

Gestes de soutien à la motivation des élèves en classe

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Joanne Francey

Sous la direction de : Marcelo Giglio

La Chaux-de-Fonds, avril 2019

Remerciements

« Je tiens à remercier de tout cœur et avec ma gratitude, mon directeur de mémoire, Marcelo Giglio, pour le savoir échangé, la patience partagée et le suivi fidèle qu'il a pu m'apporter durant ce travail. Ce fut un directeur présent, impliqué et à l'écoute. Je tiens également à remercier les enseignants qui m'ont conseillée et guidée lors de doutes ou de besoins, notamment Florence Aubert et Georges-Alain Schertenleib. Je souhaite remercier les enseignants volontaires pour leur enthousiasme et intérêt pour ma recherche, sans qui je n'aurais guère pu réaliser ce mémoire. J'ai eu la chance d'observer de beaux échanges et des enseignants vivant pleinement leur métier. Des remerciements tout particuliers à mes parents qui m'ont également soutenue lors de ce travail et ont pris le temps de me lire et me relire. J'envoie encore des mercis à Julie Francey et Jean-François Houmard qui ont pris le temps de lire mon travail et qui m'ont donné de merveilleux conseils.

Je vous remercie tous, de tout cœur ! »

Avant-Propos

Résumé

Ce travail de Bachelor tente de mieux comprendre les enjeux de la motivation de l'élève soutenue par l'enseignant¹. Pour ce faire, le concept de motivation est étudié du point de vue de l'enseignant. Il présente l'importance des gestes professionnels et la manière de se les approprier pour faire naître dans les yeux des élèves l'envie, la persévérance et la motivation. Pour ce faire, nous avons conduit des observations dans trois classes du degré scolaire primaire (cycle 1 et 2) et nous avons mené des entretiens auprès des enseignantes responsables de ces classes. Sur la base de questions préétablies, ils ont pu, grâce à des extraits vidéo sélectionnés, expliquer comment ils motivent leurs élèves en classe de par leurs gestes professionnels. Parmi les résultats, nous pouvons identifier plusieurs intentions des enseignants qui se fusionnent avec des gestes professionnels tels que la théâtralité, l'enthousiasme, la relation de cœur, le dynamisme et l'humour. Les intentions abordées sont des renforçateurs et des valorisations de plusieurs types ainsi que d'autres aspects qui ont émergé lors de l'analyse. Ce travail peut donc contribuer à répertorier des gestes professionnels. Ces derniers peuvent servir à enrichir la pratique de l'enseignant ainsi qu'à conscientiser leur importance au vu du soutien à la motivation de l'élève en classe. En effet, ces résultats nous aident à mieux comprendre comment l'enseignant peut établir une relation sereine avec les élèves, puis donner à ces derniers l'envie d'apprendre, les soutenir dans leurs apprentissages par des « messages » positifs grâce à des gestes professionnels.

Cinq mots clés :

- Motivation extrinsèque
- Geste professionnel
- Soutien de l'enseignant
- Communication verbale et non verbale
- Renforçateurs et valorisations

¹ La forme masculine sera toujours employée pour la rédaction de ce travail. Elle inclut bien évidemment l'enseignante et l'enseignant.

Liste des figures

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1. Facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'élève (inspiré de Viau, 2009) | 4 |
| Figure 2. Multi-agenda de préoccupations (inspiré de Dominique Bucheton et Yves Soulé, 2009) | 12 |
| Figure 3. Schéma d'une approche inductive avec des aspects déductifs (Inspiré de François Dépelteau, 2000) | 15 |

Liste des tableaux

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1. Convention de transcription | 19 |
| Tableau 2. Visualisation du tableau des analyses | 23 |
| Tableau 3. Tableau de synthèse - Utiliser des renforçateurs et valorisations tangibles | 26 |
| Tableau 4. Tableau de synthèse - Utiliser des renforçateurs et valorisations affectifs ou sociaux | 30 |
| Tableau 5. Tableau de synthèse - Utiliser des renforçateurs et valorisations avec privilèges ou activités | 32 |
| Tableau 6. Tableau de synthèse - capter l'attention | 38 |
| Tableau 7. Tableau de synthèse - Faire des relances | 41 |
| Tableau 8. Tableau de synthèse - Mettre en place des activités variées et stimulantes | 43 |
| Tableau 9. Tableau de synthèse - Laisser des choix | 45 |
| Tableau 10. Synthèse de différentes pistes pédagogiques | 49 |

Liste des annexes

| | |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Annexe 1 : Guide d'entretien | II |
| Annexe 2 : Contrat de confidentialité | IV |
| Annexe 3 : Retranscriptions des extraits vidéo – 4H | V |
| Annexe 4 : Retranscriptions des extraits vidéo – 6H | X |
| Annexe 5 : Retranscriptions des extraits vidéo – 8H | XVI |

| | |
|------------------------------------------------------|--------|
| Annexe 6 : Retranscriptions de l'entretien – 4H..... | XXI |
| Annexe 7 : Retranscriptions de l'entretien – 6H..... | XXXVII |
| Annexe 8 : Retranscriptions de l'entretien – 8H..... | LXI |

Table des matières

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Remerciements..... | ii |
| Avant-Propos..... | iv |
| Introduction..... | 1 |
| Chapitre 1. Approches théoriques..... | 3 |
| 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche | 3 |
| Pourquoi la motivation ? | 3 |
| La nécessité et l'intérêt de ce soutien | 3 |
| La place de l'enseignant dans la motivation de l'élève | 4 |
| « C'est la maîtresse qu'a dit ! » : un modèle | 5 |
| Motivation et réussite scolaire : peut-on réellement les associer ? | 6 |
| L'enseignant et ses gestes | 6 |
| 1.2 État de la question..... | 7 |
| « Movere » : Que veut dire ce terme ? | 7 |
| Champs théoriques et concepts : qu'est-ce la motivation ? | 7 |
| Quelques aspects de motivation | 9 |
| 1.3 Question et objectif de recherche | 13 |
| Identification de la question de recherche | 13 |
| Chapitre 2. Méthodologie | 15 |
| 2.1 Fondements méthodologiques..... | 15 |
| 2.1 Nature du corpus | 16 |
| Récolte des données | 16 |
| Procédure et protocole de recherche | 18 |
| 2.2 Méthodes et techniques d'analyse des données | 19 |
| Transcription : extraits vidéo et entretiens..... | 19 |
| Traitement des données | 20 |
| Analyse des données..... | 20 |
| Classification des extraits | 22 |
| Chapitre 3. Résultats | 25 |
| 3.1 Analyses | 25 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Utiliser des renforçateurs et valorisations tangibles | 25 |
| Utiliser des renforçateurs et valorisations affectifs ou sociaux | 26 |
| Utiliser des renforçateurs et valorisations avec des privilèges ou des activités | 31 |
| Capter l'attention | 32 |
| Faire des relances | 39 |
| Mettre en place des activités variées et stimulantes | 42 |
| Laisser des choix | 43 |
| 3.2 Conclusion | 47 |
| Références bibliographiques | 53 |
| Bibliographie | 53 |
| Annexes :..... | I |
| Annexe 1 : Guide d'entretien | II |
| Annexe 2 : Contrat de confidentialité..... | IV |
| Annexe 3 : Retranscriptions des extraits vidéo – 4H | V |
| Annexe 4 : Retranscriptions des extraits vidéo – 6H | X |
| Annexe 5 : Retranscriptions des extraits vidéo – 8H | XVI |
| Annexe 6 : Retranscriptions de l'entretien – 4H | XXI |
| Annexe 7 : Retranscriptions de l'entretien – 6H | XXXVII |
| Annexe 8 : Retranscriptions de l'entretien – 8H | LXI |

Introduction

Actuellement, beaucoup se questionnent sur la jeunesse et l'envie de travailler à l'école, de s'impliquer dans une tâche. Autant les parents que les enseignants se questionnent sur une éventuelle manière d'entreprendre, une manière de donner le goût au savoir. Découle de là, la motivation. Elle est une force dans l'enseignement comme dans notre vie personnelle. Nous la forgeons avec les situations que nous vivons dans notre environnement proche, à plus ou moins grande intensité. Au travers de ce travail, la motivation est explorée en contexte scolaire. En effet, ce mémoire présente ces questionnements et vise donc à mieux comprendre les enjeux de la motivation en impliquant des enseignants : c'est-à-dire que l'enseignant sera une motivation pour l'élève de par ses différents types de gestes professionnels.

D'un point de vue personnel, dans mon parcours en tant qu'élève, j'ai pu ressentir un grand manque de reconnaissance, ce qui a découlé sur un manque de confiance persistant qui peine à me lâcher. C'est pourquoi j'ai le souhait de réaliser cette rédaction. Dans ma pensée, les enseignants devraient ouvrir un tiroir de leurs valeurs professionnelles et y glisser des éléments que nous allons ultérieurement discuter afin de toujours les prendre en considération. Lorsque j'explique deux-trois mots de mon travail à des enseignants, tous ont la même réaction : « Ahhh, c'est intéressant ce sujet ! ». Voici une phrase clé qui me permet d'exprimer l'utilité et l'importance de ce thème. Lors de ma pratique professionnelle, en tant qu'étudiante, j'ai pu moi-même vivre des moments assez mémorables. De plus, j'ai également pu voir des gestes spécifiques chez certains enseignants et ceux-ci m'intriguaient : je veux en savoir plus.

Pour mieux cibler ce travail, il est important d'avoir une idée sur la place de la motivation en contexte scolaire. En effet, je souhaite rebondir sur une citation qui me touche particulièrement et qui reflète le travail que nous allons mener :

« L'enseignant joue un rôle majeur de stimulateur dans le processus d'apprentissage pour le soutien de la motivation »

(Duclos, 2010, p. 75)

En nous appuyant sur les dires de Duclos, ainsi que sur ceux de la littérature thématique consultée, ce mémoire devrait permettre de mieux cerner l'importance de l'enseignant et de ce qu'il peut entreprendre pour ses élèves afin d'assurer un soutien de la motivation. Il aidera donc les enseignants à cibler cette motivation extrinsèque, à la comprendre et finalement à appliquer certaines pistes pédagogiques. De plus, grâce à la lecture de ce travail et comme le

soutient Vygotski (1997, cité par Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001, p. 23) : « percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] », les enseignants pourront également se rendre compte de leurs actions et ainsi les considérer pour le reste de leur carrière.

Voici nos questions de départ pour exposer la problématique :

- Comment valoriser le désir d'apprendre ?
- Comment encourager un esprit persévérant face à une tâche ou à une situation ?
- Comment susciter le désir d'apprendre ?
- Comment positionner l'enseignant comme moteur de l'apprentissage ?
- Comment favoriser les gestes professionnels pour le soutien de la motivation ?

Pour mener à bien ces réflexions, voici un bref fil rouge qui nous conduira finalement à la conclusion :

Nous commencerons par nous plonger dans la lecture du cadre théorique qui propose divers aspects de la motivation pour finalement définir exactement lequel nous traiterons précisément dans ce travail.

Dans une seconde phase, nous définirons un cadre méthodologique afin de bien cerner comment et par quels moyens ce travail a été mené. Nous dresserons également un portrait rapide des enseignants, objets de l'enquête présentée dans ce travail, ainsi que le cadre dans lequel cette enquête s'est déroulée.

Puis, une phase d'analyse nous permettra enfin de prendre en compte le cadre théorique et de créer ainsi des liens avec nos résultats. Celle-ci nous présentera également déjà quelques éléments précis de ce travail : des pistes pédagogiques.

Finalement, nous conclurons ce travail par des écrits qui déboucheront sur un tableau général récapitulatif permettant de bien comprendre les grands enseignements de ce travail, et les pistes d'application pour les enseignants qui chercheront à améliorer la motivation de leurs élèves.

Chapitre 1. Approches théoriques

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Pourquoi la motivation ?

Étant une personne vive, dynamique et passionnée par mon futur métier, je cherche toujours, durant mes stages, à ce que mes élèves persévèrent face à la tâche par mes actions au quotidien et par bien d'autres aspects qui semblent parfois anodins. Grâce à mon parcours effectué jusqu'à présent, il est évident pour moi que notre manière de « faire » et d'« être » engendre un comportement face à la classe. Les élèves ressentent nos émotions, qu'elles soient positives ou négatives, que nous soyons calmes ou stressés. C'est une des raisons pour laquelle ils sont souvent influencés par ce que nous leur transmettons. Grâce à ce dynamisme que je soutiens en classe et ma théâtralisation pédagogique, j'ai pu remarquer un échange positif avec les élèves, créant ainsi une atmosphère propice à l'apprentissage. Ces aspects sont la raison pour laquelle j'ai choisi d'aborder ce thème de la motivation qui m'a toujours semblé tellement fondamental.

La nécessité et l'intérêt de ce soutien

La phrase de Rousseau dans l'Emil ou de l'éducation, écrite en 1762 (cité par Vianin, 2007, p. 21) : « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne » nous permet d'entrer directement dans le vif du sujet. Ce grand philosophe suisse voit l'enfant comme un être désireux d'apprendre. Il affirme que l'homme est un être bon et qu'il est normal que l'envie d'apprendre soit présente : « c'est inné », soutient Rousseau. C'est donc à nous, enseignants, de trouver comment lui apporter l'envie. En effet, cette question de motivation existe depuis bien longtemps. Grand nombre d'apprenants restent parfois sans motivation par les tâches demandées, ne persévèrent pas, voire parfois n'essaient pas. Ce processus peut également amener les élèves dans certaines circonstances difficiles à s'en échapper en adoptant un comportement résigné, comme l'état psychologique dit de « l'impuissance acquise »². Pour éviter cette conséquence parmi tant d'autres, ne serait-il pas important de considérer notre

² « L'impuissance acquise est décrite comme un état psychologique signalant la difficulté qu'a une personne à faire le lien entre ses comportements et les conséquences en résultant. Elle induit un mode de réponse surgissant automatiquement devant une situation négative semblable à celle l'ayant initialement provoquée. Cet état génère trois déficits de base chez l'élève aux plans cognitif, affectif et motivationnel. Au plan cognitif, l'élève a un fort sentiment de non-contrôle, croit que l'échec est inévitable, et que quoi qu'il fasse, il n'a aucune possibilité d'influencer le cours des événements [...]. Au plan émotionnel, ce sentiment d'impuissance conduit à réduire l'estime de soi et à induire un état dépressif [...]. Enfin, au plan motivationnel, ce sentiment d'impuissance paralyse l'initiation des efforts et la persévérance à la tâche dès que survient un obstacle au profit de ruminations sur son état. En somme, en contexte scolaire, l'impuissance acquise conduit vraisemblablement les élèves à adopter des attitudes peu favorables à un bon rendement scolaire. » (Bouffard, Pansu, Boissicat, 2013, p.122)

posture en tant qu'enseignant ainsi que tout l'environnement de la classe ? L'objet de l'apprentissage est primordial, mais tout ce qui l'entoure l'est tout autant (Fenouillet, 2016). Cela nous invite à penser que certains actes peuvent paraître banals. Cependant, ne sont-ils pas cruciaux à l'égard de nos élèves et ne doivent-ils pas être davantage considérés que nous ne l'imaginons ?

La place de l'enseignant dans la motivation de l'élève

Selon Viau, il existe une « dynamique motivationnelle » de l'élève en contexte d'apprentissage scolaire en lien avec des facteurs externes qui influent sur cette dernière (2009). En voici le cadre de référence :

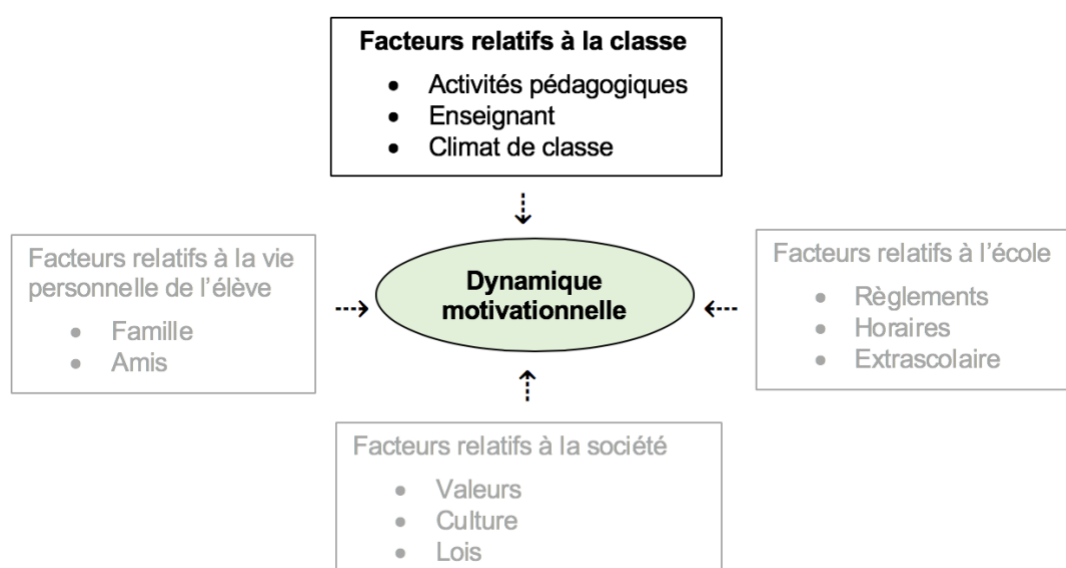


Figure 1. Facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'élève (inspiré de Viau, 2009)

« Même si nous ne sommes pas en mesure de déterminer le degré d'influence de ces facteurs, il n'en demeure pas moins important de les prendre en considération » (Viau, 2009, p. 14). Nous avons choisi de sélectionner, en particulier, l'un des éléments de cette recherche : « **facteurs relatifs à la classe** », plus précisément : « **l'enseignant** ». Grâce à ce schéma, nous pouvons bel et bien identifier la place de l'enseignant dans la motivation de l'élève : c'est l'un des quatre facteurs clés pour la motivation de l'élève, que nous allons plus précisément isoler et analyser ici (sans évaluer son importance relative par rapport aux autres). Viau précise dans ce même passage que ce facteur-ci joue un rôle de premier plan sur la dynamique motivationnelle. Ce sont, comme il le cite, « les principales portes d'entrée pour influencer la dynamique motivationnelle » (p.15). Et oui, « il suffit d'un professeur – un seul ! – pour nous sauver de nous-mêmes et faire oublier tous les autres ! » (Pennac, 2007, p. 262).

Nous ancrons donc l'enseignant comme base primaire pour ce travail.

« C'est la maîtresse qu'a dit ! » : un modèle

Nous l'avons certainement tous entendu un jour cette phrase... « C'est la maîtresse qu'a dit ! ». Quelle place « magique » que prend l'enseignant aux yeux de l'élève : il a un rôle primaire pour les élèves. Certes, selon Vianin lorsque notre intérêt est dirigé vers l'enfant et à son activité, cette dernière prend alors une valeur énorme et l'enfant s'y investit cognitivement (2007). Nous pouvons tous nous souvenir et revivre le sentiment d'avoir satisfait notre maîtresse, de voir qu'elle est fière ou enthousiaste face à notre tâche. Oui, l'élève aime lire la satisfaction dans le regard de sa maîtresse (Vianin, 2007). Ce même auteur affirme que le stade après la relation affective mère-père, l'enseignant est « le référent affectif adulte qui importe le plus pour lui » (p. 69). Ce rôle que tient l'enseignant prend une ampleur et constitue réellement un modèle pour les élèves.

