- **Faire avec, code événementiel signalant qu'il y a de l'action conjointe**

Quand il est question de l'adulte qui communique et fait avec l'enfant, qui s'engage avec l'enfant dans la découverte d'une notion afin que l'élève puisse prendre le relais et poursuivre seul, le code *faire avec* est utilisé. Ce code permet d'identifier les événements qui peuvent être analysés avec le concept de zone proximale de développement (ZPD).

- **Résonnance →, code événementiel signalant qu'une personne résonne à la proposition de l'autre**

Ce code désigne les divers liens : enseignant - élève, enseignant - matière, élève - matière, élève - élève, élève – enseignant – matière, tant de liens ayant une influence indéniable sur les apprentissages. Si par exemple l'élève résonne positivement à une proposition de l'enseignant, ce sera codifié ainsi : +ÉL → ES, ou alors si l'ES est épatée par l'élève, le code est +ES → ÉL. Sont aussi notées des résonnances ayant lieu entre l'ET et l'ES, l'ET et l'ÉL.

Le mot *résonnance* fait partie de la définition du « dialogisme » (voir note en bas de page 8) : ce qui est dit par l'un, a des résonnances dans l'autre. Ces résonnances dépendant des liens existants, ces résonnances influencent ces liens. Le sentiment d'être reconnu ou alors celui de décevoir ou d'être déçu seront entre autres classés sous cette appellation.

3.4.2 Les leçons-entretiens converties en tableaux

Les entretiens sont explorés en trois étapes. Les deux premières étapes se trouvent dans les Annexes 6 à 23.

Chaque entretien est d'abord présenté sous forme de tableau contenant trois colonnes : à gauche le locuteur, au centre la transcription, à droite le codage et les commentaires. Tous les éléments sujets à codage sont numérotés dans l'ordre chronologique de l'entretien.

À la suite de chaque entretien, les éléments relevés sont classés selon les quatre codes définis plus haut, quelques compléments d'explications sont parfois ajoutés aux commentaires.

Vient enfin le tableau de synthèse présenté au chapitre ci-dessous, lequel résulte d'un comptage effectué sur les dix-huit classements de codes.

Ce comptage inventorie les éléments codés de la manière suivante :

- en inter-individuel sont comptées séparément les manifestations de *prise de risque*, de *construction de soi* et de *faire avec*, car de nombreuses observations sont possibles et effectives ;
- en classe, sont comptées ensemble les manifestations de *prise de risque* et de *construction de soi* car les observations sur ce qui se passe en classe à ce niveau sont plus globales et facilement groupables ;
- les manifestations de *résonnance* en inter-individuel et en classe figurent dans le même comptage.

4. Résultats

Tableau 2: Synthèse des résultats

tableau de synthèse		codes								
		en individuel				en classe			les deux	
		prise de risque 0=non observé ou rien à signaler		construction de soi en individuel		faire avec	prise de risque et construction de soi en classe 0=non observé ou rien à signa		résonnance	
élèves	notions	« + »	« - »	« + »	« - »	« + »	« + »	« - »	« + »	« - »
Léa	L1	1	4	3	1	4	3		6	2
	L2	1	1	6		5	2		4	1
	L3	1	2	4	2	5	2		3	2
	L4	1	3	7		10	1			4
	L5			9		5	1		2	
	L6	1		3	1	6	1		1	
	total	5	10	32	4	35	10	0	16	9
Kristina	K1		3	3	3	3	1		1	1
	K2		2	2	2	3	3		2	
	K3		3	5		1			3	2
	K4		2	5		2	1		4	2
	K5		2	5	1	6	2		4	
	K6			4		4		1		
	total	0	12	24	6	19	7	1	14	5
Théo	T1	4	1	6	3	9	1		5	3
	T2	1	2	4	2	4	1			2
	T3	2		2	1	4		1	2	
	T4	1		9	3	6	1	1	3	3
	T5	1		4	2	5	1		1	
	T6			2		3	2		4	1
	total	9	3	27	11	31	6	2	15	9

5. Discussion

5.1 Adaptations des entretiens à la réalité du terrain

Il était prévu de donner au début de chaque entretien deux notions à choix, la première plus accessible que la deuxième (Annexe 4). L'élève allait pouvoir choisir par laquelle commencer et donner ainsi des indications sur ses prises de risque. Cette idée a été abandonnée assez tôt, elle n'apportait pas les données visées d'une part et ne correspondait pas aux priorités du moment. Léa voulait commencer par la notion la plus difficile, « parce je suis comme ça », disait-elle. Kristina avait des notions prioritaires voire urgentes à travailler avec moi. Théo, lui, se lançait dans la notion la plus accessible, mais butait rapidement sur des difficultés insurmontables pour lui, ce qui ne s'avérait pas très constructif.