« Un enseignant qui désire susciter la motivation de ses élèves se doit d'abord d'être compétent et motivé à enseigner [...] » (Viau, 2009, p. 81). Ce même chercheur questionne le monde en se disant : « Comment peut-on accuser les élèves de ne pas être motivés à apprendre, lorsqu'ils se trouvent devant un enseignant qui bâille, ne rit jamais, regarde constamment sa montre ou ne veut pas être dérangé ? » (1997, p. 120). Ses dires nous obligent à les interpréter de la manière suivante : l'enseignant doit également transmettre à ses élèves ce qu'il veut en retour, refléter l'attitude qu'il attend et espère de leur part. Si lui-même est actif, confiant, respectueux, il obtiendra certainement en retour une telle attitude mutuelle. De plus, Jean-Claude Richoz encourage les enseignants à privilégier une « relation de cœur » avec leurs élèves (2018). Il pose une réflexion très précise pour cet aspect affectif :

Les découvertes des neurosciences montrent que la relation affective joue un rôle beaucoup plus important dans les apprentissages, le développement et le fonctionnement du cerveau, que celui que l'on supposait jusqu'ici. [...]. Les élèves ne veulent pas seulement avoir en face d'eux des professeurs qui leur transmettent des connaissances. Ils veulent avoir affaire à des enseignants qui s'engagent en tant que personnes et ils n'acceptent de s'investir dans le travail scolaire que s'ils se sentent reconnus en tant que personne [...], et encouragés. Seule une relation interpersonnelle de confiance réussit à les motiver à développer une relation au savoir. (Richoz, 2018, p. 94)

Ce passage nous permet de constater que l'enseignant a une place considérable aux yeux de l'enfant. Il doit soutenir cette relation afin que l'enfant puisse s'engager activement.

Motivation et réussite scolaire : peut-on réellement les associer ?

De ce fait, il peut être important de mettre en lien le sujet même de ce travail qui est la motivation avec une finalité, un but de l'enseignant qui est la réussite scolaire de ses élèves. Arrivons-nous à déterminer ce lien qui aboutirait à un but souhaité de l'enseignant ?

Si nous parlons de la motivation du point de vue de Vianin, il cite clairement une approche très étroite entre la motivation et la réussite scolaire en soutenant que « la motivation fait partie des processus conatifs et est, avec la disponibilité psychique, une composante essentielle de la réussite scolaire » (2008, p. 22, cité par Aubert, 1994). À un niveau encore plus déterminant, « l'apprentissage est donc la manifestation finale de la dynamique motivationnelle, car un élève motivé persévéra et s'engagera plus dans une activité pédagogique qu'un élève non motivé, et son apprentissage n'en sera que meilleur. » (Pintrich & De Groot, 1990, cité par Viau, 2009, p. 63). Leurs dires nous invitent donc à établir ce lien fort entre ces deux éléments, plus concrètement, nous sommes un moteur de leurs apprentissages.

Il nous paraît pertinent d'énoncer ici la thématique de la persévérance. En effet, comme le soutient Viau, cette dernière fait partie intégrante du processus visant la réussite scolaire :

La persévérance est souvent un signe précurseur de réussite, car plus un élève persévère dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, plus il augmente ses chances de réussir. [...]. Sa persévérance doit s'accompagner d'un engagement cognitif, car, sans cet engagement, le temps que l'élève consacre à l'étude a peu d'effet sur son apprentissage. (Viau, 2009, p. 63)

Nous pouvons donc cibler cette persévérance discutée qui découle tout d'abord d'un engagement de l'enseignant, comme nous l'avons vu auparavant. En effet, l'enseignant doit pouvoir lui-même s'engager dans sa tâche de transmetteur de savoirs si l'on veut que l'enfant s'engage également. À ce moment-là, la persévérance prend son sens et l'enfant peut se consacrer à ses apprentissages.

L'enseignant et ses gestes

Pour prendre conscience de cette place importante de l'enseignant dans un contexte scolaire, il faut donc cibler un sujet bien précis. Pour ce travail, il nous tient à cœur de découvrir les divers gestes des enseignants qui soutiendraient cette motivation. Lorsque nous pensons « geste », cela me renvoie aux études de Bucheton et Soulé (2009) qui décrivent que le geste professionnel est désigné comme une *action de l'enseignant*, c'est-à-dire comme une *action de communication*. Je souhaite donc mettre en avant ces différentes techniques pour montrer, tant aux enseignants novices qu'aux chevronnés, que beaucoup d'aspects peuvent être pris

en considération pour soutenir cette motivation dans notre classe et, plus essentiellement encore, montrer l'importance de la prise de conscience de nos gestes pour agir avec bienveillance. L'idée importante de la rédaction de ce travail peut se lire à travers une lecture de Meirieu, écrite en 1989 (cité par Vianin, 2007, p. 22), qui confirme « qu'il n'y a transmission que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage, quand se tisse un lien, même fragile, entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner ».

Depuis bien longtemps, nos gestes sont primordiaux et nécessitent une réflexion quant à notre pratique quotidienne.

1.2 État de la question

Nous allons approfondir ici les débats actuels autour de la question de la motivation et du rôle des enseignants dans la motivation de leurs élèves. En abordant, d'abord l'étymologie du mot, nous aborderons ensuite une définition de la motivation en contexte scolaire. Nous poursuivrons par la lecture des thématiques choisies et discutées pour enfin arriver à cerner très précisément la question de recherche, objet de ce mémoire.

« Movere » : Que veut dire ce terme ?

L'étymologie du mot « motivation », du latin *movere*, qui signifie *se déplacer*, confirme son sens premier : début et source de tout mouvement (Dubois, Mitterand & Dauzat, 2014). Sans ce mouvement initial et cet élan de volonté spontané, tout apprentissage est impossible (Vianin, 2007). Parlant du même principe de définition de la « mise en mouvement », deux auteurs parlent de : « créer les conditions qui poussent à agir, c'est stimuler, donner du mouvement » (Auger & Bouchelart, 1995, cité par Vianin, 2007, p. 23).

Champs théoriques et concepts : qu'est-ce la motivation ?

Afin d'ancrer cette recherche dans une dynamique scientifique, il semble important de définir un certain nombre de termes et/ou de concepts. Tout d'abord, il me paraît essentiel d'étoffer une définition de la motivation. Celle que nous désirons retranscrire est la plus concrète pour comprendre ce terme lié en milieu scolaire, qui pourrait être défini par de multiples variantes dans d'autres contextes. Viau l'a nommé ainsi : « la dynamique motivationnelle » qui se définit de la manière suivante :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (1999, cité par Viau, 2009, p. 12)

À travers cette définition, nous souhaitons nous attarder sur l'aspect « des perceptions que l'élève a de son environnement ». En effet, la motivation à laquelle se réfèrent ces écrits est la motivation extrinsèque. Non pas celle qui fait que l'élève cherche à faire plaisir ou à ne pas décevoir (Gardner & Bovin, 2004), mais plutôt la pensée de Jean-Luc Aubert, qui rejoint ce que j'aimerais analyser dans ma recherche : il soutient l'importance déterminante de la relation enseignant-apprenant pour susciter la motivation (1994). L'aspect environnemental prend aussi son importance chez d'autres auteurs comme Vallerand et Thill (1993, p. 18) qui soulignent l'interaction entre des facteurs personnels et environnementaux : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction et la persistance du comportement ». Ces quelques citations nous ramènent à l'intention de base de ce travail qui veut montrer l'enseignant comme un des facteurs motivationnels importants.

Dans ce même sens, des idées similaires ressortent chez Perrez, Minsal et Wimmer (1990) qui parlent davantage de l'action de « motiver » :

L'action de « motiver quelqu'un » suppose la source de la motivation comme extérieure et le pouvoir du « motivateur » comme important : « En éducation, on appellera motiver le fait d'utiliser et de renforcer les impulsions propres de la personne à éduquer pour se rapprocher d'un objectif éducatif ou pédagogique concret ». (op. cit., 1990, cité par Vianin, 2007, p. 24)

Ces auteurs exposent une motivation bien particulière qui constitue le noyau même de mon travail de mémoire ; la motivation extrinsèque. En effet, elle se situe à l'extérieur du sujet, comme le sont par exemple les feed-back ou les renforcements qui alimentent positivement la motivation. (Vianin, 2007). C'est-à-dire que l'élève sera « motivé par » un élément extérieur. Il est évident que les motivations extrinsèques et intrinsèques sont en continuel rapprochement : lorsqu'un enseignant donne un feed-back positif à un élève (motivation extrinsèque), ce dernier renforcera son sentiment de compétences et donc sa motivation intrinsèque (Vianin, 2007). Rappelons que la motivation intrinsèque nécessite une complète autodétermination, c'est-à-dire que c'est l'individu lui-même qui choisit librement ses activités (Fenouillet, 2016). En effet, Viau (1997, p. 31) relève l'élément suivant : « le concept de déterminisme réciproque inscrit la motivation de l'élève dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement », qui nous oblige à croire à cet « équilibre » entre les deux biais de la motivation. De ce fait, pouvons-nous alors dire que certains gestes, partant d'une intention de motivation extrinsèque, prennent tout leur sens pour fonder la motivation intrinsèque ? Ces quelques lignes peuvent nous en prouver la vraisemblance.

Quelques aspects de motivation

Comme décrit en amont, les aspects motivationnels sont nombreux et il est important de bien cibler ceux que nous voulons faire ressortir dans ce travail.

Nous présentons dans les paragraphes suivants les aspects qui nous paraissent les plus concrets dans un contexte scolaire et qui seront analysés lors de notre récolte de données :

Utiliser les renforçateurs / Les valorisations

Les idées behavioristes sont plutôt tournées vers l'esprit de récompenses (Houssaye, 1993, p. 224). En effet, le comportement sera renforcé positivement (ou alors négativement si l'on parle de punitions). Ce qui nous intéresse ici c'est le renforcement positif de ces récompenses. Pour comprendre cela, Osterrieth (1988, p.87, cité par Vianin, 2007, p. 53) le décrit de manière claire : « La récompense consiste à accorder à l'individu un avantage ou une gratification d'ordre matériel ou moral, dans l'intention de renforcer et de fixer une conduite considérée comme souhaitable par l'éducateur ». Selon Vianin (2007, p. 54) il existe plusieurs types de carottes³ :

- Les renforçateurs tangibles (les biens matériels) ou graphiques : les friandises, les gommettes, les autocollants, les tampons.
- Les renforçateurs sociaux ou affectifs : les compliments, l'écoute attentive, les sourires, les commentaires positifs, les félicitations, les gestes d'encouragement.
- Les activités renforçantes ou privilèges (les activités agréables) : jouer, lire, chanter, disposer d'un temps libre.

Ces renforçateurs peuvent ainsi être matérialisés au travers des gestes de l'enseignant, à travers la communication verbale et non verbale.

Vianin (2007) précise l'importance de la place de l'enseignant pour valoriser les efforts fournis et les réussites, même partielles, des élèves. Les encourager, souligner la qualité du travail accompli sont des stratégies très efficaces pour susciter la motivation. Il souligne avec

³ Historique : Faire avancer un âne n'est pas chose facile. Deux solutions : le bâton ou la carotte. Lui mettre la carotte sous le nez le fera avancer (considérée comme récompense), tout comme lui infliger des coups de bâton (considérée comme punition). Consulté le 20 avril 2019, lien : <http://www.expressio.fr/expressions/la-carotte-ou-le-baton.php>

insistance que les renforçateurs positifs discutés auparavant sont encore plus favorables à la motivation que les renforçateurs tangibles, comme les gommettes. Dans une dimension plus globale, le rôle du langage est le « vecteur principal » du travail et des relations entre le maître et les élèves comme le soutient Bucheton (2007, cité par Bucheton & Soulé, 2009).

Si l'on retient l'aspect d'encouragement, nous souhaitons rebondir sur la « relation de cœur » de Jean-Claude Richoz mentionnée auparavant : « le verbe *encourager* comprend le mot *courage*, qui renvoie lui-même au mot *cœur*. Le véritable encouragement a comme source des *forces de cœur*, qui insufflent de la force, du courage et renforcent la volonté » (Richoz, 2018, p. 95). Cet auteur cite Jane Nelsen (2012) qui discute de la différence d'effets entre encourager et complimenter. L'encouragement est favorable au développement de la confiance en soi, a contrario du compliment qui, à force, va pousser les enfants à vouloir plaire à l'adulte jusqu'à s'inquiéter et à douter d'eux-mêmes s'ils n'en reçoivent pas. Richoz insiste sur l'aspect de la bienveillance en disant que le facteur primaire d'une parole qui sera perçue comme un encouragement est l'intention de l'adulte au moment où il émet son message. C'est donc à ce stade que la bienveillance entre en jeu et doit se ressentir. Nous évoquons les mots, mais l'encouragement se fait également de manière non verbale comme « un hochement de tête, un sourire, un clin d'œil, un geste de la main ou tout simplement un regard, un silence, en écoutant un élève sans l'interrompre. » (Richoz, 2018, p. 97).

Ainsi, il semble pertinent de rappeler que ce sont ces actes de motivation extrinsèque qui sont primordiaux et qui vont ensuite soutenir et renforcer la motivation intrinsèque.

Capter l'attention

Intéressons-nous à un extrait d'une conception à propos de la gestion de classe, car elle englobe également la relation élèves enseignants. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec la définit comme des actions qu'un enseignant doit mener, soit concevoir, organiser et réaliser pour et avec ses élèves afin qu'ils progressent dans leurs apprentissages en les engageant, en les soutenant et en les guidant (1995). Un élément essentiel de cette gestion de classe est discuté (Everston & Randolph, 1995) : capter et retenir l'attention du groupe.

Cette action est fondamentale dans le soutien de la motivation. Effectivement, Pintrich et Schunk soutiennent l'élément suivant : il est essentiel de maximiser le temps pendant lequel les élèves sont activement engagés dans leurs tâches d'apprentissage pour retenir leur attention et leur intérêt. Afin d'y parvenir, un des meilleurs moyens est la capacité à questionner. En effet, le questionnement efficace, permet d'une part de vérifier la

compréhension des élèves et, d'autre part, est un excellent moyen de soutenir la motivation, puisqu'il encourage la curiosité et l'intérêt des élèves (1996).

Ce point précise également l'importance du questionnement efficace. Pour qu'il le soit, il nécessite certaines particularités comme sa fréquence, sa régularité et sa répartition de façon équitable entre les élèves. Le questionnement stimule l'engagement et s'il est réparti de manière équitable, la situation oblige les élèves à participer et surtout, elle maintient l'attention lorsque la distribution imprévisible des questions est effectuée (Kauchak & Eggen, 2003).

L'enseignant et ses attitudes

À travers l'enseignant, il y a des attitudes que quiconque pourrait observer. Ces attitudes portent une intention consciente ou peut-être même inconsciente. En voici des plus observables :

L'enthousiasme

« Il n'y a qu'une chose qui est plus contagieuse que l'enthousiasme, c'est le manque d'enthousiasme » (Bligh, 2000, cité par Viau, 2009, p. 127). Cet enthousiasme se manifeste surtout par la gestuelle, le contact visuel avec ses élèves et par le jeu de l'intonation de sa voix.

La théâtralité

La communication non verbale fait aussi partie de ces influences : le langage corporel (non verbal) constitue 80% de la communication (Gaudreau, 2019). Comme le rapporte Marsollier (2012), la théâtralité (le fait de jouer avec son corps, avec sa voix) apporte de la variation et du relief aux discours. Elle répond à deux fonctions :

- *Interpeller* les élèves sur leur comportement
- *Éveiller* les élèves sur le contenu du cours

Par exemple, poser sa voix, travailler son regard, ses déplacements, son positionnement s'englobe dans une théâtralisation de l'espace de la classe.

De plus, le multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) contient des aspects importants face aux attitudes de l'enseignant. Quatre préoccupations présentées permettent une vue d'ensemble de ce multi-agenda. Deux d'entre elles sont exploitées :

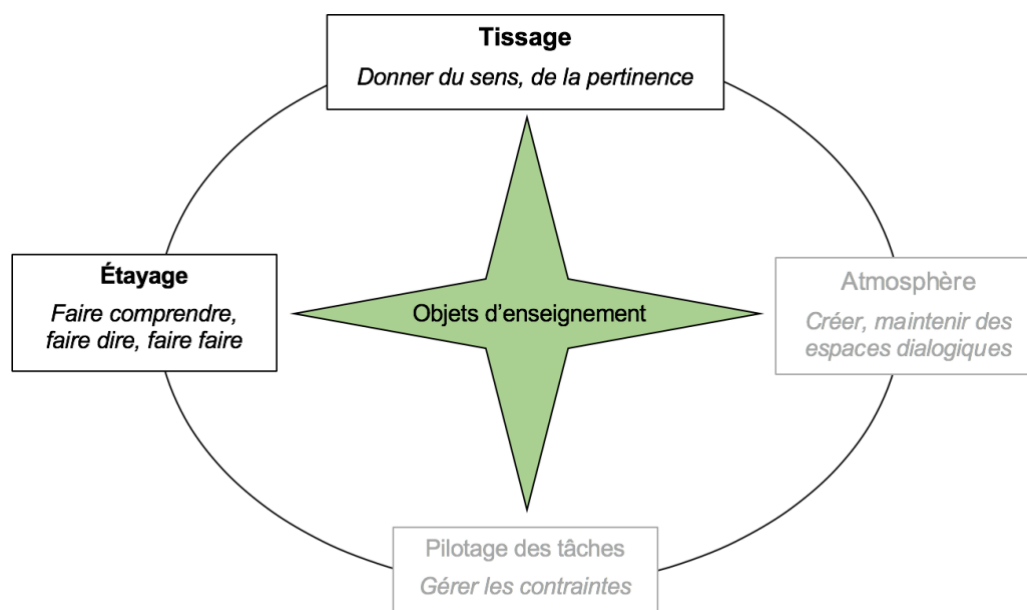


Figure 2. Multi-agenda de préoccupations (inspiré de Dominique Bucheton et Yves Soulé, 2009)

En effet, l'atmosphère selon Daniel Pennac (2007, cité par Boucheton & Soulé, 2009, p. 34) est exprimée comme « une atmosphère décisive pour capter l'attention des élèves, les faire entrer dans l'indicatif présent de la classe, susciter et maintenir leur engagement affectif, relationnel, intellectuel ». Elle est également considérée comme une émotion qui est vectrice de la rencontre, de l'engagement, du désir [...]. Comme le disent si bien Bucheton et Soulé : « Tant il est vrai qu'il ne peut pas y avoir d'apprentissage sans désir, sans appétit, ni motif ! » (2009, p. 34).

Une seconde préoccupation se nommant « l'étayage » est une des plus centrales du multi-agenda qui se métaphorise comme le « Scaffolding » qui désigne l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite [...]. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance (Bucheton et Soulé, 2009, p. 36). Dans ce sens, nous pouvons déduire que la motivation intrinsèque se forgeant à partir de la motivation extrinsèque que l'enseignant apporte soude alors cette autodétermination discutée par Vianin (2007) pour ensuite construire une confiance mutuelle.

C'est une conceptualisation qui éclaire en partie la dynamique du sens et de l'engagement des acteurs dans le déroulement de la situation (Bucheton & Soulé, 2009). Ces études qui concrétisent nos écrits et nous permettent de croire en Sensévy qui exprime joliment que l'enseignant gagne quand l'élève gagne (2008). Ceci nous oblige à penser que le lien maître-élève reste indispensable dans ce milieu scolaire.

1.3 Question et objectif de recherche

Identification de la question de recherche

Les éléments décrits en amont nous permettent un regard scientifique et ainsi la capacité de les juxtaposer pour en conclure une visée prioritaire. Dans ce sens, ce sont les gestes qu'un enseignant adopte qui constituent, comme nous avons pu le lire, un soutien à la motivation face aux apprentissages. Pour lier plus précisément la visée de cette recherche avec l'apport de ces concepts « gestes », nous vous invitons à vous interroger sur les questions de départ de notre début de rédaction :

- Comment valoriser le désir d'apprendre ?
- Comment encourager un esprit persévérant face à une tâche ou à une situation ?
- Comment susciter le désir d'apprendre ?
- Comment positionner l'enseignant moteur de l'apprentissage ?
- Comment favoriser les gestes professionnels pour le soutien de la motivation des élèves ?

Nous pouvons considérer que tous ces questionnements rallient dans un même sens la visée de mon travail. En effet, nous souhaitons identifier la question de recherche en essayant de trouver les mots qui les résument. Nous pouvons donc formuler la question de recherche suivante :

« Comment l'enseignant soutient la motivation des élèves en classe ? »

Nous cherchons dans ce mémoire à mieux comprendre par quels gestes un enseignant peut motiver un élève en classe. Notre objectif primaire s'agira de mettre en évidence ces gestes en tenant compte de divers types de soutien à la motivation.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Dans une approche de recherche qualitative, nous nous basons sur la compréhension d'un contexte donné et filmé, puis nous explorons l'existence et la signification de phénomènes sociaux (Aubin-Auger *et al.*, 2008) centrés sur la classe. En effet, une recherche qualitative permet d'opter pour un rassemblement d'éléments afin de rendre la recherche riche en qualité. Selon Yin (1994), « la combinaison de plusieurs sources de données favorise l'émergence de différentes facettes du cas permettant de corroborer ou encore d'aborder différentes questions » (cité par Alexandre, 2013, p. 34). Ces propos nous invitent à distinguer différentes facettes de la motivation et à penser que, grâce à ce thème riche, nous pouvons mettre en lien beaucoup d'aspects entre eux dans une recherche qualitative comme celle-ci.

Ce travail de mémoire se base sur une approche inductive, car il « procède à des observations particulières de la réalité étudiée, de regarder, de chercher à tout voir si possible, à tout entendre, à tout sentir » (Dépelteau, 2010, p. 56). Or, ce travail de recherche se juxtapose également avec l'approche déductive dans le sens où je démarre tout de même avec une théorie définie. Ci-après (voir Figure 3), un schéma représente ces approches mises en lien avec mon sujet :

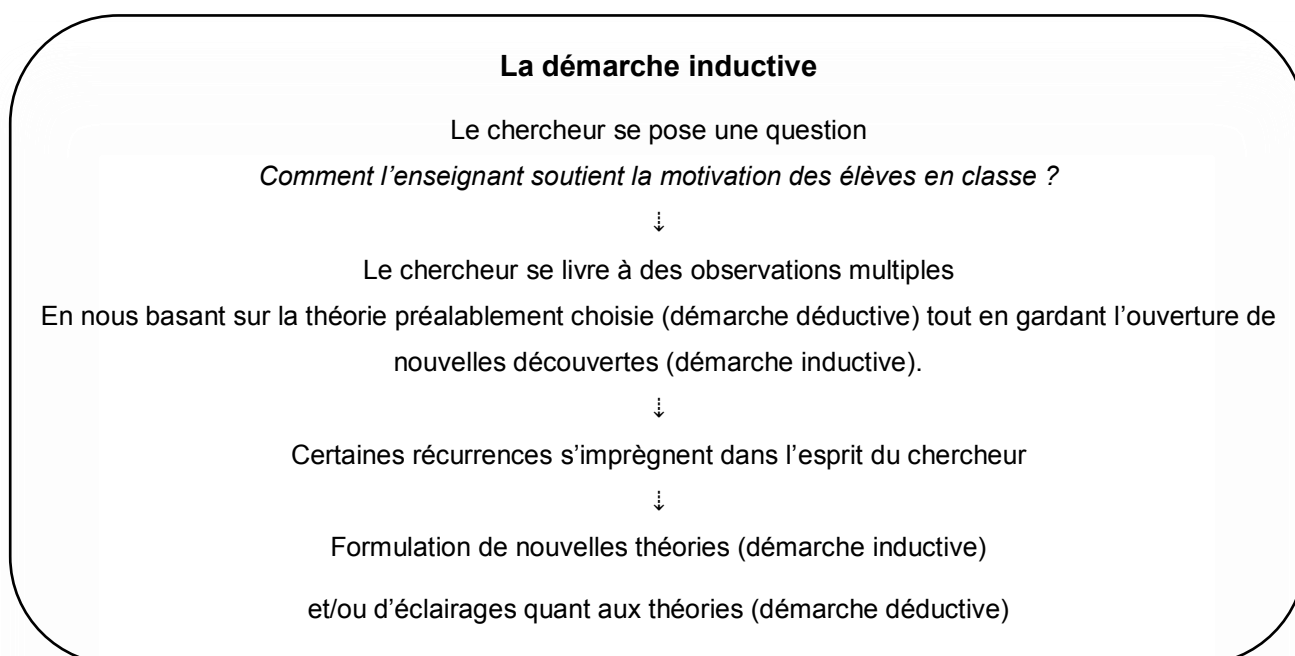


Figure 3. Schéma d'une approche inductive avec des aspects déductifs (Inspiré de François Dépelteau, 2000)

Cette recherche étant basée sur une problématique de compréhension, je souhaite explorer une méthode qui répond à la question : « Comment ? ». Le type qualitatif « met l'accent sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène peu connu » (Fortin, 2010, p. 268). Fortin décrit ici une visée compréhensive de la recherche.

En effet, mes questionnements découlent de ce mot interrogatif et auront pour but de découvrir la manière de faire des enseignants, au travers de leurs gestes. La phase d'entretien est essentiellement basée sur des questions qui répondent au « comment » de l'action par rapport à des moments-clés déterminés en amont grâce aux séquences vidéo.

2.1 Nature du corpus

Récolte des données

Le contexte de ma recherche m'a encouragée à utiliser l'entretien en autoconfrontation simple d'Yves Clot (2001). Par ce fait, j'ai eu un retour sur les gestes des enseignants grâce à l'entretien qui a porté sur l'analyse de leur leçon enregistrée en vidéo et présentés lors de l'entretien (autoconfrontation). Cette méthode cherche à comprendre la dynamique d'actions de ces participants (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001, p. 2). Ces entretiens se déploient à travers un type appelé semi-directif, car « ils cadrent davantage le discours du sujet. Ici, le chercheur conduit la réflexion de ce dernier afin qu'il s'exprime librement sur des *thématiques préalablement définies* » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 15). Ces différentes thématiques doivent être regroupées et faire partie du guide d'entretien.

Mes récoltes de données ont été effectuées dans des classes du cycle 1 et 2. Voici donc le contexte des classes qui m'ont accueillie :

- Classe de 6^e HarmoS, Marc⁴
- Classe de 8^e HarmoS, Jessica
- Classe de 4^e HarmoS, Marie

Le choix de ces deux cycles se justifie ainsi : la motivation en contexte scolaire n'est pas dédiée à un degré en particulier, ou encore à un cycle. Elle concerne l'ensemble de la population suivant un cursus scolaire. En effet, il n'y a pas besoin de recherche scientifique pour croire en l'importance de la présence de la motivation en contexte scolaire. Elle est essentielle et à tous les âges !

⁴ Tous les prénoms utilisés dans l'ensemble des analyses sont fictifs.

Ces entretiens selon Yves Clot (2001) se sont déroulés en plusieurs phases (personnalisées en fonction de ma recherche) :

1. Enregistrements vidéo

L'enseignant est filmé lors d'une leçon d'un domaine de branche primaire d'une durée de 45 minutes.

2. Phase individuelle du chercheur

La sélection d'extraits en lien avec les thématiques discutées à la problématique est réalisée.

3. Visualisation des extraits vidéo et enregistrements des commentaires en parallèle

L'enseignant est confronté aux images de ses propres actions et gestes. Pour ce travail de recherche, il s'agit ici d'une autoconfrontation simple : sujet – chercheur – images (Clot *et al.*, 2001, p.5).

4. Phase individuelle du chercheur

L'analyse de l'enregistrement s'est déroulée en mettant en corrélation les thématiques. Suivant les dires des enseignants, il y a une possibilité de découverte de thématiques supplémentaires, voire même essentielles, et/ou de gestes qu'ils ont faits, mais qu'habituellement n'effectuent pas de telles manières. Comme le mentionne Clot, pour comprendre et analyser les actions le plus justement possible il faut considérer « le réel de l'activité » (2001, p. 18) :

- Ce qui se fait
- Ce qui ne se fait pas
- Ce que l'on cherche à faire sans y parvenir
- Ce que l'on aurait voulu faire
- Ce que l'on aurait pu faire
- Ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs
- Ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire

Ces points reflètent donc l'idéologie de cette méthodologie : elle suscite la réflexion de nos actions, car des éléments peuvent émerger dans le discours des enseignants.

Pour une telle réalisation, il a été important de poser un contexte aux enseignants. C'est pourquoi je leur ai transmis par mail la présentation de mon objectif et sur quoi j'allais m'attarder sans donner les thématiques préalablement choisies. J'ai présenté ma question de

recherche en la formulant de cette manière : Comment l'enseignant soutient-il la motivation de ses élèves de par leurs gestes professionnels ?

Procédure et protocole de recherche

Au regard de mes premières représentations des méthodologies lues, j'ai pu contacter les enseignants afin d'expliquer mon travail et qu'ils s'y investissent volontairement. Lors d'un travail de recherche réalisé au cours de ma formation primaire, j'ai côtoyé un enseignant qui était lui-même habité par son métier. J'ai donc imaginé qu'il serait d'autant plus intéressé par mon travail étant donné son dynamisme et sa persévérance dans son quotidien professionnel. À ma plus grande satisfaction, il a répondu favorablement à ma demande. Pour l'obtention d'autres volontaires, je me suis permis de contacter ma formatrice de français, femme très investie et dynamique lors de ses leçons, afin qu'elle me transmette des adresses d'enseignants susceptibles d'être intéressés par ma recherche. Cette première phase s'est réalisée par l'échange de mails.

En amont des séquences vidéo dans les classes, j'ai donné aux enseignants volontaires une lettre d'autorisation de filmer, à me transmettre en retour, ainsi qu'un contrat de confidentialité. Un mail résumant ma venue dans leur classe leur a été transmis afin de clarifier mes attentes.

Les extraits vidéo ont été filmés à l'aide d'une caméra et d'un trépied, disposés au fond de la classe afin de pouvoir analyser au mieux les gestes de l'enseignant. Ils ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone afin que je puisse retranscrire dans de bonnes conditions et surtout de manière fidèle. En effet, « l'enregistrement permet de mener une analyse de contenu riche à partir de l'intégralité du corpus. » (Barbillon et Le Roy, 2012, p. 32). Il me semble pertinent d'aborder l'aspect du cadre spatio-temporel lors de réalisation d'entretiens. Il est important que le sujet soit dans une position confortable tant sur le plan physique que psychologique. Il nécessite un climat de confiance créé dès la première rencontre avec l'enseignant (Barbillon et Le Roy, 2012). De ce fait, les entretiens se sont déroulés dans la classe de l'enseignant afin que ce dernier se sente à l'aise.

Pour le jour J, un guide d'entretien a été rédigé. Ce dernier correspond à la traduction de la problématique et des objectifs de recherche, divisés en thématiques, depuis lesquelles l'interviewé produira un discours (Barbillon et Le Roy, 2012). Voici ce que contient le guide pour la récolte, toujours selon ces auteurs (pp. 22-23) :

- *Les remerciements ;*

- *La consigne de présentation de l'étude rappelant le cadre et l'objet de recherche ainsi que les règles éthiques. Un contrat signant l'anonymat et la confidentialité est daté à ce moment-là ;*
- *Les questions rédigées selon le réel de l'activité d'après Yves Clot.*

Un fil conducteur a été consigné pour la relance ou la reformulation afin que le sujet ne s'écarte pas des objectifs de base. Mon rôle en tant que chercheuse était de guider, souligner, encourager, demander des précisions (Barbillon et Le Roy, 2012).

Lorsque les extraits sont arrivés à leur fin, il était temps de clôturer l'entretien par une synthèse afin que cette dernière permette au chercheur de vérifier sa compréhension des dires du sujet (Barbillon et Le Roy, 2012).

2.2 Méthodes et techniques d'analyse des données

Transcription : extraits vidéo et entretiens

Pour chaque extrait vidéo sélectionné ainsi que chaque entretien, une retranscription a été effectuée. Cette partie est cruciale dans le sens où « la qualité de l'analyse sera d'ailleurs fortement dépendante de la qualité de la retranscription. » (Barbillon et Le Roy, 2012, p. 47).

Pour ce faire fidèlement, il a été important de définir la retranscription codifiée (voir Tableau 1) :

Tableau 1. Convention de transcription

| Items | Codes |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caractère italique | <i>Ce qui est dit</i> |
| Entre parenthèses, caractère italique | Ce qui se passe : émotions, intonations, gestes, actions ↑↓ (Intonation vers le haut / vers le bas) ● Insistance sur un mot |
| Phrase négative | « ne » est ajouté |
| Parasites : répétitions, bégaiements, interjections | Supprimés |

| | |
|------------------------------------|---------|
| Ponctuation | Ajoutée |
| Les temps de pause ou d'hésitation | (...) |
| Les extraits inaudibles | (X) |
| Enseignant | E |
| Élève | EI |
| Élèves | Els |

Traitement des données

L'organisation du traitement des données doit faire sens et surtout doit se faire le plus clairement possible afin que la compréhension soit lucide. Comme le concrétise Boutin (2000, p. 131), « une bonne organisation des données contribue manifestement à l'efficacité du travail de recherche, en plus de donner au chercheur l'assurance de ne rien oublier en cours de route ». En se dirigeant vers cette visée, une « lecture flottante » a été réalisée après la retranscription totale des entretiens. Cela dans un but de s'approprier le corpus et de faire émerger les premières pistes d'analyses (Barbillon et Le Roy, 2012, p. 48).

Pour la partie vidéo, j'ai sélectionné les moments-clés selon les intentions et les gestes puis les ai retranscrits. Ces extraits m'ont donc servi de supports visuels lors des entretiens avec les enseignants ainsi que d'exemples d'extraits pour l'analyse.

Afin de faire ressortir les aspects les plus pertinents de l'analyse, la retranscription des entretiens a été faite intégralement. À partir de là, j'ai mis en évidence les moments-clés qui portent sens à ma recherche.

Analyse des données

L'analyse des données s'est faite à partir des retranscriptions effectuées. Cette analyse appelée « analyse de contenu » permet d'observer et de repérer des régularités ou des indicateurs qui répondront à la problématique (Barbillon et Le Roy, 2012).

Première étape

La « lecture flottante » nommée au point précédent est considérée comme première entrée dans l'analyse.

Deuxième étape

Une analyse catégorielle a été effectuée. Cette analyse porte sur le classement de discours qui se rapportent aux thématiques (intentions et gestes) préalablement définies dans la problématique (Barbillon et Le Roy, 2012).

À ce stade, selon ces auteurs, les discours se perçoivent d'une manière distincte (2012, p. 49) :

- *À un niveau qualitatif : l'analyse de contenu permet une analyse plus en profondeur, sur un nombre d'informations plus restreint. Ici, on s'intéresse autant à ce qui est dit (le fond, le verbal) qu'à la façon dont cela est dit (la forme, le non verbal).*

En effet, je chercherai à analyser le discours de l'enseignant en suivant l'approche clinique du travail de Clot en épuisant les données afin d'identifier les intentions d'un geste à travers de ce qui s'est fait, ce qui ne s'est pas fait, et d'autres phénomènes comme décrit dans la section 2.1 et toujours dans une visée qualitative.

Concernant la définition des thématiques, elle peut se faire de différentes façons (Barbillon et Le Roy, 2012) :

- De façon déductive : les catégories des thèmes ont été définies préalablement et qui, pour rappel, ont été présentées dans le guide d'entretien.
- De façon inductive : les catégories des thèmes n'ont pas été définies préalablement et émergent une fois l'analyse en cours.
- **De façon mixte** : « le chercheur a préalablement établi un ensemble de catégories et se laisse la possibilité d'en ajouter selon le contenu effectif des entretiens. » (p. 50).

Notre recherche se base donc sur la dernière façon présentée, afin de garder notre esprit ouvert à d'éventuels autres gestes ou intentions. Ceci se concrétise comme la suite logique du type d'approche utilisé.

Troisième étape

Une seconde lecture des transcriptions a été effectuée afin d'associer les catégories au discours. Pour ce faire, un tableau d'analyse (cf. classification des extraits : pp. 27-29) a été créé dans lequel les intentions et les gestes ont été repris afin de mettre le tout en corrélation. Il existe une manière claire de l'entreprendre ; les chercheurs Ghiglione et Matalon, cités par Barbillon et Le Roy (1978), ont exploité une grille qui s'intitule « l'analyse thématique horizontale » qui se définit ainsi :

L'analyse thématique horizontale s'intéresse davantage aux thématiques soulevées inter-entretiens qu'à la construction des réponses et à l'enchaînement des idées. [...]. Ici, le chercheur s'intéressera moins à la façon dont chaque sujet structure son discours. Il analysera le corpus en faisant un zoom arrière lui permettant d'observer chaque thématique de manière transversale. (2012, p. 54)

En effet, la création et l'utilisation d'une grille comme le décrivent Barbillon et Le Roy m'a permis de prendre du recul. De ce fait, considérer tout le discours et non pas seulement les thématiques préalablement définies. J'ai pu mettre le doigt sur plusieurs autres thématiques. Ceci apporte une visée constructive et complète de l'analyse.

Classification des extraits

Dans le tableau ci-dessous, nous découvrons la manière d'analyser nos données. Ce tableau à double entrée nous permet de bien visualiser les liens que nous tissons entre les intentions des enseignants et leurs gestes.

Le tableau 2 regroupe une entrée horizontale que sont les thématiques, qui ont été nommées comme les **intentions** de l'enseignant (les intentions qui ont émergé sont présentées en fond vert). Puis, une entrée verticale que sont les **gestes** professionnels (les gestes qui ont émergé sont présentés en fond vert) :

Tableau 2. Visualisation du tableau des analyses

| Tableau des analyses | | | Gestes | | | | |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------|----------------|---------------------|----------|--------------|
| | | | D'enthousiasme | De théâtralité | De relation de cœur | D'humour | De dynamisme |
| Intentions | Utiliser des renforçateurs et valorisations tangibles | | | | | | |
| | Utiliser des renforçateurs et valorisations sociaux ou affectifs | | | | | | |
| | Utiliser des renforçateurs et valorisations avec privilèges ou activités | | | | | | |
| | Autres | Capter l'attention | | | | | |
| | | Faire des relances | | | | | |
| | | Mettre en place des activités variées et stimulantes | | | | | |
| | | Laisser des choix | | | | | |

Chapitre 3. Résultats

3.1 Analyses

Nous allons présenter les résultats à l'aide des extraits vidéo retenus ainsi que des discours des enseignants durant l'entretien (les numéros des extraits mentionnés se rapportent à la liste complète aux annexes n°3, 4 et 5). Pour mener à bien ce travail d'enquête, nous nous sommes basée sur les intentions qu'ont les enseignants à l'égard de leurs élèves pour finalement les mettre en lien avec les gestes de l'enseignant. Comme discuté dans la méthodologie, nous sommes restés ouverts à d'éventuelles intentions émergentes. En effet, quelques intentions ont pu être explorées grâce aux discours enrichissants des enseignants, a posteriori et dans le cadre des entretiens qui ont suivi.

Nous divisons l'analyse en plusieurs phases afin de bien comprendre leurs différentes intentions et la manière dont elles sont mises en relation avec les gestes professionnels.

Pour rappel, voici les intentions que nous avons retenues pour ce travail :

- Utiliser les renforçateurs et valorisations tangibles ou graphiques : les tampons.
- Utiliser les renforçateurs et valorisations affectifs ou sociaux : les compliments, l'écoute attentive, les sourires, les commentaires positifs, les félicitations, les gestes d'encouragement.
- Utiliser les activités renforçantes ou privilèges (les activités agréables) : jouer, lire, chanter, disposer d'un temps libre.
- Les autres intentions : capter l'attention, faire des relances, mettre en place des activités variées et stimulantes, laisser des choix.

Nous synthétiserons au fur et à mesure les gestes utilisés dans un tableau d'analyse, sur la base du tableau n°1 illustré plus haut.

Utiliser des renforçateurs et valorisations tangibles

Contexte de l'entretien : Marie, enseignante de 4^e, précise que sur des fiches terminées elle ajoute des tampons. J'ai donc rebondi sur ses dires et lui ai demandé d'approfondir.

E *Je l'utilise déjà pour le plan pour dire « ok, c'est bon, c'est juste, bien joué ! ». [...] Je l'utilise aussi pour les dictées. Ça, c'est plus le tampon de félicitations. Ce qui veut dire que quand ils font 0 faute je leur mets un « immense bravo », quand ils font une faute*

ou deux c'est un « bravo » et après quand ils font plus de fautes il n'y a plus de tampon. Mais je note des commentaires d'encouragement par écrit.