Le défi fixé par l'ES pour Kristina était qu'elle lève plus la main en classe lorsque les notions préparées en inter-individuel y seraient vues. Dès le premier entretien, ce défi-là s'est avéré non réalisable. La prise de parole spontanée ne lui est pas encore accessible. Des prises de parole préparées sous forme de lectures expressives, d'exposés, ont été alors visées. Elle a eu pour tâche de les donner en classe à haute et intelligible voix : un véritable défi pour elle.

Les observations en classe par l'ES n'ont pas eu lieu comme prévu chez Kristina. Deux fois seulement sa présence fut possible, par contre les retours de l'ET ont été détaillés et les échanges informels fréquents.

Les questions posées aux élèves par l'ES sur ce qu'ils vivent en classe, ce qu'ils vivent avec l'ET, ce qu'ils aiment ou n'aiment pas à l'école et à la maison, n'ont pas été multiples. Les élèves se sont montrés peu loquaces dans leurs réponses, préférant travailler la notion du jour avec moi. Les quelques éléments récoltés ont été toutefois parlants.

5.2 Analyse des résonances

Toutes les détections de *résonance* ont été répertoriées dans deux colonnes, classées en positives ou en négatives. Ces perceptions de *résonance* ont été relevées chez tous les acteurs en présence. Ont été codées et commentées des interactions où l'élève résonnait à ce que lui disait l'ES ou l'ET, des interactions où l'ES résonnait à ce qu'elle entendait de l'élève ou de l'ET, ou alors l'ET résonnait à ce que disait l'élève.

Dans l'analyse, le lien à la matière des notions travaillées est considéré comme implicite. Le comptage de ces résonances toutes confondues donne le climat général en relation avec l'expérience vécue durant cette période. Les sommes de perceptions de *résonnance positive* ne présentent pas de grands écarts entre Léa (16), Kristina (14) et Théo (15). Elles sont plus élevées que les perceptions de *résonnance négative* de Léa (9), de Kristina (5), de Théo (9). Il y a peut-être une proportionnalité à établir entre le nombre de *faire avec* qui est plus élevé chez les deux élèves de 5H, et le plus grand nombre de *résonnance négative* qui les concerne. Plus il y a d'interactions, de sollicitations, de confrontations, d'encouragements et de découragements, plus les occasions d'avoir de la *résonnance négative* se présentent. La *construction de soi* n'en pâtit pas à en voir les totaux respectifs de Léa (32), de Kristina (24) et de Théo (27). Avec les ET de Léa et de Théo, l'ES a été quelquefois prise par de la *résonnance négative* : dans le troisième et le quatrième entretien avec Léa où la maîtresse titulaire pensait que l'ES donnait les réponses aux élèves (Annexes 8 et 9), et dans le premier entretien avec Théo où l'autonomie de l'élève était remise en question car l'ES devait intervenir auprès de lui en classe (Annexe 18). Cela a donné et donnera des pistes pour la suite de nos collaborations ainsi que pour la prise de conscience de nos priorités face aux élèves concernés. A noter encore qu'à chaque entretien, mis à part le quatrième entretien avec Léa, déjà mentionné dans ce paragraphe, le nombre de *résonnance positive* dépasse celui de *résonnance négative*.

5.3 Réponses aux hypothèses selon le tableau de synthèse

1. L'élève habitué à retravailler une notion qui lui a causé problème en classe ne sera peut-être pas motivé à en découvrir une nouvelle avec l'ES qui sera amenée alors à le motiver tout spécialement.

Les nombreux *faire avec* indiquent que les trois élèves collaborent avec l'adulte dans la tâche en inter-individuel lors de la découverte d'une nouvelle notion. Ces situations de *faire avec* confirment que le dispositif conçu pour atteindre mes objectifs a pu être mis en œuvre.

2. L'élève montrera de l'enthousiasme à apprendre dans le contexte inter-individuel et acquerra rapidement les notions pour accomplir la tâche en autonomie.

Les cheminements cognitifs ont lieu dans tous les allers et retours entre le *faire avec* (85) et la *construction de soi* «+» et «-» (104). Les manifestations de *prise de risque négative* sont au rendez-vous dans la plupart des leçons avec un record chez Kristina (12) qui ne se lance

vraiment pas volontiers d'elle-même dans la tâche. Le total des manifestations de *prise de risque négative* pour les trois élèves est assez élevé, peut-être du fait de la nouveauté des notions.

Pour Kristina, le projet incontournable de devoir redonner en classe ce qui a été travaillé à deux ne l'enthousiasme pas, on le voit, mais la rend hyper demandeuse et réceptive. Pour Léa l'enjeu de la leçon préparatoire est très vite clair, même si durant les leçons, nous ne pensons plus à cet enjeu. C'est elle qui demande d'entrée à travailler le plus difficile en premier (Annexe 8), elle est très preneuse de *faire avec* (35). Théo a de l'enthousiasme en début de leçon-entretien, fait régulièrement une petite introduction pour les auditeurs de l'enregistrement, puis dès la notion abordée, le travail intensif laisse oublier qu'il s'agit d'une leçon préparatoire. L'enthousiasme alterne avec le découragement lequel est traduit par la fréquence des manifestations de *construction de soi négative*, plus grande chez lui (11) que chez Léa (4) et Kristina (6).