Nous pouvons constater que l'enseignante Marie encourage ses élèves en utilisant des tampons, peu importe le résultat de l'enfant obtenu. L'interprétation de ces tampons peut prendre deux sens. En effet, comme elle l'explique dans l'entretien, ils prennent sens de « sécurité » et les élèves se disent : « j'ai fait mon travail, c'est bon ». De plus, la valeur de ce tampon est bien ancrée chez ces élèves, car ils lui font « bien comprendre » lorsqu'elle a le malheur d'en oublier.

Tableau 3. Tableau de synthèse - Utiliser des renforçateurs et valorisations tangibles

| Tableau de synthèse | | Gestes | | | | |
|---------------------|-------------------------------------------------------|----------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|
| | | D'enthousiasme | De théâtralité | De relation de cœur | D'humour | De dynamisme |
| Intention | Utiliser des renforçateurs et valorisations tangibles | | | <ul style="list-style-type: none"> Tampon « IMMENSE BRAVO » Tampon « BRAVO » Mot d'encouragement | | |

Dans ce tableau de synthèse, nous pouvons identifier une relation de cœur en tant que geste de par le côté sécurisant qu'offrent ces tampons, mais également par la valeur qu'éprouvent les enfants pour ces tampons.

Utiliser des renforçateurs et valorisations affectifs ou sociaux

Contexte : Une élève n'arrive pas à lire une phrase. Marie l'accompagne en lisant avec elle.

Extrait n°12

E « Il mangeu'n glace » (dit oralement ce que l'élève a lu en regardant au plafond). Ça pourrait être quoi comme phrase ?

EI Il mange une glace ?

E *Ahhhh↑ Aline ! (Ouvre la bouche, lève les bras en direction du ciel, sourit) Du coup, tu essaies de séparer les mots ? (Sourit)*

EI *Oui. (E se lève et s'en va)*

Comme mentionné dans la retranscription de l'entretien, l'enseignante Marie utilise à plusieurs reprises la communication non verbale dans son enseignement. Elle sourit, gesticule avec ses bras et soutient ses paroles avec ses gestes. Par exemple, quand un élève répond faux, elle va mettre ses mains sur ses hanches. Lors de l'entretien, à la question : « comment elle soutient cela », elle réplique : « *c'est ma personnalité* ». Nous pouvons donc mentionner cette importance de dynamisme de l'enseignant pour que l'élève soit capté, pour qu'il poursuive sa tâche sans crainte et en toute confiance.

Dans le prochain extrait, nous pouvons percevoir un second aspect de la personnalité et des gestes de cette enseignante.

Contexte de l'entretien : je questionne Marie sur sa manière de faire, cette communication verbale et non verbale qui revient à plusieurs reprises. Elle répond.

E *[...] Après pour les « je sais pas » et que je rigole, ils savent. Parce que si je leur dis « je sais pas ↯ », ils vont se dire « ah ben elle sait pas alors moi non plus j'sais pas. ». Alors si tu dis « Je sais pas » (sourit), alors là ils se disent « ah mais il faut que je cherche quelque chose parce que la maîtresse elle sait, alors ça veut dire que moi je peux savoir aussi ! ». Après c'est aussi des sourires parce qu'ils me rendent heureuse avec leur petit sourire quand ils ont trouvé, moi ça me rend encore plus heureuse. J'aime beaucoup quand ils cherchent, ils cherchent et au bout d'un moment ils trouvent et viennent vers toi et disent « maîtresse c'est bon ! » et tu es là « tellement bien ! » enfin « bravo ! » c'est grâce à toi, tu as trouvé tout seul et tu te dis tu as juste été la petite aide derrière. Ces sourires ou ces gestes c'est vraiment pour encourager, pour dire « vas-y tu peux y arriver ! ». (Marie, enseignante de 4^e HarmoS)*

Dans les propos de Marie, divers aspects peuvent être pris en compte. En effet, l'enseignante précise des éléments quant à sa maîtrise de voix. Elle joue avec sa voix, et ce dans un but de questionner l'élève, de le relancer de manière dynamique et dans un esprit de bienveillance. En exemple, le sourire et cette tonalité de voix que nous pouvons qualifier de « mystérieuse » sont présents. De plus, nous pouvons observer la « relation de cœur » qu'elle entretient avec ses élèves. Elle mentionne le fait d'être heureuse quand elle voit ses élèves l'être. D'ailleurs,

elle mentionne que « *c'est vraiment pour les encourager* ». Elle nous donne un deuxième exemple :

E *Je pense que ça n'a pas la même connotation si, par exemple Aline, là elle avait vraiment de la peine, et je lui dis « c'est bien, bien joué » (ton monotone) ben elle se dit « cool, j'ai fait mon travail » (ton monotone). Alors que si tu fais « ahh ^h mais trop bien, bravo, tu y es arrivé ! » là, je pense qu'elle se dit « hé, c'est bon, j'ai réussi » (sourit). C'est juste pour les encourager davantage. (Marie, enseignante de 4^e HarmoS)*

Ces extraits nous permettent d'identifier un désir de les encourager d'une manière particulière. En effet, Marie mentionne que « *ça leur met du baume au cœur* ». Cette « relation de cœur » est donc bien présente.

Toujours dans la même intention initiale, nous pouvons observer l'extrait de l'enseignant de 6^e année.

Contexte : Marc est en situation frontale avec la classe et corrige un exercice.

Extrait n°11

E *Est-ce qu'on peut dire « nous ouvrons une porte du calendrier de l'avent tous les jours au mois de décembre » ?*

Els *Ouiii !*

E *Vous êtes sûrs ? (Fronce les sourcils, sourit de coin)*

Els *Ouiiiii !*

E *Oui, vous avez raison d'être sûrs !*

D'après l'enseignant, l'humour est souvent utilisé parce que « *quand ils ont ri, on les a aussi embarqués* ». « *Quand on apprend aussi en rigolant c'est quand même plus agréable, lié à la motivation* ». De plus, il déclare souvent utiliser la communication non verbale pour « *valider et féliciter autrement que par un mot* », comme par exemple les clins d'œil, les sourires, le pouce levé. Ce sont deux aspects qui sont exploités de manière récurrente chez Marc.

Dans cet extrait qui suit, nous pouvons apercevoir la communication de deux manières.

Contexte : Lors d'un moment en atelier, une élève s'approche de Jessica, enseignante de 8^e HarmoS, pour faire corriger ce qu'elle a fait.

Extrait n°10

- EI *(s'approche de l'E et montre sa fiche)*
- E *(Lit sa fiche)*
- EI *(X) (Pose une question) (E pose la main sur l'épaule de l'EI)*
- E *Oui tu fais la (X). Bien Michel !*
- EI *(S'en va)*
-

Dans ces observations, nous pouvons identifier de la communication verbale en disant « *Bien Michel !* » qui se rapporte à une félicitation ainsi que de la communication non verbale de par le geste sur l'épaule à Michel. Dans l'entretien, l'enseignante nous dit :

- E *J'ai des élèves qui sont très tactiles, qui ont besoin aussi de cette affection et du coup je sais que c'est tout bête une main sur l'épaule et en fait pour eux ça leur fait vraiment un coup de bouse de se dire « ah ben c'est une attention qu'elle me donne ». (Jessica, enseignante de 8^e HarmoS)*

Jessica utilise à plusieurs reprises, comme elle l'explique, des gestes pour féliciter ou encourager. « *Quand on est félicité, quand on donne du positif, ça nous motive toujours. On se dit « ah, ben j'ai bien fait donc je continue ! »* ». L'enseignante verbalise aussi les félicitations par des « *bravo* » ou des « *bien* ». Le geste d'une main sur l'épaule se répète et l'enseignante l'exprime ainsi : « *c'est plus de l'affection. Mais je sais que ça a un effet positif et que ça les motive. C'est un geste d'encouragement.* ». Nous pouvons relever ici l'importance de la relation de cœur instaurée auprès de ses élèves.

Tableau 4. Tableau de synthèse - Utiliser des renforçateurs et valorisations affectifs ou sociaux

| Tableau de synthèse | | Gestes | | | | |
|---------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | D'enthousiasme | De théâtralité | De relation de cœur | D'humour | De dynamisme |
| Intention | Utiliser des renforçateurs et valorisations affectifs ou sociaux | <ul style="list-style-type: none"> • Sourire, lever le pouce, clin d'œil • « <i>Bravo !</i> », « <i>bien !</i> » • Ouvrir la bouche : « Ahhhh ! » • Lever les bras en direction du ciel • Maîtrise de la voix : variation de l'intonation • Poser la main sur l'épaule : « Bien <i>Prénom !</i> » | | | <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves disent une réponse juste et l'enseignant questionne : « vous êtes sûrs ? » (Fronce les sourcils, sourit de coin) | <ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise de la voix : Variation de l'intonation |

Utiliser des renforçateurs et valorisations avec des privilèges ou des activités

Pour l'intention des renforçateurs avec la mise en place de privilèges ou d'activités, nous pouvons constater diverses manières de renforcer un élève. En voici quelques exemples :

Marie, enseignante de 4^e année, utilise une fleur de cinq pétales par enfant pour évaluer leur comportement. Chacun colorie un pétale par jour et suivant le nombre de pétales verts, l'enfant reçoit un privilège à la fin de la semaine. Cet extrait se déroule 5 minutes avant la sonnerie.

Extrait n°13

E *Ok, qui a 5 minutes de plus en pause ?*

Els *(lèvent la main)*

E *Aline et Chloé ? Vous pouvez déjà prendre votre pause en silence parce que c'est dans 5 minutes qu'il va sonner. Du coup vous avez 5 minutes supplémentaires.*

Dans cet extrait, nous pouvons observer que les élèves bénéficient de 5 minutes supplémentaires avant que la sonnerie officielle retentisse. Dans l'entretien, l'enseignante dit :

E *Après si tu veux, j'ai une boîte avec une tonne de privilèges et ils choisissent les privilèges qu'ils ont envie. On les fait l'après-midi. Il y a par exemple un mandala, un scoubidou, faire un chaudoudou, c'est faire un petit pompon, bricoler, dessiner au tableau, jouer avec les multicubes, faire un jeu de société, enfin voilà. (Marie, enseignante de 4^e HarmoS)*

C'est en offrant des privilèges ou des activités ludiques que Marie encourage ses élèves. Elle souhaite « valoriser chaque élève par rapport à son comportement ». De plus, elle a mis en place un système collectif qui permet de les « féliciter de bien avoir travaillé ensemble et d'avoir un esprit d'équipe ». Ces activités variées et extra scolaires favorisent certainement la motivation des élèves et l'envie de bien se comporter pour en tirer profit.

Tableau 5. Tableau de synthèse - Utiliser des renforçateurs et valorisations avec privilèges ou activités

| Tableau de synthèse | | Gestes | | | | |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|---------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | D'enthousiasme | De théâtralité | De relation de cœur | D'humour | De dynamisme |
| Intention | Utiliser des renforçateurs et valorisations avec privilèges ou activités | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • 5 minutes de pause en plus • Dessiner un mandala • Faire un scoubidou • Faire un pompon • Bricoler • Dessiner au tableau • Jouer avec les multi cubes • Faire un jeu de société |

Capter l'attention

Cette intention est perçue par les enseignants comme une manière de prendre les élèves avec soi, élément directement en lien avec le soutien de la motivation des élèves en classe.

Contexte : Marc, enseignant de 6^e année, démarre sa leçon de grammaire. Il est dans l'amorce de sa leçon.

Extrait n°1

E *J'ai mon chapeau (...). (Air mystérieux en prenant un chapeau de sorcier par la pointe)*

Els *Yes !*

E *J'ai mes baguettes magiques. (...) Et j'ai oublié toutes ● mes formules. (Grimace d'un air perdu)*

Els *Hennnn ! Ohhh non ! (Air étonné, choqué)*

E *Vous m'aidez ?*

Els *Ouiiiiiii !*

E *Alors (...) À vos baguettes ! Sorciers et sorcières de la mer (Els prennent leurs crayons de couleur) (...). Alors il faut que vous me réexpliquiez dans quel ordre j'emploie mes baguettes, la formule, et je vous propose qu'on essaie ça sur la première phrase qui est affichée là. Est-ce que Michel tu nous la lis ?*

À travers cet extrait, nous pouvons percevoir la réaction des élèves. Ils suivent l'attitude de leur enseignant, ils sont captés. Le fait de capter l'attention de ses élèves permet de soutenir une dynamique bien ancrée et permet aux élèves de rester motivés par la tâche, non seulement de par ce côté ludique de cette activité de grammaire (thème de la magie), mais aussi par ce côté théâtral, impliquant la posture, la voix et le regard. C'est-à-dire que la posture occupe un espace ritualisé, la voix varie régulièrement (diverses intonations) et le regard joue avec les élèves, cherche à les captiver. Le fait d'utiliser des outils comme les stylos-feutres en guise de baguettes peut plus motiver que de simplement leur demander de prendre leurs feutres pour souligner, explique-t-il. Marc dérive l'utilisation des outils pour nous amener aux objets de savoir.

De plus, Marc utilise la formule « *vous m'aidez ?* ». Il l'explique :

E *J'essaie de faire attention, mais c'est des fois inconscient ou c'est automatique, de parfois utiliser « nous » ou « vous » plutôt que de dire « je » ou « tu » fais et l'idée de s'inclure dans le groupe. Parfois je pense qu'on embarque plus les enfants en employant un pronom inclusif plutôt qu'on ordre ou une injonction.*

EC *Oui, d'accord.*

E *Là, l'idée de l'amorce, de dire « vous m'aidez » c'est effectivement les prendre avec moi.*

Durant ses leçons, Marc souhaite faire partie du groupe. En effet, le pronom « on » lui permet de s'impliquer dans l'activité au même titre que les élèves, et ce, à de nombreuses reprises. Il mentionne l'effet de « *on est ensemble, on fait ensemble, on est un groupe* ». « *C'est aussi peut-être pour prendre les autres avec* », soutient-il. Nous pouvons alors estimer que c'est une manière de capter l'attention des élèves pour qu'ils soient présents et actifs.

Dans le discours suivant, nous pouvons constater un second élément sur lequel Marc souhaite rebondir.

Contexte de l'entretien : nous discutons autour de la personnalité plutôt théâtrale de Marc. Nous lui demandons s'il a des exemples à nous donner pour découvrir sa réalité quotidienne.

E *Il y a le jeu du « pendu » que j'ai réinterprété en racontant une histoire aux enfants et en les embarquant avec moi dans une histoire d'un petit personnage qui vit dans la classe, etc. ça marche super bien jusqu'en 6, 7 après ça ne marche plus trop. Il y a cette idée pour capter l'attention ou pour garder les enfants avec nous, d'avoir des moments ou des gestes d'ancrage. Que certains sons, certains gestes ou certaines paroles associées à un geste créent chez les enfants une attente ou une motivation ou une intention particulière. (Marc, enseignant de 6^e HarmoS)*

Dans cet extrait, l'enseignant mentionne « les gestes d'ancrage ». Il éclaircit ceux-ci : ce sont des gestes, des sons, des mimes, ou tout autre comportement qui ont une signification spécifique à un moment donné. Ces gestes sont donc ritualisés et permettent aux élèves d'utiliser leurs sens pour rester présents et attentifs. C'est-à-dire que ces gestes s'appuient régulièrement sur nos sens comme la vue ou l'ouïe et parfois même le toucher. Ils seront donc captés par certains faits qui leur permettent d'avoir des repères précis. À ce moment-là, à ce geste-là, il va se passer telle ou telle situation. Ce sont des rituels ancrés chez les élèves et des « *situations réflexes qui introduisent des choses parce qu'on sait que ça marche et puis qu'ils se réjouissent de le faire* », conclut l'enseignant.

Lors de cette prochaine discussion, nous pouvons ressortir une nouvelle intention qui a été expliquée par deux enseignants.

Contexte de l'entretien : Jessica explique comment elle varie les places de travail le bénéfice qu'elle en retire. Elle explique l'utilité de la table où nous sommes assis au fond de la classe.

E *Si je vois qu'il y en a un qui n'avance plus et qui n'est plus efficace je dis : « hé viens voir t'asseoir à côté de moi ! » et je le prends à côté de moi donc rien que le fait qu'il soit à côté de moi, je ne fais pas grand-chose de plus, enfin j'ai juste un œil de temps en temps, mais déjà le fait qu'il ait changé de place, qu'il s'est levé, il a bougé et ensuite il vient à côté de moi. Et le fait d'être là, ça l'aide. Des fois ils viennent d'eux-mêmes se mettre là à côté de moi et ils travaillent à côté de moi, mais juste pour la présence en fait. (Jessica, enseignante de 8^e HarmoS)*

Dans ce contexte-ci, nous pouvons désigner « la présence ». Cette simple présence de l'enseignante permet de capter l'attention de certains élèves et de se mettre activement dans la tâche demandée. Pour mettre en lien cette présence, l'enseignant de 6^e HarmoS explique également :

E *[...] Je me déplace dans la classe pour m'approcher de lui, et puis rien que de sentir ma présence à proximité il a tendance à arrêter son truc un peu parallèle et puis à revenir avec moi dans la tâche. (Marc, enseignant de 6^e HarmoS)*

Cette « présence » est également bien écrite dans ce contexte-ci. Elle marque un captage de l'élève qui poursuit ensuite sa tâche.

Pour revenir à l'enseignante de 8^e HarmoS, elle poursuit son explication avec un aspect plus affectif en disant :

E *J'aimerais vraiment qu'ils se rendent compte qu'ils sont dans cette classe avec moi et que je suis là pour eux. Du coup ils ne sont pas un numéro dans vingt, mais ils sont « la personne » et je suis là pour eux. Je connais leurs difficultés, je connais ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas, je connais leurs attitudes et j'arrive très bien voir quand ils ne sont plus motivés, j'arrive très bien voir quand ils sont excités et j'aimerais vraiment qu'ils se rendent compte que je suis entre guillemets un guide et que j'arrive à les aider dans leurs attitudes. (Jessica, enseignante de 8^e HarmoS)*

À travers ce paragraphe, nous pouvons bien faire ressortir cette relation de cœur avec ses élèves. Jessica exprime la valeur de chaque élève, que chacun a une manière de fonctionner différente des autres. Elle prend en compte ces aspects qui lui paraissent si importants. Elle mentionne à plusieurs reprises l'importance d'estimer ses élèves, de les considérer, de les écouter, de les aimer, « *de pouvoir identifier ce qu'ils ont besoin et de connaître les besoins de ses élèves pour pouvoir se dire : « ben voilà, elle fait en fonction de moi et elle me prend en tant qu'individu pour me motiver. » »* ».

Elle met encore l'accent sur un mot qui est celui de « l'humour » :

E *D'aller titiller et d'aller les chercher avec de l'humour. D'être aussi sur la même longueur d'onde qu'eux. (Jessica, enseignante de 8^e HarmoS)*

Pour capter l'attention, si nous jouons avec cet humour, la motivation peut prendre de l'ampleur dans le sens où nous nous mettons à leur niveau et nous pouvons rigoler avec eux. Les rires avec ses élèves signifient avoir de l'humour que nous pouvons mettre en lien avec la

confiance : « *Si vraiment on peut rire, avoir de l'humour, être heureux, être bien dans cette classe c'est le début de tout en fait* ». Nous ne nous aventurons que très rarement dans une touche humoristique si la dynamique de classe n'est pas propice à celle-ci. C'est donc également une marque de confiance que nous pouvons relever ici.

Nous allons étoffer un autre aspect de l'intention « capter l'attention » en discutant autour du « questionnement efficace ». Le questionnement efficace peut être présent de différentes manières. Nous pouvons constater dans les extraits suivants comment il est abordé par les enseignants sujets de notre enquête.

Contexte de l'entretien : Nous demandons à Marc si d'autres gestes lui viennent à l'esprit pour qu'il les partage, car ici, nous ne voyons qu'un extrait capté par la vidéo et non la réalité de ce qui se passe chaque jour. Il demande si nous avons vu le moment où il a pointé du doigt des élèves pour leur donner la parole.