Cette hypothèse est donc vérifiée par l'enthousiasme exprimé par Léa et Théo en début de leçon-entretien, non par celui de Kristina qui se montre très timide. Durant les séances, l'enthousiasme et la timidité fluctuent vers le haut et vers le bas. Les apprentissages des notions évoluent au gré des interactions avec l'adulte même si elles n'aboutissent pas toujours à un savoir-faire autonome vérifiable en fin de leçon.

Les élèves parviennent-ils à mobiliser les notions en classe ?

Dans le cas de Kristina, on pourrait dire que l'émulation de la classe est indirectement toujours présente. Pour elle, il est clair que du *faire avec* l'ES est nécessaire pour être en mesure d'assumer ce qui l'attend en classe où elle tiendra son rôle.

Théo, lui, ne se mobilise pas d'entrée en leçon individuelle. La première leçon-entretien avec lui (Annexe 18), est représentative : au départ, il n'est pas preneur de *faire avec*. Le bien-fondé de la leçon préparatoire en inter-individuel paraît d'abord s'étioler. Serait-il plus preneur en classe ? Lors de cette leçon, Théo peut toutefois activement prendre des risques, il peut constater par lui-même le besoin d'apprendre une technique pour parvenir à soustraire en colonne. Cette séance se construit dans des alternances entre : la *prise de risque positive* quand il se lance tête baissée dans le travail, la *construction de soi négative* dans ses pertes de patience et ses découragements, et le *faire avec* qui le mène à de petites réussites relevées sous *construction de soi positive*. En classe, quand cette notion est reprise en plénum, il n'est pas encore vraiment prêt pour s'engager. Il m'appelle à bon escient pour que je vienne le

« dépanner », il montre néanmoins son envie de réussir la tâche. Je présume, d'après ce que j'observe durant cette leçon, que Théo a mieux découvert cette notion en classe grâce à la préparation, mais n'en ai aucune preuve.

L'engagement de Léa en inter-individuel et sa détermination tendent à démontrer qu'elle est motivée. Elle n'est pas dans le retrait qui la caractérise durant les leçons de mathématiques en classe, où je peux l'observer depuis deux ans. Cette observation ne suffit toutefois pas à évaluer sa réelle capacité face à la notion du moment.

Il est donc impossible de décider si la deuxième partie de cette hypothèse : « l'élève acquerra rapidement les notions pour accomplir la tâche en autonomie », est vérifiée, aucun moyen ne permet de l'évaluer.

3. Dès la deuxième ou troisième séance, réalisant que notre travail en duo lui rend service en classe, il/elle s'y investira davantage.

Chez Léa et Théo, les manifestations de *prise de risque négative* en individuel diminuent voire disparaissent au cours des semaines. Il y a une volonté de la part des élèves et de l'ES de gagner du temps, d'aborder d'entrée la notion du jour. Chez les trois élèves, la somme des manifestations de *construction de soi positive* dans les trois derniers entretiens (19, 14, 15) dépasse celle des trois premières séances (13, 10, 12). Inversement, la somme des manifestations de *construction de soi négative* des trois derniers entretiens (1, 1, 5) est inférieure à celle des trois premiers (3, 5, 6). Le nombre total de *faire avec* est plus haut chez Léa et Kristina durant les trois dernières leçons (21, 12) que durant les trois premières (14, 7). Lors de la dernière leçon avec Théo (Annexe 23), spécialement axée sur sa capacité d'expliquer un jeu à la classe, c'est la *prise de risque et construction de soi positive* en classe qui est en hausse.

Les données semblent aller dans le sens de l'hypothèse : l'action conjointe entre l'adulte et l'élève ainsi que les occasions de se construire positivement augmentent au cours des semaines, les avantages de préparer une matière durant les leçons-entretiens sont sans doute toujours mieux saisis par les élèves.

Y a-t-il des indices allant dans le sens inverse ?

Les interactions ES – élèves au cours des leçons-entretiens témoignent de l'investissement des élèves. Pourtant les manifestations de *prise de risque et construction de soi* en classe ont baissé chez Kristina et Léa en fin de parcours, contrairement à ce qui s'est produit pour Théo.

Chez Kristina la raison est claire, la dernière notion était de l'expression écrite, une lettre de motivation dans laquelle elle devait expliquer ses propres qualités pour obtenir une place d'apprentissage. La préparation en inter-individuel en vue de l'évaluation qui a eu lieu en classe (Annexe17) n'a pas été assez ciblée, et Kristina, seule face à sa feuille, a été démunie pour parler d'elle-même et se projeter dans un avenir de future apprentie. Pour Léa, il se peut que l'entrain ait baissé. Les notions vues traitaient le même type de difficultés de calculation, alors qu'un renouveau aurait été le bienvenu. Pour capter au mieux l'attention de Théo, les notions ont été plus déguisées, les exercices n'étaient pas pris tels qu'ils allaient être vus en classe. C'est une façon de procéder qui conviendrait certainement aussi à Léa dans une certaine mesure.