E *Exactement, je les désigne. Je cite leur prénom. Et de nouveau, ça c'est entre attraper l'enfant et le reprendre avec moi. Alors est-ce que c'est lié à la motivation ou c'est juste lié à avoir l'attention de tous ? Et souvent c'est un peu lié et je suis sûr que si je réussis à avoir l'attention des enfants à ce moment-là je vais pouvoir les prendre avec moi donc je vais réussir à les motiver. (Marc, enseignant de 6^e HarmoS)*

À travers cette discussion nous pouvons dire que cette façon de faire s'appelle le « questionnement efficace ». Les élèves ne savent pas qui l'enseignant va questionner. Ils doivent donc être attentifs aux diverses situations. Ce fonctionnement oblige les élèves à suivre le moment partagé en ne sachant pas qui va être interrogé. Comment met-il cela en pratique :

E *De nouveau je varie. Parce qu'il ne faut pas qu'ils s'habituent à une façon de fonctionner. On a peut-être cette erreur d'interroger toujours ceux qui lèvent la main et en fait c'est dommage parce que celui qui ne sait pas, il sait qu'il ne lève pas la main et du coup on peut l'oublier et en même temps il y a aussi les enseignants qui font le contraire, qui interrogent toujours ceux qui ne lèvent pas la main, donc au final ça ne sert plus à rien de la lever. Il faut donc justement casser ça et puis surprendre les élèves, que c'est parfois moi qui décide qui parle, que parfois c'est eux qui peuvent faire un peu à leur sauce, parfois je vais demander à ceux qui lèvent la main, parfois je vais faire exprès ne plus interroger ceux qui ont la main levée pour interroger quelqu'un que je n'ai pas encore entendu. (Marc, enseignant de 6^e HarmoS)*

Ces variantes concrétisent ce questionnement efficace présent chez Marc. « *Il faut des rituels pour rassurer, mais il faut aussi des fois que la situation soit toujours différente pour les garder avec nous* ». Le questionnement efficace veut que l'enseignant varie sa manière de faire afin que les élèves restent attentifs aux questions. Cela les oblige donc à écouter, et en lien, les soutient dans leur motivation de persévérer.

Tableau 6. Tableau de synthèse - capter l'attention

| Tableau de synthèse | | Gestes | | | |
|---------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| | | D'enthousiasme | D'humour | De relation de cœur | De théâtralité |
| Intention | Autre : capter l'attention | <ul style="list-style-type: none">Se mettre à leur niveau pour rigoler avec eux.Titiller avec humour. | <ul style="list-style-type: none">Faire asseoir un élève vers soi.Donner le choix de venir d'eux-mêmes s'asseoir à côté de l'enseignant. | <ul style="list-style-type: none">Remplacer un objet (de savoir) par des outils ludiques :<ul style="list-style-type: none">Les baguettes des magiciens par les stylos-feutresPorter le chapeau de sorcière pour avoir la paroleDonner la consigne en se mettant dans un jeu de rôle : « À vos baguettes ! Sorciers et sorcières de la mer ! »Variation de l'intonation de la voix – Jouer avec le regard : capter le regard de chacun par un coup d'œil et d'un air théâtral, mystérieux – Varier les postures : se déplacer et se mettre à des endroits ritualisés pour des gestes d'ancrage.Utiliser un pronom inclusif comme « nous », « vous » et « on » plutôt que « je » et « tu » (qui eux se rapportent à un ordre ou une injonction) :<ul style="list-style-type: none">« On corrige ? »« Qu'avons-nous oublié ? »« Il faut qu'on réfléchisse... »« Il faut que quelqu'un nous rappelle ... »« Nous n'avons pas fini ! »Jouer avec notre présence : faire asseoir un élève vers soi, se déplacer vers l'élève agité et rester présent quelques secondes/minutes.Questionnement efficace : interroger les élèves levant la main – interroger les élèves ne levant pas la main – interroger les élèves par un ordre précis – les élèves s'interrogent entre eux – un élève choisi qui va être interrogé | |

Faire des relances

Les relances ont été un élément nouveau à classer dans nos intentions. Pour les enseignants, elles permettent de remettre les élèves activement dans la tâche et toujours dans un contexte optimal. Ils s'expliquent :

Contexte : Les élèves effectuaient un exercice en groupe dans un atelier. Jessica a été appelée par le groupe pour corriger.

Extrait n°14

E *Ok (reste debout vers un groupe d'Els et observe ce qu'ils ont fait)*

Els (X)

E *Mais vous avez tout déplacé ?*

Els *Mais ouiii ♪! (Air déçu)*

E *Je vous donne un indice ! (se déplace vers l'indice et montre) C'est ces quatre du bout qui sont fausses.*

Els *Ahhh ♪ !*

E *Ouais ! Essayez de les replacer (s'en va).*

Les élèves semblent motivés par la tâche malgré les erreurs émises. « *Il y a toujours ce terme de zone proximale de développement où ils doivent toujours pouvoir avancer* ». Le terme « indice » est toujours attrayant et marque un défi à résoudre. « *Un élève motivé, c'est un élève qui a les capacités de pouvoir faire la tâche* ». Comme le confirme Dias (2003, p.150) : « c'est sur les fonctions potentielles de l'enfant que doivent se baser l'enseignement et l'apprentissage ».

Dans un même sens, Marie rebondit également sur les défis qu'elle qualifie de « missions ». Elle développe :

E *Maintenant dans les tâches complexes, on parle tout le temps de missions. Genre je te donne une mission, tu fais une mission. Ben c'est trop bien ! Tu dois continuer à chercher.*

EC *Là tu me donnes un autre élément. Le fait de donner une mission ou un défi, pour toi, c'est quoi cette intention de mission ou défi ?*

E *Mais c'est trop cool, ça les motive trop parce qu'ils ont un but, ils ont quelque chose. Parce que c'est vrai que quand tu donnes la fiche, ils savent que le but c'est de faire*

tout juste. Mais après si toi tu veux un peu plus tu leur donnes une mission. Les missions c'est aussi pour soutenir la motivation d'une manière différente parce qu'une mission ils savent très bien ce que ça veut dire. C'est un truc à réussir. Alors que si tu dis « Alors votre objectif... » pfff ! ça ne leur parle pas trop. Du coup mission c'est encore une autre chose à dire pour soutenir leur motivation. (Marie, enseignante de 4^e HarmoS)

Ici même, l'enseignante met l'accent sur un détail, mais qui peut apparemment signifier beaucoup pour les élèves. Ses dires nous obligent à penser qu'elle rend la tâche plutôt attrayante en théâtralisant le vocabulaire. Un objectif devient donc une mission et une mission est quelque chose à accomplir, à atteindre. En utilisant ces termes plus enchanteurs, les élèves se fixent donc un but.

Ces enseignantes mettent en lien les jeux de société ou alors les jeux vidéo. En effet, les enfants persévèrent pour atteindre les niveaux supérieurs. Lors de ces tâches, elles estiment donc que cela procure chez les élèves un effet similaire à l'école. Les enseignantes savent que le premier niveau est l'objectif de base pour les élèves. S'ils poursuivent, ils entreront donc dans d'autres tâches comme des jeux, des ateliers, de la consolidation, explique l'enseignante de 8^e année. Elle dit également que certains élèves se contentent du premier niveau malgré tout et c'est un défi, car ce sont souvent des enfants qui rencontrent des difficultés. Malgré ces difficultés, l'enfant se fixe un but, et veut donc réussir cette mission pour terminer le niveau de base demandé.

Pour cette prochaine discussion, Marie va utiliser d'autres moyens pour relancer ses élèves. Les voici :

Contexte : un élève apporte une feuille pour correction à Marie et s'éclipse vers des camarades.

Extrait n°10

E *Loris viens ici, je te corrige ta feuille ! (El vient vers l'enseignante)*

E *Bien joué (montre ce qui est correct), bien joué (montre ce qui est correct), bien joué (montre ce qui est correct), Mh↓ Il est où (X) ?*

EI *12 !*

E *Mais sinon, bien joué (montre ce qui est correct). (...) Mh↓ (lui redonne sa feuille et s'en va).*

Marie utilise un langage spécifique quant aux invalidations des acquis. Elle mime celles-ci par des mains sur les hanches ou alors réplique avec des onomatopées comme « *mh* » pour dire que c'est faux. Pour elle, ces manières de faire peuvent sans doute être une manière de relancer les élèves. Elle l'exprime :

E *Cette manière de faire ils comprennent qu'il y a un truc de faux et qu'ils doivent chercher. Comme ça tu n'es pas obligé de verbaliser le « c'est faux » qui fait du mal à tout le monde. (Marie, enseignante de 4^e HarmoS)*

Ces différentes relances permettent à l'élève de rester dans la tâche. Comme le soutient l'enseignante : « *pour continuer à lui donner envie de travailler* ». Elle exemplifie par d'autres termes qui rentrent quant à eux dans de la communication verbale visant l'encouragement comme : « *continue !* », « *ce n'est pas tout à fait ça.* », « *tu y es presque !* ». Ces attentions leur donnent « *un élan* », dit-elle.

Tableau 7. Tableau de synthèse - Faire des relances

| Tableau de synthèse | | Gestes | | | | |
|---------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------|----------|--------------|
| | | D'enthousiasme | De théâtralité | De relation de cœur | D'humour | De dynamisme |
| Intention | Autre : faire des relances | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des termes comme « défis » ou « missions ». Faire que les élèves soient toujours dans leur zone proximale de développement et aptes à poursuivre une tâche. Invalidier par le verbal : <ul style="list-style-type: none"> « <i>Tu y es presque !</i> » « <i>Ce n'est pas tout à fait ça !</i> » « <i>Continue !</i> » « <i>Mh...</i> » Invalidier par le non verbal Mettre les mains sur les hanches Se gratter la tête | | | | |

Mettre en place des activités variées et stimulantes

Cette intention a émergé de par les différents extraits et discours qui sont ressortis. Cette intention a été soulevée par le simple fait d'explicitier la manière d'enseigner de ces enseignants.

Contexte de l'entretien : dans l'extrait, Jessica explique chaque tâche à effectuer par niveau pour la matinée. Elle explique son point de vue.

E *J'estime que plus on peut travailler par le jeu en activité, plus c'est bénéfique pour eux parce que je pense qu'à 12 ans on a envie de bouger, on a envie de vivre (...) Enfin c'est dur de rester à sa place toute la matinée Donc plus on peut faire par le jeu et varier les formes de jeu, une fois c'est tout seul avec des cartes, une fois c'est un groupe. Ça varie les formes de travail, ça remet toujours de l'énergie en fait dans cette classe. (Jessica, enseignante de 8^{ème} HarmoS)*

L'enseignante rebondit sur un aspect ludique de la matière enseignée. En effet, elle réalise des ateliers variés autant dans le contenu que dans la forme de travail. Cette variation montre le dynamisme présent dans cette classe de par également les niveaux. Elle explique ça comme « des défis ».

E *Donc même par rapport à certains élèves, je varie en disant : « ne suis pas ça, ben viens on commence par ça parce que je sais que tu apprécies. » pour garder leur motivation et des fois ça les booste de se dire : « ok bon allez, elle m'a dit de faire ça, je vais le faire comme ça c'est fini. ». Donc je varie en plus pour eux. (Jessica, enseignante de 8^e HarmoS)*

Dans ce cas de figure, l'enseignante Jessica s'adapte à l'élève. Nous pouvons donc prendre en compte la flexibilité de l'enseignante pour adapter sa conduite en fonction des enfants. Certes, elle varie pour eux donc prend en compte l'élève comme il est, dans l'humeur qu'il est et cela montre que l'enseignante écoute et comprend ses élèves. Nous pouvons également parler de différenciation dans le sens où l'adaptation se réalise en fonction de la vie de l'élève. Elle permet d'amener tous les élèves au même endroit, mais par différents chemins (Kahn, 2010). La différenciation est une action bien ciblée de la part de l'enseignant.

Tableau 8. Tableau de synthèse - Mettre en place des activités variées et stimulantes

| Tableau de synthèse | | Gestes | | | | |
|---------------------|--------------------------------------------------------------|----------------|----------------|---------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | D'enthousiasme | De théâtralité | De relation de cœur | D'humour | De dynamisme |
| Intention | Autre : mettre en place des activités variées et stimulantes | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Travailler par le jeu • Travailler en atelier en variant le contenu • Varier les formes de travail (plénum, individuel, duo, trio, ...) • Travailler par niveaux • Prendre en compte la fatigue des élèves : adapter |

Laisser des choix

Finalement, pour cette dernière intention, l'enseignante de 8^e HarmoS souhaite faire ressortir cet aspect de laisser des choix, mais également une confiance qui gravite autour de cela. Elle s'explique :

Contexte : Jessica discute autour des choix qu'elle laisse faire à ses élèves.

E *Je pense que dans la vie, quand on a l'impression ● de choisir, c'est notre choix et du coup on le fait mieux. [...] Par exemple, là tu n'as pas vu quand tu étais là, mais des fois, dans les exercices je mets plusieurs niveaux de difficulté et je dis : « vous faites le niveau de difficulté de l'exercice que vous voulez. ». Alors au début, ils me disaient : « ouais ben facile, je fais que le niveau 1 ! ». Et je disais : « Ben ok, fais que le niveau 1, mais tu ne vas pas progresser finalement, ça sera trop facile pour toi et tu ne vas pas évoluer ! ». Finalement ils se rendent compte que c'est pour eux qu'ils sont là, c'est pour eux qu'ils travaillent, c'est pour eux qu'ils choisissent le niveau. Donc en fait leur motivation ne vient pas de moi, mais elle vient que d'eux.*

C'est leur motivation intrinsèque. C'est eux qui se mettent les objectifs, c'est eux qui décident où ils travaillent, qu'est-ce qu'ils font. Ils ont l'impression d'avoir décidé toute leur matinée tout ce qu'ils avaient fait. (Jessica, enseignante de 8^e HarmoS)

De par cet extrait, nous pouvons dire que le fait de laisser des choix aux élèves permet de favoriser leur autonomie. Ils savent donc pourquoi ils sont là, pourquoi ils font ça. Elle explique qu'ils ont donc envie d'aller plus loin, et ce dans l'esprit que c'est leur motivation intrinsèque qui agit. En effet, leur laisser le choix vient de l'enseignant, puis leur motivation intrinsèque va se forger en se donnant des buts précis et en voulant les atteindre.

E *Une fois que tu as choisi tes objectifs, c'est comme nous dans la vie, tu te mets un objectif, c'est toi qui te l'es mis, c'est beaucoup plus facile que quand c'est quelqu'un d'autre qui te dit : « tu fais ça ! ». Je pense que pour eux ça les motive beaucoup. Dans cette même motivation, je leur dis toujours : « Les exercices que tu fais c'est pour toi. Les réponses moi je les ai déjà faites [...] ». Ils se disent : « ah ouais je suis là pour moi ! ». J'essaie vraiment de les éduquer à dire : « mais pourquoi tu es là ? Pourquoi tu fais les choses ? » Si tu n'as pas compris ça sera ton problème après, donc investis-toi pour avoir compris ! [...] Je pense que ça c'est le plus important dans la motivation c'est qu'ils sachent pourquoi ils font les choses. (Jessica, enseignante de 8^e HarmoS)*

Ces pensées reflètent un élément fondamental de la motivation : savoir où chacun se dirige et comprendre pourquoi. Jessica met l'accent sur cette relation de confiance qu'elle entretient avec ses élèves pour pouvoir les responsabiliser et les amener vers l'autonomie. Faire des choix, comme elle l'explique, peut être un élément clé de la confiance. De plus, elle souhaite que les élèves se rendent compte de ceci d'une manière bien précise :

E *Je leur disais toujours : « moi, quand vous passez la porte là, à midi, je veux que vous soyez fiers de vous ! » (...). Pour moi être « fiers de vous » ce n'est pas avoir rien fait et la prof ne m'a pas repéré, mais c'est : « ah ben j'ai compris ça, ah j'ai aidé lui, ah ... ! ». (Jessica, enseignante de 8^e HarmoS)*

Pour cela, chaque élève procède à une autoévaluation de sa matinée. Ils peuvent donc se poser ces différentes questions. Pour finaliser cet aspect, l'enseignante prône la confiance et la pratique pour l'obtenir en retour. De plus, elle s'appuie sur une relation de cœur bien présente chez elle et en tire profit de voir ces élèves dans un esprit aussi serein. En effet,

elle l'exprime ainsi : « *du coup il y aussi cette relation de confiance qui s'est mise. Ils n'ont pas envie de me décevoir, ils ont envie de faire bien pour me faire plaisir aussi.*

Tableau 9. Tableau de synthèse - Laisser des choix

| Tableau de synthèse | | Gestes | | | | |
|---------------------|---------------------------|----------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|
| | | D'enthousiasme | De théâtralité | De relation de cœur | D'humour | De dynamisme |
| Intention | Autre : Laisser des choix | | | <ul style="list-style-type: none"> • Laisser choisir les élèves où ils veulent travailler • Laisser choisir avec qui ils veulent travailler • Laisser choisir ce qu'ils travaillent dans le plan, dans les niveaux. <p>Leur donner votre but :</p> <p>« quand vous passez la porte à midi, je veux que vous soyez fiers de vous ! »</p> | | |

L'intention « laisser des choix » évoque l'initiative prise par l'élève. En effet, pour bâtir la confiance, les rendre conscients de leurs rôles, donner des choix, une prise d'initiative est nécessaire. Comme l'exprime Vianin (2007), l'enseignant doit laisser de la place à l'élève afin qu'il puisse prendre ses propres initiatives. En effet, le fait de laisser le choix à l'élève favorise l'autodétermination (Vianin, 2007).

3.2 Conclusion

Pour rappel, notre objectif était de mieux comprendre les enjeux de la motivation de l'élève soutenu par l'enseignant, plus exactement, par ses gestes professionnels. Nous avons abordé les aspects théoriques autour de soutien de la motivation, de donner le goût d'apprendre et de persévérer face à une tâche. De par les données recueillies, nous avons conduit des analyses variées sur les gestes de soutien à la motivation de l'élève en classe.

Grâce aux séquences vidéo ainsi qu'aux entretiens en autoconfrontation simple conduits auprès des enseignants participants, nous avons pu dresser certains liens avec les aspects théoriques traités. Nous constatons une motivation extrinsèque qui forge la motivation intrinsèque de l'élève. D'après le contenu des entretiens auprès des enseignants, cette motivation extrinsèque leur était même essentielle au bon développement de l'élève, d'un point de vue scolaire, mais pour bâtir également la confiance. Cette motivation extrinsèque présente tout au long de nos analyses, se concrétise par les divers gestes que nous avons pu recueillir dans nos données.

Dans nos résultats, il y a deux intentions qui semblent plus particulièrement utilisées par les enseignants avec qui nous avons travaillé :

D'abord, les intentions les plus fréquentes sont les renforçateurs et valorisations affectifs ou sociaux de par ces aspects encourageants, bienveillants, gratifiants. Nous avons constaté que ce sont des éléments qui sont présents dans nos trois classes et utilisés à plusieurs reprises. Le geste principal lié à cette intention est la relation de cœur. Pour concrétiser cela, Nuttin (1985) considère la motivation comme toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but. Il nous semble essentiel de considérer cet affectif qui nous renvoie à Jean-Claude Richoz et sa théorie sur « la relation de cœur ». Cette relation doit être mise en place par l'enseignant pour d'ores et déjà marquer une stabilité affective au sein de la classe et que les enfants puissent se sentir bien, puissent rigoler, puissent se sentir en sécurité. Ces intentions qui sont d'ordre verbal ou non verbal touchent et nous rendent plus forts, comme le concrétise ce mémoire.

Ensuite, l'intention de « capter l'attention » prend son importance quant au soutien de la motivation. Nous pouvons constater qu'il existe de multiples gestes pour réussir à capter l'attention des enfants. Pour cette intention, grâce aux analyses réalisées,



nous pouvons y identifier la totalité des gestes, preuve qu'il s'agit d'une intention à explorer sous divers angles. Les enseignants favorisent un dynamisme régulièrement ressenti pour soutenir cette attention.

Ces deux intentions semblent donc essentielles au soutien de la motivation, mais nous avons pu observer que toutes les intentions ont leur part d'importance, notamment au niveau des gestes où nous pouvons voir qu'il y a de grandes interactions entre elles.

Ce mémoire peut contribuer à mieux connaître comment un enseignant perçoit le soutien de la motivation des élèves pour une meilleure réussite scolaire. Nous pouvons donc considérer ces gestes et leur intention comme des pistes pédagogiques à mettre en place, toujours en prêtant attention au contexte classe, mais aussi comme de nouvelles connaissances à prendre en considération par l'enseignant ou alors à les conscientiser afin d'agir en favorisant la motivation de chaque élève.