Théo étant moins enclin que Léa au *faire avec*, il stimule l'ES à ajuster des formules visant à le préparer aux notions à venir. Avec Léa qui est d'entrée volontaire à travailler avec l'adulte, l'ES fait le pari avec elle de vaincre diverses difficultés de calculation et de l'habituer à oser faire des essais, à découvrir la valeur et le sens de ses essais. Dans les faits, notre travail commun a porté ses fruits car ses résultats en mathématiques sont passés de non-atteints en novembre, à très satisfaisants en février. Toutefois, le but de ces leçons préparatoires est surtout de donner les moyens et l'envie à l'élève de s'engager en classe, et pas seulement d'améliorer les résultats aux évaluations. L'ajustement à l'élève, même très ouvert au *faire avec*, sollicite une grande vigilance de la part de l'adulte pour que l'expérience porte ses fruits dans la durée.

En conclusion, les indicateurs montrent que les leçons préparatoires permettront à l'élève de mieux s'investir en classe dans la durée, si elles sont ajustées, variées dans leurs formules, sans quoi l'élève pourrait se lasser de ce dispositif.

4. Aux questions n'ayant pas trait à la matière scolaire directement, les réponses des élèves risquent souvent d'être « je ne sais pas ». Il faudra œuvrer pour que leurs pensées soient précisées.

Concernant Léa, dans le cinquième entretien (Annexe 10), des questions hors matière scolaire lui sont posées visant à connaître ses perceptions au sujet de ses camarade et de ses ET, du rôle qu'elle a dans la classe. Léa s'est exprimée positivement sur sa classe, ses maîtresses et ses camarades, ne faisant allusion à aucune difficulté. Dans le deuxième entretien (Annexe 7), elle a pu dire toutefois qu'elle était contente de ne pas avoir travaillé à deux, lors d'un exercice qu'elle voulait réussir seule. Théo, dans l'entretien 1 (Annexe 18), a exprimé le fait

d'en avoir marre, de « péter un câble », suite à ma question sur ce qu'il avait le moins aimé en classe. Dans le quatrième entretien (Annexe 21), il a rapidement exprimé de l'impatience face à ce genre de questions, n'aimant pas parler de cela. Quant à Kristina, les opportunités d'aborder des phénomènes hors matière scolaire se sont davantage offertes. Le nombre de « je ne sais pas » comme réponses à mes questions dépasse les scores attendus, notamment dans le premier entretien (Annexe 12), où je lui demande ce qui lui plaît le plus ou le moins à l'école. Durant le troisième entretien (Annexe 14), j'ai d'ailleurs eu l'occasion de creuser avec elle le fait qu'elle dise si souvent « je ne sais pas ». Le dialogue à ce sujet s'est clos par Kristina déclarant : « Oui, je sais ce que veut dire "je ne sais pas" ». Ce même jour, elle a aussi dû s'affirmer face à moi comme étant une personne « assez grande », pour reprendre ses termes, pour trouver le chemin de son étagère malgré des obstacles laissés par ses camarades. Durant le quatrième entretien (Annexe 15), je l'ai titillée afin qu'elle-même apporte des informations à un camarade qui faisait un travail avec elle. Je voulais qu'elle prenne mieux la mesure d'une réelle collaboration, qu'elle abandonne un peu son attitude autocentrée, vraiment flagrante par moments lors de cet entretien.

En résumé, la réponse à cette hypothèse est la suivante : plus les questions sont spontanées de la part de l'ES, plus elles apportent d'informations. Tel est le cas avec Kristina sur son envie d'être considérée comme les autres d'une part, ou alors sur le peu de souci qu'elle a du camarade de travail qui pourrait avoir besoin d'elle. Chez les deux élèves de 5H, les réponses récoltées sont rares mais néanmoins importantes : chez Léa, il y a son envie de réussir seule un problème, chez Théo son exaspération face aux soustractions. C'est par le média des branches scolaires que l'ES entre le mieux en lien avec ces trois élèves pour leur poser des questions plus personnelles.

Conformément à l'hypothèse, aucun élève n'affectionne ce genre de questions. L'ES n'a pas vraiment eu l'occasion de les interroger de manière improvisée, si ce n'est par quelques questions posées dans un contexte naturel avec Kristina. Les élèves se sentaient vraisemblablement interpellés sur des sujets trop sensibles.

5. Des similitudes entre Léa et Théo, tous deux en 5H, sont attendues. L'expérience avec Kristina, en 10H, sera assurément d'un autre type.