Nous avons interviewé trois enseignants après avoir observé leur enseignement en classe. Ils nous ont fait part d'éléments enrichissants, parfois très différents et qui ont été le noyau même de ce travail d'analyse. Grâce à cela nous pouvons synthétiser les résultats, en rappelant tout d'abord la question de recherche qui était la suivante : « *Comment l'enseignant soutient-il la motivation des élèves en classe ?* ». Dans le tableau 10 nous pouvons observer les intentions des enseignants avec une synthèse des pistes pédagogiques prises des extraits analysés. Il va de soi que les données récoltées sont riches en exemples, mais nous ne les avons analysées que jusqu'à les épuiser sans les illustrer exhaustivement dans ce travail de mémoire. Par conséquent, ce tableau (Tableau 10) n'est pas exhaustif. Il peut s'enrichir par d'autres expériences, d'autres travaux de recherche.

Tableau 10. Synthèse de différentes pistes pédagogiques

| Intentions | Pistes pédagogiques |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Utiliser des renforçateurs et valorisations tangibles</p> | <p>L'enseignant peut utiliser des tampons⁵ ou des gommettes pour féliciter le travail effectué :</p>  <p>Pour encourager l'élève :</p>  <p>Ces tampons permettent de recevoir une validation, une attention de l'enseignante qui motive les élèves à persévérer.</p> |
| <p>Utiliser des renforçateurs et valorisations sociaux ou affectifs</p> | <p>L'enseignant peut utiliser la communication verbale pour féliciter les élèves comme des « Bravo ! », « Bien joué ! », « Bravo Mademoiselle ! », « Super ! ». Ceux-ci peuvent s'accompagner d'un sourire, d'un pouce levé, d'un clin d'œil.</p> <p>L'enseignant encourage les élèves par la communication verbale comme : « Continue comme ça ! », « Tu y es presque ! », mais aussi par la communication non verbale comme lever le pouce, faire sourire, mettre la main sur l'épaule. Ces paroles sont dites avec bienveillance et enthousiasme afin que l'élève reste motivé par la tâche.</p> |

⁵ Ces tampons sont en guise d'exemple et appartiennent à l'auteur.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Utiliser des renforçateurs et valorisations avec privilèges ou activités</p> | <p>L'enseignant peut mettre en place différents styles d'échelles du comportement et récompensent les élèves en leur laissant choisir un privilège qui sont généralement des activités extrascolaires : faire des scoubidous, prendre 5 minutes de pause supplémentaires, faire un jeu, dessiner un mandala, ...</p> |
| <p>Capter l'attention</p> | <p>L'enseignant peut privilégier la théâtralité pour que les élèves soient attentifs et qu'ils s'engagent dans la tâche. Pour ce faire, nous pouvons remplacer des objets de savoir ou du matériel scolaire par des mots ludiques (<i>Par exemple, remplacer les stylos-feutres pour souligner nos groupes de phrase par le terme de baguettes magiques qui aux bonnes réponses, entoureront, avec la bonne couleur, le groupe de phrase trouvé</i>). Toujours dans le sens théâtral, nous pouvons beaucoup jouer avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la voix (varier l'intonation) ; • la posture (se déplacer, endroits ritualisés) ; • le regard (fixer, fermer les yeux, clin d'œil). <p>La présence : pendant un moment en plénum, s'approcher de l'élève qui s'égare. Proposer à un élève de venir s'asseoir près de l'enseignant : la présence de l'enseignant favorise la concentration de l'élève dans son travail. Si cette approche est réalisée avec bienveillance, l'enfant se sentira en sécurité et encouragé. Il sait que c'est pour l'encourager à travailler.</p> <p>S'inclure dans le groupe classe, c'est-à-dire utiliser des phrases comme : « on corrige ? », « il faut qu'on réfléchisse ! », « nous avons terminé ! », « qu'avons-nous oublié ? », ...</p> <p>Le questionnement efficace : il favorise l'effet de surprise des questions-réponses et oblige les enfants à rester attentifs aux situations. Il faudrait varier la forme pour qu'ils ne s'habituent pas à une manière de fonctionner.</p> |

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Faire des relances</p> | <p>Lors d'invalidation, l'enseignant favorise la communication non verbale ou les onomatopées comme : « Mh... » ou alors mettre les mains sur les hanches, se gratter la tête, froncer les sourcils. Ces gestes-là sont effectués de manière bienveillante, souvent accompagnés d'un sourire ou alors en jouant avec le regard.</p> <p>Les enseignants emploient le terme de « missions » ou de « défis » pour rendre plus attractive une activité.</p> |
| <p>Mettre en place des activités variées et stimulantes</p> | <p>L'enseignant essaie de varier les leçons en tenant compte de la forme de travail, de la durée, de la tâche, ...</p> <p>Par exemple, travailler par le jeu, en atelier, par niveaux.</p> |
| <p>Laisser des choix</p> | <p>Le fait de laisser des choix favorise une confiance mutuelle. Elle se bâtit au fur et à mesure et ceci permet de laisser les élèves choisir. Ce dans un but d'autonomie et surtout, d'une relation sereine et bienveillante. Cela peut s'effectuer en laissant les élèves choisir où ils veulent travailler, leur laisser les autocorrectifs, les laisser choisir ce qu'ils veulent travailler dans leur plan, leur donner votre but tout en favorisant une relation de cœur : « quand vous passez la porte à midi, je veux que vous soyez fiers de vous ! ».</p> |

Un projet avec une perspective à plus grande échelle pourrait donner des pistes pédagogiques plus variées et donc créer un recueil avec des éléments supplémentaires selon nos propres valeurs. En effet, j'ai l'impression que les données présentent un premier aperçu des gestes d'enseignants, mais demeure persuadée qu'il en existe bien d'autres. Je ressens une certaine limite n'ayant pas questionné les élèves quant à ce sujet. Une recherche touchant les deux points de vue, celui de l'enseignant ainsi que celui des élèves, pourrait apporter un bénéfice à la recherche en comparant et en définissant des pistes pédagogiques grâce également aux feed-back des élèves quant aux intentions de leur enseignant.

De plus, les gestes de soutien soulevés dans ce travail relèvent plutôt de la motivation extrinsèque. En effet, les gestes qui n'ont pas été évoqués ni dans le cadre théorique, ni par les enseignants, sont les activités que les enseignants peuvent faire en classe en lien avec la métacognition. Cet aspect de métacognition est un soutien à la prise de confiance en soi ; cela devient un facteur motivationnel très fort comme le soutient Michel Grangeat (1999). Cette réflexion aurait pu faire prendre conscience aux enseignants que leurs élèves développent et forgent l'estime d'eux-mêmes en les mettant en situation de métacognition et agit dès lors sur leur motivation intrinsèque.

Ce travail a pu concrétiser certains aspects sur la motivation en classe que je percevais plutôt instinctivement lors de ma pratique professionnelle. Ces différents gestes des enseignants identifiés nous invitent à nous remettre en question, mais aussi à nous encourager à les prendre comme valeurs professionnelles. Concrètement, ce sont des intentions et des gestes identifiés comme des savoirs professionnels : c'est pourquoi il m'est essentiel de les mettre en pratique et les tester puis les enrichir dans ma future profession d'enseignante. Je suis touchée par ce sujet, car comme expliqué au début de ce travail, j'ai souvent ressenti un manque de confiance, un besoin de vouloir faire juste pour valider moi-même mon travail étant jeune enfant. Et si à cette époque on m'avait davantage valorisée ? encouragée ? Peut-être que j'aurais certainement pu construire une confiance et m'engager activement dans une tâche sans avoir constamment la peur de faire faux. Je suis pleinement convaincue des effets bénéfiques qu'ont ces intentions et ces gestes pour nos élèves. De plus, j'ai pu personnellement ressentir ces enseignants eux-mêmes motivés par leur métier et l'envie de les faire progresser et réussir. Dans le fond, c'est sans doute une clé déterminante : être soi-même motivé avant de pouvoir motiver nos élèves (Viau, 2009).

Je me réjouis de prendre mon envol après ma formation en enseignement du degré primaire et offrir à mes futurs élèves ces pratiques si importantes. D'ailleurs, ces dernières prouvent déjà leur efficacité lors de cours de soutien dont les enfants bénéficient dans leur famille et chez lesquels j'ai pu instaurer un climat de confiance, de bienveillance, et d'humour.

Références bibliographiques

Bibliographie

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.

Aubert, J.-L. (1994). « *Si l'huile flotte ...* » - *comprendre et prévenir l'échec scolaire*. Paris : Criterion.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.

Barbillon, E. & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche. De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick Editions.

Bouffard, T., Pansu, P., Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182, 117-140. Consulté le 15 avril 2019, lien : <https://journals.openedition.org/rfp/4020>

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presse de l'Université du Québec.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

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

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Québec : Ministère de L'Éducation du Québec.

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.

Dias, B. (2003). *Apprentissage cognitif médiatisé*. Lucerne : CSPS Edition.

- Dubois, J., Mitterand, H. & Dauzat, A. (2014). *Dictionnaire étymologique & historique du français*. Larousse.
- Duclos, G. (2010). *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Everston, C.M. et Randolph, C.H. (1995). Classroom management in the learning- centered classroom. In A. Ornstein (dir.), *Teaching : Theory and Practice*. Boston : Allyn and Bacon.
- Fenouillet, F. (2016), *Les théories de la motivation*, 2^e édition. Paris : Dunod.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Québec : Chenelière Education.
- Gardner, H. & Bonin Y. (2004). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Gaudreau, N. (2019). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Paris : PUQ.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C., Depover, & B., Noël, (Éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Kauchak, D. P. & Eggen, P. D. (2003). *Learning and Teaching: Research-Based Methods* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc. Consulté le 22 novembre 2018,
lien:[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2016119](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2016119)
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique : Repères pour l'éthique de l'enseignement*. Lyon : Chronique sociale.
- Nelsen, J. (2012). *La Discipline positive. Comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Paris : Editions du Toucan.

- Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine : Du besoin au projet d'action*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Pennac, D. (2007). *Chagrins d'école*. Paris : Gallimard.
- Perrez, M., Minsal, B., Wimmer, H. (1990). *Ce que les parents devraient savoir*. Bruxelles, Labor.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. *Motivation in education: Theory, research & applications*, 3, 21-23.
- Richoz, J.-C. (2018). *Prévenir et gérer l'indiscipline dans les classes primaires et secondaires*. Lausanne : Favre.
- Sensévy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ?. *Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Vallerand, R.J. & Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Études vivantes.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Annexes :

Annexe 1 : Guide d'entretien

Mémoire de Bachelor

Guide d'entretien

Comment l'enseignant soutient la motivation des élèves en classe ?

Contexte

| | |
|-----------------|--|
| Degré scolaire | |
| Nombre d'élèves | |

Remerciements

« Avant tout, je souhaite vous remercier du temps que vous me consacrez pour réaliser les récoltes des données de mon mémoire de Bachelor. Ces récoltes sont essentielles pour mener à bien ma recherche et merci d'en faire partie »

Contrat de confidentialité

« Concernant les codes éthiques, notamment la confidentialité, je souhaite que nous signions un contrat maintenant. En effet, il est important pour moi de vous garantir la stricte confidentialité de tout renseignement que vous apporterez et que cela s'effectue réciproquement »

Présentation de l'entretien

« Dans le cadre de ma recherche, mon analyse ne portera pas sur vous, mais sur vos actions en tant qu'enseignant-e : l'intention de vos gestes pour soutenir la motivation des élèves sans jugement. J'ai sélectionné des extraits vidéos-clés que je désire vous présenter et discuter autour de ceux-ci. Le but est de mieux comprendre ces gestes et les intentions de chacun d'entre eux »

Questions de guide d'entretien

1. Sur cet extrait vidéo, pouvez-vous me confirmer si ce que j'observe correspond à ce que vous avez fait ? Discussion sur le point de vue de ... Maintenant l'idée est de parler sur comment vous l'avez fait, à votre avis ?
2. Qu'avez-vous cherché à faire ?
 - Plus spécifiquement, pouvez-vous me dire quelle était votre intention par ce geste-là (spécifier, formuler) ?
 - Valeurs éducatives (importance de ce qui est attaché à la personne, pour ce qu'on a de l'intérêt)
 - Est-ce que vous avez essayé de faire quelque « chose » /geste, mouvement/action, mais que vous n'y êtes pas parvenu ?
3. Qu'est-ce que vous n'avez pas fait mais vous auriez voulu faire ?
 - Quel mouvement/geste/action existe mais vous n'avez pas fait ? Pour avoir plus de données et pas forcément dans l'idée de mieux faire.
 - Qu'est-ce qui, selon vous, n'est pas à faire, un mouvement/geste/action que vous n'auriez pas voulu faire ?

Annexe 2 : Contrat de confidentialité

Contrat de confidentialité entre l'interviewé et l'étudiant chercheur

Thème de la recherche

Mon travail de Bachelor aborde la thématique du soutien de la motivation des élèves. Plus précisément, comment les enseignants soutiennent-ils la motivation de leurs élèves au travers de leurs gestes.

Modalité de l'entretien

Cette recherche vise à mettre en évidence les stratégies de l'enseignant(e) et comprendre ces dernières. L'enseignant ne doit en aucun cas se sentir jugé dans sa pratique.

L'entretien est semi-directif, c'est-à-dire qu'une série de questions ouvertes sont écrites au préalable, mais que ce dernier doit être pris comme une discussion libre/ouverte. L'ensemble de l'entretien sera enregistré puis retranscrit.

Rôle de l'étudiant chercheur

Je garantis à l'interviewé un total anonymat, aucune information personnelle ne sera divulguée. Les données recueillies seront retranscrites dans l'anonymat de l'enseignant(e) et les données qui permettraient de l'identifier seront supprimées. De plus, les données recueillies seront uniquement utilisées dans le cadre de mon travail de Bachelor.

Rôle de l'interviewé

Je m'engage à collaborer ainsi qu'à fournir des informations permettant au chercheur de réaliser son travail de Bachelor.

Signatures

L'interviewé : _____

L'étudiant chercheur : _____

Lieu et date : _____

Annexe 3 : Retranscriptions des extraits vidéo – 4H

Retranscriptions des extraits vidéo

Marie, enseignante de 4^{ème} HarmoS

Extrait n°1

E *Ok, je vous ai demandé d'être en marmotte, bravo à Michelle, à Aline, à Bernard et à Chloé. (Les autres Els se mettent directement en marmotte après que l'enseignante ait dit cela)*

Extrait n°2

E *Loris est-ce que tu es calme ? Est-ce que tu peux réussir à te tenir tranquille ?*

EI *Oui.*

E *(X) (tend la main et serre la main de l'élève, ils se relèvent ensemble)*

EI *(va à sa place)*

Extrait n°3

E *Super, on s'assoit et on regarde par ici. Ok, alors, comme je vous avais dit, nous allons travailler dans le plan maintenant. Michelle est à l'orthophoniste, c'est pour ça qu'elle n'est plus là. Et donc, hop (...) Je vais demander à Christian, j'aimerais que tu fasses une fiche, celle que tu veux (E commence à distribuer les fourres des élèves). Océane j'aimerais aussi que tu fasses une fiche, celle que tu veux. Christelle, tu as une fiche à corriger ou à continuer. Loris j'aimerais que tu ailles faire une fiche. Michelle n'est pas là. Liam décrocher la lune. Élise décrocher la lune. Aline, décrocher la lune. (Els s'exclament Ohhh ☆). Chloé, j'aimerais que tu sortes ton livret de calcul et tu fais les pages qui sont écrites sur la couverture. Mélia tu as des choses à corriger dans ton livret de calcul. Alessia, livret de calcul mademoiselle. Thierry, l'ordre alphabétique. Rudolph fiche. Armin, fiche. Eva, l'ordre alphabétique. Aurélien fiche. Tommy. Fiche. Olti, livret de calcul.*

Extrait n°4

EI (X)

E *Non, tout seul vous pouvez travailler par contre. Par terre si vous voulez, prenez les pamirs si vous voulez. (Els lèvent la main et E désigne ceux qui peuvent prendre des pamirs)*

Extraits n°5

E (X) *T'es pas sûr ? Comment tu peux être sûr ?*

EI (X)

E *Et si on compte avec les doigts ?*

EI (X)

E *Sors tes doigts. (El met ses dix doigts en face de lui) Combien tu dois sortir ?*

EI *(El calcule sur ses doigts) 7 ?*

E *Bien joué ! Maintenant, tu dois en enlever 7. Comment est-ce que tu vas faire ?*

EI *(calcule sur ses doigts)*

E *Il reste combien de doigts ? (Sourit)*

EI 3.

E *Ahhh↑, bien joué !*

Extrait n°6

E *Tu as compris Olti ? (S'agenouille devant lui)*

EI 1,2,3,4,5 (X)

E *Oui, c'est juste !*

Extrait n°7

E *(Passe devant Loris et regarde son travail) C'est bien Loris Bravo ! (S'en va)*

Extrait n°8

EI (X)

E Je ne sais pas ! (Hoche les épaules et sourit)

EI (X)

E Qu'est-ce que tu en dis ?

EI (X)

E Ouais, alors relis-le-moi.

EI (X)

E (X) *(pose une question)*

EI (X) *(répond à la question) (E secoue la tête de haut en bas et sourit pendant que EI répond)*

E C'est bien ! *(Sourit et s'en va)*

Extrait n°9

E Quel est ton problème ? (Se met les mains sur les hanches) Est-ce que tes calculs sont justes ?

EI (X)

E Alors commence par ça, commence par corriger tes calculs et voir s'ils sont tous justes.

EI (X)

E Ahhh (↑)! Donc ça tu es sûre ?

EI Oui.

- E Alors maintenant, si on essaie de calculer les résultats ensemble, d'additionner les résultats ensemble, qu'est-ce que ça fait ? Par exemple ici, si tu fais $6 + 6$ ça donne combien ?
- EI (...) 12 ?
- E Est-ce que par hasard il y a un 12 sur cette feuille ? (Se redresse)
- EI oui.
- E Qu'est-ce que tu penses qu'il faut faire ?
- EI (X)
- E Bien joué mademoiselle, bravo ! (Sourit et s'en va)
-

Extrait n°10

- E *Loris, viens ici, je te corrige ta feuille ! (El vient vers l'enseignante)*
- E *Bien joué (montre ce qui est correct), bien joué (montre ce qui est correct), bien joué (montre ce qui est correct), Mh↴ Il est où (X) ?*
- EI 12 !
- E *Mais sinon, bien joué (montre ce qui est correct). (...) Mh↴ (lui redonne sa feuille et s'en va).*
-

Extrait n°11

- E *(s'approche de Loris qui a déposé sa feuille sur sa table et regarde) C'est bien Loris !*
-

Extrait n°12

- EI (X)
- E *Est-ce que tu as essayé de lire ?*
- EI *(fait oui de la tête)*
- E *Lis-moi cette phrase.*
- EI (X) *(essaie de lire cette phrase)*
-

E *Il mange, ça tu l'as dit. Ensuite... Il mange ...*

EI (X)

E « *Il mangeu'n glace* » (*dit oralement ce que l'élève a lu en regardant au plafond*).
Ça pourrait être quoi comme phrase ?