Les similitudes entre les deux élèves de 5H s'observent dans le nombre plus élevé pour eux de *faire avec* (35, 31) que pour Kristina (19). La collaboration adulte-enfant et l'enchaînement des interactions prennent forme différemment avec les enfants de 10 ans qu'avec

l'adolescente de 14 ans. L'adolescente capte une information utile pour l'acquisition d'une matière, puis l'utilise durant un moment avant d'avoir besoin d'une nouvelle information. Théo et Léa, eux, ont besoin de stimulations plus fréquentes durant nos leçons. Le nombre de *construction de soi positive* est un peu plus faible chez Kristina (24) que chez Léa (32) et Théo (27). Cela s'explique certainement par les petites victoires et satisfactions exprimées, qui jalonnent un peu plus les séances avec les enfants qu'avec l'adolescente. Par contre, des similitudes dans la colonne de *prise de risque négative* en inter-individuel existent entre Léa (10) et Kristina (12). Toutes deux manifestent beaucoup de prudence face à une tâche à découvrir, contrairement à Théo (3) qui se lance tête baissée.

Il y a donc corrélation dans les leçons inter-individuelles, entre les chiffres de la colonne *prise de risque positive* et ceux de la colonne *construction de soi négative*. La proportion de *construction de soi négative* par rapport à la *construction de soi positive* est plus élevée chez Théo (11 sur 27) que chez Léa (4 sur 32) et que chez Kristina (6 sur 24). C'est pourtant Théo qui a le plus de *prise de risque positive* (9). En somme, d'après ces résultats, le fait que Théo prenne plus de risques lui cause plus de soucis au niveau de la construction de soi et inversement pour Léa et Kristina. Je fais l'hypothèse suivante pour expliquer ce résultat : presque à chaque fois que Théo se lance dans une activité avec détermination, ce qui est relevé dans les manifestations de *prise de risque positive*, il doit s'arrêter rapidement par manque d'outils pour accomplir la tâche et il se décourage. Là il ne se construit pas positivement, il aimerait que son élan le mène aux bonnes solutions mais ce n'est pas le cas. Il est confronté à une réalité peu valorisante et les erreurs mettent sa patience à l'épreuve.

L'hypothèse des similitudes entre les deux élèves de 5H se vérifie : à la quantité de collaboration adulte-enfant ; à leurs capacités d'oser se lancer dans une activité, même si cette capacité est beaucoup plus marquée chez Théo (9) que chez Léa (5) ; au nombre de manifestations de *construction de soi positive*. Kristina et Léa présentent par contre des similitudes dans leur retenue à se lancer dans une activité, ou autrement dit, dans leurs capacités à mesurer les risques, alors que les actions de *prise de risque positive* de Théo sont la plupart du temps mal récompensées.

6. L'élève se montrera plus actif et performant en classe lors des leçons en question.

Les observations de l'ES en classe et surtout les retours des ET sont pris en compte sous *prise de risque et construction de soi* en classe. C'est cela qui a tout son poids dans la vérification de cette hypothèse. Pour les trois élèves réunis, les manifestations en classe de *prise de risque*

et de construction de soi positive sont supérieures *aux négatives* : 10 « + » contre 0 « - » pour Léa, 7 « + » contre 1 « - » pour Kristina, 6 « + » contre 2 « - » pour Théo. Cela souligne que dans l'ensemble, le vécu en classe lors de ces leçons donne de la satisfaction. Cette satisfaction est liée chez Léa à de l'autonomie dans la réussite de raisonnements mathématiques et de calculs, chez Kristina à la capacité de s'exprimer de manière communicative devant toute la classe. Chez Théo, l'augmentation des performances est un peu moins observée par ses ET pour qui prime le critère de l'autonomie, ce dont il manque. Toutefois, plus d'engagement et de participation de sa part ont été mentionnés.

Dès lors, nous pouvons dire que les trois élèves, globalement, s'investissent de manière plus efficace en classe lorsque les leçons ont été préparées. Par ailleurs, les performances observées en classe sont en corrélation avec les résultats scolaires. Les notions travaillées avec Léa et Kristina ont été suivies par l'obtention de bonnes notes. Chez Théo, les résultats scolaires sont encore source d'anxiété dans tout son réseau.

7. Le fait qu'il/elle sache des réponses interpellera les camarades. Dans le cas de Kristina, ses camarades adolescents seront certainement contents pour elle. Chez Léa et Théo, où la concurrence entre les élèves est très marquée, les camarades ne leur laisseront peut-être pas la possibilité d'intervenir et ces deux élèves ne devront pas se décourager, et continuer à s'exprimer en classe.

Les camarades de Kristina ont été heureux d'entendre sa voix, de mieux faire sa connaissance. Les camarades de Léa l'accueillent bien, tout naturellement. Théo jouit actuellement d'un bon réseau de camaraderie. Ses interventions en classe sont bien acceptées et même appréciées par ses camarades. Pour eux, maintenant encore, Théo est celui qui se trompe très souvent ou qui se lève sans cesse pour aller demander quelque chose à la maîtresse. Des situations comme celle de la dernière leçon, où il explique aux autres les règles d'un jeu, sont à multiplier.