EI *Il mange une glace ?*

E *Ahhhh↑ Aline ! (Ouvre la bouche, lève les bras en direction du ciel, sourit) Du coup, tu essaies de séparer les mots ? (Sourit)*

EI *Oui. (E se lève et s'en va)*

Extrait n°13

E *Ok, qui a 5 minutes de plus en pause ?*

Els (*lèvent la main*)

E *Aline et Chloé ? Vous pouvez déjà prendre votre pause en silence parce que c'est dans 5 minutes qu'il va sonner. Du coup vous avez 5 minutes supplémentaires.*

Extrait n°14

EI (*lève la main*)

E *Océane ?*

EI (X)

E *Oh ↓ ! Alors, je te dis ce qu'on doit faire (...) Comme elle. (Montre une phrase)*

EI (X) (*lit une phrase*)

E *Qu'est-ce que tu dois faire ? (Sourit)*

EI (X)

E *Oui, alors fais déjà ça ! (S'en va)*

Annexe 4 : Retranscriptions des extraits vidéo – 6H

Retranscriptions des extraits vidéo

Marc, enseignant de 6^{ème} HarmoS

Extrait n°1

- E J'ai mon chapeau (...). (Air mystérieux en prenant un chapeau de sorcier par la pointe)
- Els Yes !
- E J'ai mes baguettes magiques. (...) Et j'ai oublié toutes● mes formules. (Grimace d'un air perdu)
- Els Hnnnnn↑ ! Ohhh non ! (Air étonné, choqué)
- E Vous m'aidez ?
- Els Ouiiiiiii !
- E Alors (...) À vos baguettes ! Sorciers et sorcières de la mer (Els prennent leurs crayons de couleur) (...). Alors il faut que vous me réexpliquiez dans quel ordre j'emploie mes baguettes, la formule, et je vous propose qu'on essaie ça sur la première phrase qui est affichée là. Est-ce que Michel tu nous la lis ?
-

Extrait n°2

- E Marc, je te mets le chapeau (s'approche de l'élève et lui met le chapeau de sorcier sur la tête).
- EI (Se lève) Opus, verbus, entoure ouvrons (fait aller sa baguette).
- E (Fait sonner la cloche)
- Els (Applaudissent)
- E (Applaudit en regardant l'élève)
- E Quelle baguette ?

EI La rouge.

E Baguette rouge. (...) Et ta formule ? Opus (...)

EI Verbus

E Verbus. Entoure ouvrons (entoure au tableau « ouvrons »).

Extrait n°3

EI Opus, sujetus, entoure, nous (fait aller sa baguette).

E (fait sonner la cloche tout doucement) Ouuh ♪ c'était timide ça. (met les mains sur les hanches) (...).

Els Encadre ♪ !

E Ah ! (Sourit) Vas-y voir !

EI Opus, sujetus, encadre, nous !

E (fait sonner la cloche et encadre au tableau « nous »)

Extrait n°4

(L'enseignant encadre « nous » pendant qu'on entend un son d'une ambulance dans la rue)

Els Encore ? (air étonné)

EI Mais il y a combien d'ambulances aujourd'hui ?

E Ils viennent chercher qui cette fois ? (se retourne vers les élèves avant d'écrire au tableau)

EI Moi ! (lève la main)

Els (Brouhaha)

E Nous ● ! (...) Quelle était la couleur de ta baguette ?

Extrait n°5

E C'est Danny ! Ah ah↑ Alors attention, on écoute bien ce sorcier.

Extrait n°6

E (fait sonner la cloche) Bien joué ! Est-ce que tu as compris ton erreur toi ? (regarde l'El ayant répondu précédemment)

El Oui, j'ai oublié de dire complément de phrasus.

E Tu as oublié de dire ? (met sa main vers son oreille)

El Complément de phrasus.

E Complément de phrasus (entoure au tableau le complément de phrase)

Extrait n°7

E Bien joué. (fait un signe de la main) À qui tu passes le chapeau ?

Extrait n°8

El Opus (...) Verbus (...) Entoure, heu encadre (...) (...) tous les jours ?

Els Noooooon ! (déçus)

E (éteint la lumière de la classe et fait une grimace) Aïe ! Tu as éteint la lumière, mais tu n'as pas fait de la grammaire (grimace). On corrige ?

Extrait n°9

E (fait sonner la cloche tout doucement) Ouuuf. Je pense qu'on s'approche de la bonne formule parce que j'ai presque entendu la cloche. Bon. Alors allez, propose à quelqu'un d'autre qui peut te corriger.

El (va mettre le chapeau sur la tête d'un camarade)

E Baptiste, tu as idée, ok.

- EI Opus, complément de verbus, encadre tous les jours les portes du calendrier de l'Avent. (fait aller sa baguette)
- E (fait éjecter un sac d'un élève) Oh ↑ ! Mathieu !
- Els (Rigolent)
- E Toujours pas. Aïe aïe aïe. Alors. Avant que Manuelle nous propose quelque chose, moi je crois qu'il faut qu'on réfléchisse à nos règles hein (se frotte le front puis la bouche). (...) Vous voulez faire la baguette quelle couleur ? Manuelle ? Benjamin, Michel ? (les montre du doigt) Complément de ?
- Els Verbus.
- E Verbus. Mais alors il faut que quelqu'un nous rappelle comment trouver ce que la baguette verbus elle encadre. (El lève la main). Tu te rappelles comment on faisait ?
-

Extrait n°10

- EI Opus, complément de verbus, encadre une porte du calendrier de l'Avent (fait aller sa baguette)
- E (fait sonner la cloche) Ahhh↑ on peut l'applaudir hein ! (applaudit)
- Els (Applaudissent)
- E (encadre le complément de verbe au tableau)
- E Ok ! On a fini ?
- Els Non !
- E Ok, nous n'avons pas fini.
-

Extrait n°11

- E Est-ce qu'on peut dire « nous ouvrons une porte du calendrier de l'Avent » ?
- Els Oui.
- E Est-ce qu'on peut dire « nous ouvrons une porte du calendrier de l'Avent tous les jours au mois de décembre » ?

Els Ouiiii !

E Vous êtes sûrs ? (Fronce les sourcils et sourit de coin)

Els Ouiiii !

E Oui, vous avez raison d'être sûrs.

Extrait n°12

E Voici maintenant (...) (lève l'index vers le haut) Seul, vous allez devoir faire les sorciers, les sorcières de la grammaire pour les quatre phrases qui restent. Les enfants jouent à cache-cache dans la neige (montre la phrase au tableau). Les élèves de 6^{ème} fabriquent un mobile en bois pour leurs parents. C'est vrai ?

Els Ouiiii !

E Le soir de Noël, Michelle et Baptiste réciteront leur poésie à leur famille. C'est vrai ça ? (Sourit et les regarde)

Els (petits rires)

E Si● !

E Syrine ira en France pour voir ses grands-parents (sourit et regarde la classe).

Els C'est vrai !

Extrait n°13

EI (se lève pour aller à une table faire la correction)

E (regarde l'élève et lui sourit en hochant la tête)

Extrait n°14

E Alors maintenant vous êtes d'accord sur ça ?

Els Oui.

E Alors parfait, vous passez à la suivante (clin d'œil à un élève). Tu as corrigé ? (Sourit en pointant l'enfant du doigt)

El Oui.

Extrait n°15

E Cette fois vous partez là-dessus ?

Els oui.

E Eh bien ce n'est pas juste↴ (éclat de rire)

Els (Éclats de rire et s'en vont)

Extrait n°16

E (Regarde un élève qui s'installe à une table pour corriger, lui sourit, lui fait un clin d'œil)

Annexe 5 : Retranscriptions des extraits vidéo – 8H

Retranscriptions des extraits vidéo

Jessica, enseignante 8^{ème} HarmoS

Extrait n°1

E Alors programme de la journée : pour commencer je vous fais un petit rappel des additions en colonne, après on travaille en atelier et puis on fera le calendrier quand Joanne part parce que ce n'est pas très intéressant pour elle de voir comment on fait le calendrier. Donc quand Joanne elle part, on fait le calendrier, je vais vous rendre vos évaluations de français et puis on change les places en dernier. Ça marche ?

Extrait n°2

Cet extrait dure environ 7 minutes et je ne vais pas tout retranscrire pour une question de pertinence. En effet, pendant cet extrait l'enseignante présente tous les ateliers, les jeux et ce qu'il y a à faire durant toute la matinée. Voici quelques jets de ceux-ci :

E (Montre tout ce qui est affiché au tableau) Vous avez cinq ateliers, trois ateliers, les niveaux c'est le programme niveau 1, niveau 2, niveau 3 et puis deux ateliers : un atelier sur les nombres décimaux et un atelier sur les classes grammaticales. (...) L'atelier sur les nombres décimaux c'est un atelier avec moi, on le fera au fond de la classe vers les armoires donc je vous explique en tant voulu ce qu'on fait. L'atelier sur les classes grammaticales, c'est un nouveau jeu (s'en va le chercher). C'est un espèce de Dooble géant (explications du jeu non retranscrites). Si vous n'êtes pas sûrs, parce que vous ne savez plus tellement si c'est un adjectif ou non, si c'est un pronom ou non, il y a ici une feuille récapitulative avec tous les mots et puis ça vous dit qu'est-ce que c'est chaque mot. Donc vous pouvez vous aider de ça. Vous la retournez au début (montre de quel côté il faut la mettre) et le but ce n'est pas de regarder directement ça, mais s'il y a besoin vous la retournez. Si dans le groupe, il y a des enfants qui ont plus de difficultés, qui ne savent plus très bien, mettez-vous des petits défis. C'est à vous de vous mettre des défis et des

challenges, c'est à vous de gérer. Donc ça c'est le deuxième atelier, ça joue pour ces ateliers ? (retourne devant le tableau).

E Maintenant les niveaux, je vous ai mis trois niveaux aujourd'hui (explications de chaque niveau)

Activités par niveau :

Niveau 1

- Fiche à finir : entourer le sujet, etc
- Opérations en colonne (addition et soustraction) : 4 exercices et à choix les autres exercices
- Cartes orange : cartes de calcul : 10 minimum (réponses derrière)"

Niveau 2

- Inspecteur des fonctions : disséquer des phrases au ciseaux (minimum trois phrases justes)
- Deux défis maths
- Cartes vertes : cartes de calcul de puissances
- Verbo Presto (en groupe) : plateau de jeu (jeu de conjugaison)

Niveau 3

- Atelier priorités (différents niveaux à choix)
- 15 minutes de lecture à choix
- Défis maths : s'ils ont envie d'en faire plus

Extrait n°3

E Objectifs minimums● minimum c'est niveau un. Ça serait bien d'avoir commencé certaines choses du niveau deux aujourd'hui. Et puis niveau trois c'est vraiment si vous êtes avancés. Vous faites dans l'ordre niveau un, niveau deux, niveau trois. Vous ne faites pas forcément dans l'ordre ici (montre la colonne du niveau un), vous pouvez choisir ce que vous avez envie de faire en premier. Par contre vous n'oubliez pas de venir mettre sur la feuille quand vous avez fait les choses d'accord ?

Extrait n°4

E (X) (s'agenouille vers le groupe d'Els) (X) (se relève). (S'agenouille vers le groupe d'Els) Pour être sûr qu'on mette au bon endroit, qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

Els (X)

E Voilà, vous avez le droit de rajouter des zéros pour être sûrs de ce que vous avez fait. Donc 222, après il y aura ?

Els (X)

E Maintenant vous refaites vite une fois pour être sûr et changez s'il y a des choses à changer. (se lève et s'en va)

10 secondes après...

E (revient, s'agenouille et regarde ce que fait le groupe d'Els).

E (X) (Pose des questions) (se relève et s'en va)

Extrait n°5

EI (X)

E (X) (met sa main sur l'épaule de l'EI)

EI (X)

E (X) S'il y a un souci, tu m'appelles.

Extrait n°6

E Croisez voir les bras trois secondes (...) Shuuut. C'est top vous faites bien de l'avance et puis on voit que vous avez envie. Par contre on est tous dans la classe ce matin parce qu'on doit être tous ici donc chacun doit faire un petit● effort supplémentaire pour pas tout le temps parler, d'accord ? Donc si vous êtes dans un groupe et que vous avez besoin d'aide vous chuchotez, mais vous n'avez pas toujours besoin de donner des informations sur ce que vous êtes en train de faire. Parce que sinon on aura la tête comme ça à la fin de la matinée (met ses mains

vers ses oreilles). Donc vraiment vous essayez de vous concentrer, on doit tous donner un petit effort supplémentaire ce matin. Ça marche ?

Extrait n° 7

Les cours n'ont pas encore recommencé mais les Els travaillent déjà.

Extrait n°8

EI (Appelle l'E pour venir vérifier son travail)

E (vient derrière elle et s'appuie sur sa table, lit son travail) (...) Bravo mademoiselle (s'en va).

Extrait n°9

E (X)

EI (X) (Pose une question)

E (s'en va en secouant la tête de haut en bas, et met le pouce en l'air)

EI (regarde et s'en va)

Extrait n°10

EI (s'approche de l'E et montre sa fiche)

E (Lit sa fiche)

EI (X) (Pose une question) (E pose la main sur l'épaule de l'EI)

E Oui tu fais la (X). Bien Michel !

EI (S'en va)

Extrait n°11

- E Heu Maxence ! (Regarde l'El) J'imagine que ce n'est pas de français que tu parles !
- El Si ! J'ai dit que j'ai réussi à battre Jérémy au Verbo Presto !
- E Ah ! Ah ouais alors ça peut te rendre heureux ! (Rigole) Bien joué Maxence !
-

Extrait n°12

- E Quatre fautes ! Mission : trouver les quatre fautes ! C'est parti !
-

Extrait n°13

- E (Assise vers un El) (X)
- El (X)
- E (Regarde ce que fait l'El)
- El Voilà.
- E Maintenant qu'est-ce qu'on fait ? (X) (Questionne l'El, donne des conseils)
- E Tu m'appelles quand tu as fait une phrase (lui met la main sur l'épaule et s'en va)
-

Extrait n°14

- E Ok (reste debout vers un groupe d'Els et observe ce qu'ils ont fait)
- Els (X)
- E Mais vous avez tout déplacé ?
- Els Mais ouiii ↓! (Air déçu)
- E Je vous donne un indice ! (se déplace vers l'indice et montre) C'est ces quatre du bout qui sont fausses.
- Els Ahhh↑ !
- E Ouais ! Essayez de les replacer (s'en va).
-

Annexe 6 : Retranscriptions de l'entretien – 4H

Retranscriptions de l'entretien du 18 décembre 2018

Marie, enseignante de 4^{ème} HarmoS

EC Donc, le contrat de confidentialité a été signé.

E Je le confirme, c'est bon.

EC Donc on va commencer directement avec le premier extrait qui est le n°1. 1'19.

Visionnage de l'extrait n°1

EC Très court. Mais j'ai besoin d'en savoir plus. (...) À ce moment-là, moi ce que j'observe (...) Donc je t'explique et toi tu valides ou pas si tu as vu la même chose que moi ou s'il y a autre chose.

E Oui. Ça marche.

EC Tu as fini de dire bonjour aux élèves et puis tu félicites ceux qui sont déjà en marmotte, donc la tête dans les bras, c'est ça ?

E Oui.

EC Et puis tu as félicité ceux qui l'étaient déjà. Du moment que tu le dis, les autres enfants se mettent en marmotte.

E Oui, c'est exactement ça. Mais en fait, vraiment ça sert à, au lieu de dire « je vous ai demandé de vous mettre en marmotte » en fait si tu dis « bravo » à quelqu'un, ils regardent tous la personne et ils se disent « ah ouais c'est ça qu'il fallait que je fasse ! ». C'est pour éviter de répéter la consigne et en plus « bravo » ça fait toujours plaisir d'entendre un « bravo ».

EC Donc ce que tu es en train de me dire c'est plutôt un message positif.

E Oui, c'est ça. (...) Du coup c'est reprendre le positif chez un ou des élèves pour que les autres fassent ce que j'ai demandé. Parce que si tu veux ce n'est pas quelque chose pour le féliciter lui-même, parce que d'un côté il a fait ce que j'ai demandé. Mais après il l'a fait juste, il l'a fait vite, il l'a fait bien, du coup je le félicite

- et en le félicitant, tous les autres vont regarder en se disant « ah, mais oui, la maîtresse nous avait dit de faire ça, ils vont tous le faire et après chacun ont un « bravo ». Au final ils finissent tous avec un « bravo » et je n'ai pas eu besoin de répéter la consigne de le redire une deuxième fois.
- EC C'est quelque chose que tu as remarqué qu'à chaque fois que tu le fais, ça fonctionne.
- E Oui. Vraiment à chaque fois. Ça, c'est un 100%. Le principe de la marmotte c'est quand même qu'ils restent silencieux, après s'ils ne mettent pas la tête dans les bras, ils le font juste une fois et après ils se lèvent, je peux comprendre que ça ne soit pas agréable pour tout le monde. C'est plus pour qu'ils soient là, ils sont avec nous, ils sont silencieux. Donc c'est vraiment pour les encourager en fait. Tu mets les bons éléments en avant, mais c'est aussi féliciter tous les autres qui arrivent après. Comme ça, tout le monde a son « bravo ».
- EC D'accord. Ok. C'est vrai que, j'ai remarqué chez toi (...) dans plusieurs extraits, des félicitations où ce genre de chose. Par exemple, je te lis quelques autres extraits. Tu as tendu la main à un élève quand tu étais assise vers la porte et puis vous vous êtes relevés ensemble ou sinon des « bien joué ! », et avant de partir tu répètes « ahh, bien joué ! » ou tu reviens vers un enfant vers qui il t'avait posé une question et tu lui dis « oui, c'est juste. ». J'ai remarqué aussi souvent, enfin c'est mes extraits qui me le disent, que tu étais souvent revenue vers Loris et puis là, j'ai par exemple, tu es passée juste devant lui et tu as dit : « c'est bien Loris, bravo ! ». Après, tout simplement, tu secoues la tête de haut en bas avec un sourire pendant que l'élève est en train de répondre toi tu fais comme ça (hoche la tête de haut en bas en souriant). Ou « bien joué !, bien joué ! » en reprenant chaque réponse. Ou tu es revenue vers Loris pour un autre exercice « c'est bien Loris » ou tu essayais de faire comprendre quelque chose à un élève et puis tu as levé les bras vers le ciel et tu as dit « ahhh↑ ! »
- E Oui, je suis très théâtrale.
- EC Voilà. Est-ce que ces extraits te rappellent un peu la leçon ?
- E Oui oui bien sûr.
- EC Ok. Sur tous ces éléments, quelles sont tes intentions ? Comment tu fais ça ?

- E Je te dirais qu'on m'a toujours dit qu'il faut dix compliments pour une chose négative.
- EC Dix compliments, pour une chose négative ?
- E Si tu dis une chose négative à un élève, il faut dix compliments pour la casser, si on veut.
- EC Oui.
- E Je trouve qu'à leur âge, la maîtresse c'est un tout, et plus tu les encourages et plus ils ont envie de faire. Au bout d'un moment ils n'ont plus envie de faire pour toi, ils ont envie de faire pour eux et ils sont trop contents d'avoir une félicitation à la fin. Rien qu'en passant à côté ou de dire « bravo » ou par exemple Loris qui a besoin de beaucoup de félicitations parce qu'à la maison il n'en a pas beaucoup. C'est un élève qui a plein de soucis, voilà. Et rien que de passer à côté de lui et juste lui dire « bien, continue ! » ben lui ça le remotive dans son travail parce qu'il a besoin d'une motivation tout le temps. Il a tout le temps besoin de quelque chose sinon il n'y arrive pas. Et moi mes intentions c'est plus de les valoriser et ça, ça nous fait aussi plaisir à nous en tant qu'adulte. Si tu fais quelque chose et que tu as la personne qui est au-dessus de toi qui te dit « ahh↑ c'est bien ton travail ! », ben toi tu te sens bien, tu te sens fière et tu te dis « ben yes, je continue, j'ai confiance en moi ». Et c'est plus pour apporter de la confiance en fait. Et mon intention c'est plus pour qu'ils continuent dans le travail et qu'ils aient du plaisir tout le temps à bosser. Qu'ils continuent ce qu'ils font parce que c'est bien.
- EC Parce que, (...) si je reprends (...) Là tu parles justement de Loris. Sur la leçon de 45 minutes, j'ai regardé la première partie, il y a trois fois où tu vas faire lui et c'était de la communication verbale. Est-ce qu'il y a des mouvements ou des gestes que tu fais envers lui ou envers qui que ce soit d'autre ?
- E Mhh. Alors souvent je leur dis « c'est bien », alors je parle tout le temps hein. Mais je leur passe la main dans le dos ou sur l'épaule pour dire « bravo, ça c'est bien ! ».
- EC Un geste physique.
- E Un geste physique exactement. À beaucoup je leur fais des « Top là ».
- EC Ahh↑, ouais !