Cette hypothèse sera mieux vérifiable si l'expérience est menée durant plusieurs mois encore.

8. Les enseignantes de Léa et Théo seront peut-être perplexes face à cette expérience qui favorise les élèves en soutien, ne les plaçant pas dans une situation de normalité par rapport aux autres. L'enseignant de Kristina par contre l'aidera au maximum à réaliser des progrès, compte tenu du handicap marqué de cette élève et du décalage notable, peu sujet au changement qui existe entre elle et ses camarades.

L'ET de Kristina constate les résultats positifs et s'en réjouit, sauf pour la dernière notion. Les activités qu'il mène avec sa classe depuis décembre ont été idéales pour travailler avec Kristina. Tout était nouveau pour elle comme pour la plupart de ses camarades d'ailleurs. L'ET de Léa constate les progrès, interroge beaucoup Léa en classe et me suggère de faire moins de mathématiques avec elle dans la suite de mon soutien car Léa n'est plus du tout en échec actuellement. Les ET de Théo ont un regard plus perplexe face à ses progrès, cependant ce sont elles et non les autres enseignants qui se montrent spontanément ouvertes à ce que je continue à préparer des notions, des lectures, des compréhensions de consignes avec lui.

Les ET se sont montrés clairement preneurs-euses de tout ce qui peut aller dans le sens de l'épanouissement de ces trois élèves en classe. L'expérience menée a plutôt donné lieu à des échanges brefs, mais réguliers et constructifs, entre l'ES et les ET.

5.4 Réponses aux hypothèses opérationnelles

Compte tenu des réponses aux hypothèses ci-dessus, les réponses aux hypothèses opérationnelles posées vont tenir en quelques mots.

- Les élèves s'engageront plus en classe lorsque les matières qui auront été vues au préalable en inter-individuel seront abordées.

Cette hypothèse est vérifiée.

- Ils devraient ainsi se démarquer en classe différemment, avec plus de confiance.

A n'en pas douter, l'expérience positive a été porteuse et a construit de la confiance en soi. Il est difficile de dire que ces élèves se démarquent en classe de manière différente aujourd'hui qu'en début décembre. Ils investissent toutefois très bien leur métier d'écolier au milieu de leurs camarades en ce début de printemps.

- Le rôle, qu'ils prendront parfois de "l'élève sachant répondre souvent correctement" en classe, aura peut-être des conséquences dans la dynamique habituelle de la classe.

Cette hypothèse n'est pas vérifiée pour l'instant.

6. Conclusion

La confiance, thème que je traite dans ma pratique depuis de nombreuses années au gré de mes perceptions et de mes convictions, a pris sans hésitation le chemin de ce mémoire. Dès lors, mes intentions de générer de la confiance chez les élèves sont passées par l'épreuve révélatrice de la méthodologie. Grâce à elle, la confiance a été d'abord auscultée au moyen des entretiens, des observations, des échanges d'impressions. Puis un outil de mesure, basé sur quatre codes soigneusement établis, représentant les composantes de la confiance, a été mis en place pour vérifier l'efficacité de mon dispositif censé propager de la confiance. Ce dispositif a été de découvrir des notions du programme scolaire avec mes élèves lors de leçons préparatoires en inter-individuel, afin qu'ils soient aptes à s'engager, à s'investir en classe quand ces mêmes notions seraient abordées ultérieurement avec tous leurs camarades.

Avec en main, une grille aux multiples questions pour mes leçons-entretiens, une grille à l'intention des ET, une planification temporelle détaillée des leçons préparatoires, plus celle des leçons en classe et celle des échanges avec les collègues, ma récolte de données concernant la confiance en soi de mes élèves est devenue opérationnelle. L'exploration des dix-huit leçons-entretiens puis de leurs effets en classe s'est mise en marche.

Sur le terrain, la réalité s'est révélée instructive et passionnante, les réactions des élèves défiant souvent mes plans. Les ajustements nécessaires ont contribué à enrichir l'expérience. Enregistrer une partie de mon quotidien puis écouter ensuite ce qui avait été enregistré, me donnait l'étrange impression de piétiner dans la vie. Bien des éléments révélateurs surgirent de ces écoutes, qui autrement m'auraient sans doute échappé. Ce fut le cas par exemple, au moment où Kristina se demandait, lors de la préparation de l'exposé où elle allait parler d'elle-même et de sa propre situation, s'il fallait utiliser le pronom personnel « je » : « Je ? Est-ce que j'écris je ? ». Ou alors quand Léa, devant un calcul oral avec un passage de dizaine, s'apercevant que le comptage sur ses doigts ne fonctionnait plus du tout, s'est exclamée : « Oh, là on va se compliquer la vie ! ». Théo m'a aussi étonnée quand il m'a rétorqué, alors que je l'encourageais à expliquer un jeu en classe : « Tu m'fais quoi, si j'fais pas ? ».

Ai-je atteint les principaux objectifs que je m'étais fixés dans ce travail, à savoir générer la confiance nécessaire à la prise de parole et à un regain d'autonomie en classe ? Les petites anecdotes mentionnées ci-dessus prouvent au moins que j'ai contribué à leur donner la confiance nécessaire à prendre la parole dans le cadre des cours en inter-individuel. Le

principe de Vygotski selon lequel une compétence, en l'occurrence la confiance, s'établit d'abord dans l'action conjointe avec l'adulte, a été confirmé. Mais le transfert de cette capacité lors des travaux en classe s'est-il produit ?

Pour le savoir, le comptage du nombre d'apparitions des codes était prévu. Le codage a été là pour étayer les réponses à mes hypothèses. Les bienfaits engendrés par ce codage et les classements qui en découlèrent ont été une agréable découverte offerte par ce travail de mémoire. En effet, au départ, je me suis lancée avec de grandes convictions nourries par de passionnantes lectures, pour ensuite élaborer un codage menant à catégoriser les verbatim de mes élèves, pour ensuite procéder à des classements et aboutir finalement à un tableau de synthèse des résultats. Tout cela m'a épatée. Ce processus m'a d'abord donné l'impression de hacher la belle confiance en mille morceaux. Et pourtant l'outil ainsi élaboré s'est révélé fiable et d'une grande utilité. Cette démarche analytique n'a donc pas « réduit » la confiance mais l'a plutôt enrichie de nouvelles significations.

Sur le tableau de synthèse, j'ai pu lire aisément les réponses à mes hypothèses. De manière globale, au fil des semaines, les élèves se sont toujours plus engagés en classe aux moments où les notions y étaient reprises. La lecture de ce tableau de synthèse m'a également donné des indications dépassant mes attentes, notamment sur les similitudes entre Léa et Théo, mais aussi entre Léa et Kristina.

Aujourd'hui, leur expérience du succès reste toute relative. Léa profite bien des leçons préparatoires car ses résultats s'améliorent considérablement, mais rien ne prouve encore qu'elle soit équipée de plus de confiance pour la suite. Kristina ose parler fort en classe, elle a pris de l'assurance quand elle s'exprime lors d'un exposé bien préparé, mais ne lève toujours pas la main spontanément en classe. Théo a expérimenté quelques leçons où il était plus à l'aise, il n'en a pas encore pris l'habitude. Les effets souhaités sur ses capacités d'autonomie en classe ne sont pas encore tangibles.

Le sens de ce mémoire étant d'instaurer à long terme le type de soutien présenté, si les premiers balbutiements de cette expérience sont positifs, alors le feu vert pour poursuivre dans cette voie m'est donné. Toutefois, beaucoup de questions se posent. Je m'interroge, par exemple, sur le phénomène de la prise de risques versus celui de la prudence. Il semble que trop de prudence entrave la confiance, comme chez Kristina, et trop de prises de risques entraîne des échecs, comme pour Théo. La préparation des élèves observés, à se défaire de trop de prudence pour les uns et à mesurer les risques pour les autres, va passer par le travail

de la conscience. La conscience qu'ils ont de leurs capacités présentes et de leurs potentialités ne sera possible que si l'occasion leur est donnée d'expérimenter leurs capacités. C'est à l'ES d'y veiller et là, un dernier petit clin d'œil à Vygotski s'impose : « On ne peut prendre conscience que de ce dont on dispose. On ne peut dominer qu'une fonction déjà active » (1934/1997, p. 365).

Une autre question m'interpellant est l'équilibre entre le soutien en inter-individuel et celui pratiqué en classe. La récolte de données a pu se concentrer surtout sur les séances en inter-individuel. Ces séances ont toutefois été implicitement orientées vers l'engagement des élèves au sein de leurs classes, engagement qui a été l'objet d'observations. Mais à ce propos, l'activité de l'ES dans la classe est indissociable de son travail en inter-individuel. Ce n'est qu'en travaillant régulièrement en classe, que l'ES réalise qui est son élève, quels sont ses ressources et ses besoins, quel est le rôle de cet élève au sein de la classe. C'est là aussi qu'elle crée du lien avec les camarades de classe. « Sortir » un élève de la classe pour travailler avec lui en inter-individuel peut devenir un cas de conscience pour l'ES, dans le contexte de l'école inclusive. Dans ce travail de mémoire toutefois, le travail en inter-individuel est vu, à n'en pas douter, par l'élève, ses camarades et ses enseignants-es, comme un apport facilitant et favorisant le parcours scolaire de l'élève intégré. La collaboration adulte-enfant préparant l'élève à mieux apprendre en classe redonne du sens au soutien inter-individuel. Ce dernier ne peut toutefois fonctionner qu'à condition que l'ET joue le jeu. Cette exigence peut limiter le champ d'action de l'ES si les convictions ne sont pas partagées avec l'ET, mais elle peut aussi, dans le meilleur des cas, constituer un support voire un tremplin pour l'élaboration d'un travail commun.

Au début de ce mémoire, la relation aux autres a été exposée et définie comme condition à la construction de la confiance. Il a été particulièrement question de la relation adulte-enfant dans ce travail, cela était inhérent aux objectifs choisis. La relation de l'enfant avec ses pairs demeure cependant une de mes préoccupations essentielles. La préparation des notions a aidé mes trois élèves à s'affirmer parmi leurs camarades. Un projet intéressant pour les prochains mois serait de les préparer à travailler en groupe, en leur donnant de multiples petites occasions d'y prendre un rôle actif. La bonne collaboration avec les ET jouerait là aussi un grand rôle.

Le dispositif de ce mémoire est tourné vers l'avenir, l'anticipation. La prévisibilité est rassurante pour l'élève. Elle l'est certainement aussi pour l'ES qui peut construire le soutien dans la zone prochaine de développement de l'élève, travailler avec l'élève ce qui lui sera

nécessaire pour accéder au nouveau savoir. Le soutien dans cette optique de prévision influence, comme dit ci-dessus, la collaboration entre l'ES et ses collègues titulaires. Les ET ont la contrainte de communiquer en avance à l'ES ce qui sera vu en classe, cela n'est pas toujours confortable. Par contre, les ET devraient pouvoir compter sur une meilleure efficacité du soutien et avoir des points de repères plus précis servant aux observations en classe. La coopération ainsi orientée pourrait gagner en solidité, pour autant, évidemment, qu'aucune rigidité ne s'y installe.

Une autre question souvent perçue m'interpelle : « Mais quand donc vont-ils se débrouiller tout seuls, ces enfants ? ». Est-ce qu'en travaillant de la manière expérimentée dans ce mémoire, je favorise la prise d'autonomie de ces élèves, ou pas ? Au début de ce mémoire a été relevée la finalité du soutien qui est de permettre à ces enfants de se passer de soutien. Ce que j'ai essayé de démontrer est que l'enfant, avec l'aide de l'adulte, en multipliant les occasions de déployer ses propres capacités scolaires, gagne de la confiance. Cela va lui permettre un jour de voler de ses propres ailes. Dans combien de temps ?

C'est en continuant sur le chemin vécu dans ce mémoire et en l'élargissant, que je le saurai et que j'en apprendrai encore.

Bibliographie

- Astolfi, J-P. (1993). *Trois paradigmes pour les recherches en didactique*. In: Revue française de pédagogie. Volume 103.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche*. Enrick B. Editions.
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., & Crohas Mainardi, G. (2010). *La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire*. Genève : AREF. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/La%20triangulation.pdf>
- Develay, T. (2016). *Interculturalité en cours de langue étrangère : en théorie et en pratique*. Travail écrit de recherche. HEP BEJUNE.
- Filliozat, I. (2005). *Fais-toi confiance...ou comment être à l'aise en toutes circonstances*. Éditions Marabout.
- Gillier, J-P. (2014). *Se former par un travail de modélisation*. Paris : L'Harmattan
- Guichard, J. (2004). *Se Faire Soi. L'orientation scolaire et professionnelle*. Document accessible en ligne sur <http://osp.revues.org/226>.
- Honoré, C. (2004). *Éloge de la lenteur* (S. Artaud, trad.). Éditions Marabout.
- Kohler, A. (2016). *Recherche – Cours MAES 2ème année*. HEP-BEJUNE.
- Laporte, D. & Sévigny, L. (2002). *L'estime de soi des 6-12 ans*. Montréal : Hôpital Sainte Justine.
- Linell, P. & Markova, I. (2014). *Dialogical approaches to trust in communication*. Printed in the USA.
- Mazeau, M. (1995). *Déficits visuo-spatiaux et dyspraxies de l'enfant. Du trouble à la rééducation*. Paris : Masson.
- Pelt, V. & Poncelet, D. (2011). *Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation*. Revue suisse des sciences de l'éducation 33(3) 495-510.
- Ras, P. (2015). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre*. Seggiano di Pioltello : Rotolito Lombarda.
- Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). *La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires*. Université de Québec à Trois-Rivières. mje.mcgill.ca/article/viewFile/843/3514.
- Sousa, D.A. (2010). *Un cerveau pour apprendre les mathématiques*. Montréal : Chenelière Education.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La Recherche scientifique et les recherches en éducation*. Montréal : DeBoeck.

Van Nieuwenhoven, C. & De Vriendt, S. (2014). *L'enfant en difficulté d'apprentissage en Mathématiques: pistes de diagnostic et supports d'intervention*. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Solal.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. (F. Sève, trad.). Paris : SNÉDIT.

Watzlawick, P., Beavin H., J. & Jackson D. (1967/1972). *Une logique de communication* (J. Morche, trad.). Paris : Éditions du Seuil.

Winnicott, D.W. (1965). *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement* (J. Kalmanovitch, trad.). France : Editions Payot.