- E Par exemple quand ils ont réussi à faire un truc qu'ils ont eu de la peine à faire, je leur dis « ahh, yes » et puis ils me tapent dans la main (imite le geste). Comme ça ils sont tout contents et puis voilà. Mais après il y a toujours la parole qui s'accompagne avec (...)
- EC Avec le geste.
- E Avec le geste oui. Je trouve que c'est compliqué chez les petits. Ils ne comprennent pas forcément tout le temps le non verbal. Je dirais qu'avec ton regard ils le comprennent, mais s'ils sont concentrés sur leur feuille et que tu leur touches le dos, ils vont avoir tendance, enfin même si c'est une petite caresse, ils vont avoir tendance à se retourner en se disant « mais qu'est-ce qu'elle me veut ? » et si toi tu es partie ils se diront « ah, mais qu'est-ce qu'elle est venue chercher vers moi ? ». Alors que si tu leur touches leur dos et tu dis « c'est bien », ça confirme que c'est ça et ils n'ont pas besoin de se retourner et ils peuvent continuer le travail.
- EC Ok. D'accord. Donc dans toutes ces félicitations. Et dans tous ces (...) tu parlais d'encouragement, si on reprendre, donc des gestes d'encouragement (...) ça part toujours de la même intention, donc de valoriser, de valider, (...) Et c'est intéressant cette expression « il faut 10 compliments pour une chose mauvaise ».
- E Oui, oui.
- EC Alors ça c'est tout bon. Et puis est-ce que des fois tu fais ces gestes et à ce moment-là tu te dis « ah mince, là je n'aurais peut-être pas dû faire comme ça, j'aurais dû faire autrement ! » ?
- E Oui ça m'est arrivé. Parce qu'il y a parfois où (...) Dans les gestes plutôt que dans les paroles ?
- EC C'est égal. Tout ce qui est par rapport au soutien de la motivation.
- E (...) Je te dirais que d'un côté non, parce que c'est que pour soutenir leur motivation et les motiver davantage après il y a parfois où tu penses que c'est juste, quand tu regardes d'un coin de l'œil et en fait c'est faux. Mais souvent ils ne se rappellent pas (X) « bien » vu que tu rends la correction le lendemain. Ils n'ont jamais la correction directe vu que je n'arrive pas à corriger vraiment et à en même temps enseigner. Du coup ils l'ont tout le temps le lendemain et ils disent « ah, mais maîtresse, tu m'avais dit que c'était juste ! ». Alors là je regrette un petit peu

et je dis « oui je suis désolée, je suis passée en coup de vent et je n'ai pas vu ! ». Après ils comprennent et ils corrigent. Donc je dirais que quand je me rends compte que je les ai félicités alors que la réponse était fausse, ça c'est un petit peu triste, mais après je ne félicite pas toujours pour une réponse. Je félicite plutôt pour l'investissement de l'enfant.

EC Oui, c'est ce qu'on a vu avec Loris par exemple.

E Oui. Du coup je ne dis pas « ah, c'est juste ta réponse », parfois oui, mais je valorise plutôt le travail qu'il fournit plutôt que la réponse qu'il fournit. Donc par rapport au travail qu'ils fournissent, je n'ai pas de regret avec mes gestes ou mes paroles parce que d'un côté c'est que pour les valoriser et j'ai des élèves qui sont très câlins et affectueux donc ils n'ont pas trop de problèmes si tu leur mets la main sur le dos ou sur l'épaule.

EC oui, ils sont réceptifs.

E Oui, ils sont très réceptifs. Après je dirais c'est plus pour valider une réponse, des fois que je la valide alors qu'elle est fausse, ça je m'en veux un petit peu, mais après j'explique à l'élève et après ça passe. Donc je dirais c'est plutôt pour valider une réponse, que oui je regrette parfois, mais après pour encourager, jamais. Je trouve que je n'en fais même pas assez.

EC (Rires)

E (Sourit) Non c'est vrai, tu n'encourages pas assez, il y a des fois où voilà.

EC Ok. Je vais passer à un autre extrait, c'est le n°13. Si jamais je vais pas mal revenir en avant, en arrière, c'est par rapport à l'ordre de mes (...) 13'33.

| |
|------------------------------|
| Visionnage de l'extrait n°13 |
|------------------------------|

EC Là, j'entends que tu offres 5 minutes de pause en plus à deux élèves. J'ai pu, j'ai cru entendre à un moment donné que c'était des privilèges.

E C'est ça ouais.

EC Mais du coup est-ce que tu arrives m'en dire plus ?

- E Oui. Si tu veux, ils ont un système de récompenses où chaque jour ils colorisent un pétale d'une fleur en fonction de leur comportement. Et ça c'est que par rapport au comportement de l'élève seul. Parce qu'après j'ai un autre système.
- EC Donc c'est individuel.
- E Alors c'est individuel et chaque jour ils colorient leur pétale dans leur agenda et puis vert c'est que tout s'est bien passé, jaune ou rouge. Et à la fin de la semaine, le vendredi, le matin, à la dernière période, on prend un moment pour regarder qui a eu 4 ou 5 pétales verts. Ceux qui ont eu 4 ou 5 pétales verts, je leur fais un stempf dans leur agenda et ça veut dire qu'ils reçoivent un privilège. Ceux qui ont en 3 verts et le reste jaune, ils n'ont pas de privilège et ils doivent bosser. Ceux qui ont un rouge ils ont une fiche de réflexion plus du boulot à faire pendant ces 15 minutes.
- EC Ok.
- E Après si tu veux, j'ai une boîte avec une tonne de privilèges et ils choisissent les privilèges qu'ils ont envie. On les fait l'après-midi. Il y a par exemple un mandala, un scoubidou, faire un chaudoudou, c'est faire un petit pompon, bricoler, dessiner au tableau, jouer avec les multi-cubes, faire un jeu de société, enfin voilà. Et si tu veux il manquait un peu de privilèges parce qu'au bout d'un moment c'est toujours un peu les mêmes. Je leur ai demandé à eux qu'est-ce qu'ils voudraient en plus. Certains m'ont dit 5 minutes de pause en plus.
- EC Ce système de privilèges et de colorier les pétales de fleur, quand tu as mis en place ça, c'était quoi ton intention ?
- E C'était de valoriser chaque élève par rapport au leur comportement. Parce qu'on m'avait annoncé une classe très compliquée, très difficile. Moi je suis une anti-échelle du comportement parce que je trouve ça horrible quand tu es tout en bas et tu ne peux pas remonter. Je déteste ça, et là je trouvais que ce système était bien. Parce que chacun avait devant lui sa propre étiquette. C'était vraiment de valoriser chaque comportement, mais de manière individuelle. Et en fait dans ma classe il n'y a que trois règles : respect du matériel, des camarades et des consignes. C'est par rapport à ces trois règles que je sanctionne.
- EC D'accord.

- E C'est trois règles qui regroupent beaucoup de choses. S'il ne respecte pas une fois le matériel, il y a un petit carton jaune et à la deuxième fois c'est sa bandelette qui passe au jaune. Chaque jour ça recommence. Ça c'est de manière individuelle. De manière collective, on a des petits chaudoudou, parce qu'on a lu un livre, c'est les chaudoudou et les froids piquants, c'est les mots doux et les froids piquants. Les chaudoudou, ils ont fait des mini pompons et tous les jours si tout s'est bien passé, ce qui veut dire si l'ambiance de classe était bonne, s'ils ont bien bossé ensemble, s'ils ont bien travaillé, je leur mets un chaudoudou et au bout de 20, vu qu'on est 20 avec moi, ils ont une récompense.
- EC Toute la classe donc ?
- E Oui. Par exemple l'autre fois on a regardé un film en classe, et puis cette fois si on va aller à la place de jeu. Donc voilà, c'est vraiment pour les féliciter de bien avoir travaillé ensemble et d'avoir un esprit d'équipe.
- EC C'est-à-dire que tu as deux systèmes de récompenses, ça veut dire individuel. Ça c'est plutôt pour valoriser la personne individuellement dans son comportement. Et puis le côté collectif, c'est quoi l'intention ?
- E C'est qu'ils soient tous dans le même panier, qu'ils se rendent compte qu'on est une classe, qu'on est un groupe et que si on veut arriver à quelque chose il faut qu'on travaille ensemble.
- EC Le fait de faire ça, tu as l'impression que ça provoque quoi chez eux qu'ils obtiennent ce chaudoudou ? Est-ce que tu vois des comportements pour qu'ils essaient ou s'ils sont justement motivés par ce système ?
- E Oui, alors moi je les sens très motivés. Au collectif, ils sont très investis et parfois je les entends se dire « ah, mais faut qu'on se taise là parce que sinon on n'aura pas notre chaudoudou ». C'est quelque chose qui marche chez tout le monde. Ils ont tous envie de faire quelque chose en fait.
- EC Ils s'autorégulent un petit peu.
- E Oui, tout à fait.
- EC Ok, très bien. (...) Ensuite c'est l'extrait n°3, donc c'est directement au tout début. 4'...

- EC Là ce n'est pas forcément comment tu fonctionnes, ce qui m'interpelle c'est (...) donc là je vois que tu distribues des fourres de travail, j'ai pu apercevoir un plan de travail dedans où il y a diverses tâches, diverses activités. On peut aussi l'entendre par ce que tu dis entre cahier de calculs, décrocher la lune, il y avait fiche de mots, enfin, plusieurs choses. Pour le fonctionnement, c'est toi qui dit la première activité et après est-ce qu'ils ont le choix de faire leur plan comme ils veulent ou comment ça se passe ?
- E Alors ils reçoivent chacun un plan avec les fiches à l'intérieur avec 4 activités de maths et 4 activités de français qui sont autant en atelier qu'en fiche. Des ateliers à plusieurs ou tout seul. Des jeux aussi. Après ils ont des ateliers bonus s'ils finissent tout. On a mis ça en place pour qu'ils puissent tous avancer avec leur mode de fonctionnement. Je leur oblige à faire la première activité, comme ça je tempère entre fiche et atelier et après, au bout d'un moment, je mets tout le temps le Time Timer et après quand ça sonne, ceux qui font les ateliers rangent, et ceux qui ont commencé par une fiche peuvent aller faire un atelier et ceux qui ont fait un atelier viennent faire la fiche.
- EC Ok, d'accord.
- E Ils adorent travailler dans ce plan parce qu'ils peuvent choisir comme ils veulent et j'ai beaucoup d'élèves qui sont motivés par le fait qu'il y a des trucs à suivre et du coup c'est « ça j'ai fait, ça j'ai fait, ça j'ai fait » et ils sont très motivés par ça, car ils voient le travail qui avance. Ils me remettent tout dans leur fourre et moi si c'est juste je vide la fourre. S'il y a encore des corrections, je la remets dedans. Ils sont motivés par le fait que ça s'enlève et voient ce qui a été fait et moi je leur mets des petits tampons quand c'est bon. Ils sont aussi motivés parce qu'ils peuvent bosser à plusieurs, ils peuvent bosser où ils veulent, s'ils veulent faire la fiche par terre ils peuvent, et ça c'est aussi source de motivation pour eux. Ce n'est pas tout le monde fait la même chose, une fiche à sa place. On le fait aussi, mais j'essaie beaucoup plus de faire que ça bouge.
- EC Mais ton intention à ce moment-là, le fait de varier, de faire plein d'activités différentes, individuelles, en groupe et tout ça, ton intention pour les élèves ben tu

vois que ça les motive, mais à la base ton intention c'était ça ? Tu avais cette idée-là ?

E À la base j'avais vraiment l'intention de motiver les élèves dans le sens où chacun fait un peu comme il veut, chacun fait ce qui veut, mais tout est très suivi quand même. Enfin c'est très cadré. Après eux ils ont l'impression que c'est fou (sourit) parce qu'ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent, mais en fait au final toi tu sais ce qu'ils doivent faire. C'était vraiment une intention pour les motiver et puis pour aussi ceux qui n'arrivent pas faire une fiche de A à Z parce que je peux comprendre qu'au bout d'un moment c'est long, alors ils switchent. Ils font autre chose. Pour qu'ils restent en haleine tout le temps et qu'ils restent concentrés sur quelque chose à faire.

EC Ok. Et puis là, j'ai juste entendu un petit truc (rires), le tampon sur la fiche, pour toi il a quelle valeur ?

E Il y a deux choses différentes parce que je l'utilise pour deux choses différentes. Je l'utilise déjà pour le plan pour dire « ok, c'est bon, c'est juste, bien joué ! ». Ça veut dire ça. Une fois j'étais tout mal parce que c'est un pouce en l'air et je l'ai mis à l'envers (rires). Ils ne l'ont pas pris mal, car ils savent ce que le tampon signifie. Je l'utilise aussi pour les dictées. Ça c'est plus le tampon de félicitations. Ce qui veut dire que quand ils font 0 faute je leur mets un « immense bravo », quand ils font une faute ou deux c'est un « bravo » et après quand ils font plus de fautes il n'y a plus de tampon. Mais je note des commentaires d'encouragement par écrit.

EC Ces tampons tu as remarqué que ça fonctionne, enfin qu'ils les demandent, ils les veulent ?

E Ce matin j'ai remarqué que je n'en ai pas mis à deux, ils me l'ont fait comprendre.

EC (Rires)

E « Si jamais j'ai fait le jeu de l'échelle ! » Il faut que je le mette pour demain d'ailleurs. Ils le demandent, ils le veulent parce que d'un côté pour eux c'est une sécurité de se dire « ah ben j'ai fait mon travail, c'est bon. »

EC J'ai l'impression que ce que tu dis ça a plusieurs sens. Ça a plusieurs entrées dans le sens que toi déjà tu sais que c'est fait, eux ils savent que c'est fait, « bien joué, c'est fait ! » parce que ce n'est pas à nouveau dans leur fourre donc ils ne doivent

plus le refaire. Et après le tampon qui est aussi utilisé en dictée où là c'est plutôt la félicitation ou le geste d'encouragement.

E Oui. C'est ça.

EC Ok. D'accord, magnifique ! Ah d'ailleurs, la vidéo qu'on voit c'est le réel de maintenant, de la vidéo, mais après il y a aussi ta réalité.

E Comme là, la dictée.

EC Voilà. Exactement. Donc n'hésite pas à me dire si jamais tu fais d'autres choses ou tu fais d'autres gestes. (...) ça, c'est tout bon. Ça, c'est tout bon. Ah, le 12 (cherche l'extrait n°12)

| |
|------------------------------|
| Visionnage de l'extrait n°12 |
|------------------------------|

E (Rires)

EC (Rires) ça fait bizarre de se voir ou bien ?

E Oui trop, c'est assez théâtral hein !

EC Là j'ai vu plusieurs extraits qui entrent dans la même signification que dans ce geste-là ou dans ce que tu as dit où des fois tu dis : « je sais pas ! » et tu souris. Tu regardes l'élève en hochant les épaules. Un autre extrait où tu souris. Tu le regardes dans les yeux et tu souris.

E Oui je souris tout le temps (rires)

EC Explique-moi alors. Tu souris souvent, mais ...

E Alors je souris tout le temps de base parce que (...) ben je n'aime pas tirer la tête.

EC C'est ta personnalité.

E Oui c'est ma personnalité et puis ça me fait sourire de les voir trouver. Ça me rend vraiment, ça me fait de la satisfaction personnelle. Ce n'est pas un faux sourire en me disant je souris parce que je souris. C'est vraiment un vrai sourire. Et là, Aline, ça me faisait trop plaisir parce qu'elle a peiné pendant je ne sais pas combien de temps avec cet exercice. Elle devait séparer des mots pour faire une phrase et elle

a beaucoup de problèmes à comprendre ce qu'est une phrase. Et là ça m'a fait trop plaisir qu'elle y arrive par elle-même.

EC On le sent (sourit).

E Et qu'elle travaille, elle travaille et elle y arrive. C'est pour ça ce « ah trop bien ! » c'est genre (...) « Yes on y est arrivé, tu as réussi ! ». Après pour les « je sais pas » et que je rigole, ils savent. Parce que si je leur dis « je sais pas ↴ », ils vont se dire « ah ben elle sait pas alors moi non plus j'sais pas. ». Alors si tu dis « Je sais pas » (sourit), alors là ils se disent « ah mais il faut que je cherche quelque chose parce que la maîtresse elle sait, alors ça veut dire que moi je peux savoir aussi ! ». Après c'est aussi des sourires parce qu'ils me rendent heureuse avec leur petit sourire quand ils ont trouvé, moi ça me rend encore plus heureuse. J'aime beaucoup quand ils cherchent, ils cherchent et au bout d'un moment ils trouvent et viennent vers toi et disent « maîtresse c'est bon ! » et tu es là « tellement bien ! » enfin « bravo ! » c'est grâce à toi, tu as trouvé tout seul et tu te dis tu as juste été la petite aide derrière. Ces sourires ou ces gestes c'est vraiment pour encourager, pour dire « vas-y tu peux y arriver ! ».

EC (Sourit). Ok. D'accord (...) Et puis ce sourire que tu utilises (...) Donc là tu es en train de me dire que c'est instinctif, ça vient de toi, c'est ta personnalité, tu es comme ça. Est-ce que ce sourire a des fois une autre intention particulière ?

E Non, ça me vient un peu automatiquement. Après quand je leur fais (...) pas des blagues, mais que je leur dis « je sais pas » (sourit) ça c'est vraiment un sourire un peu moqueur genre (...)

EC C'est un petit peu un jeu.

E Oui c'est ça, c'est un jeu et eux ils l'ont bien compris. Je pense que ça n'a pas la même connotation si, par exemple Aline, là elle avait vraiment de la peine, et je lui dis « c'est bien, bien joué » (ton monotone) ben elle se dit « cool, j'ai fait mon travail » (ton monotone). Alors que si tu fais « ahh[↑] mais trop bien, bravo, tu y es arrivé ! » là, je pense qu'elle se dit « hé, c'est bon, j'ai réussi » (sourit). C'est juste pour les encourager davantage. Ça leur met du baume au cœur.

EC Donc là, la différence que tu as faite aussi c'est l'intonation que tu utilises.

- E C'est comme avec le sourire. Ils savent que si je ne souris pas c'est que ça ne va pas, ils savent qu'il y a quelque chose qui se passe et que ça ne joue pas.
- EC Donc c'est aussi, là comme tu dis, une espèce de validation. Vu que tu es en train de dire que si tu ne souris pas, ils savent qu'il y a quelque chose qui ne joue pas. Donc ça a aussi le sens de validation.
- E Oui et dire « vous faites du bon boulot, je suis contente de vous ! ». Parce que mine de rien, ce n'est pas parce que toi tu es contente d'eux que c'est parfait, mais ils ont quand même cette idée de la maîtresse qui est (...) enfin c'est un peu leur tout dans la classe la maîtresse, enfin c'est assez impressionnant. Moi je le sens. Si tu n'es pas bien, ils ne sont pas bien. Si tu es bien, ils sont bien. Si toi tu es excitée, eux ils sont excités. Tu ressens quand même qu'ils te ressentent vraiment beaucoup. Je pars aussi du principe que si toi tu es heureuse de leur travail eux ils seront heureux. Mais ils n'ont pas cette capacité de se dire « ah, mais là j'ai fait du bon boulot, même si elle elle dit que je n'en ai pas fait, moi je l'ai fait ». Ils n'ont pas ce recul alors si toi tu n'es pas contente d'eux ben eux ils ont vraiment de la peine à être contents d'eux.
- EC Oui.
- E Ils le savent, mais intérieurement ils n'arriveront pas à le verbaliser. Mais nous aussi hein, il y a plein de fois où quand on nous dit « ouais c'est bien » (ton monotone), ben non ! « C'est génial ! ». Sauf que quand tu n'as pas ce truc de quelqu'un d'autre qui acquiesce sur toi, ben tu as du mal à te rendre compte.
- EC C'est très pertinent.
- E Maintenant on travaille avec les chaudouou, les pour les contres pour savoir si on en met un ou on n'en met pas. Ils ont compris. (...) Pour les comportements ils sont beaucoup plus débrouilles à se dire « Là on s'est bagarrés, ça ne va pas, ce n'est pas ok, donc il n'y a pas de chaudoudou ! ». Mais pour le travail, ils ont encore beaucoup de peine à dire si ça va ou si ça ne va pas. Mais ce qui est compréhensible. Nous aussi hein, le comportement tu sais si c'est ok ou pas, mais quand tu rends un travail tu es toujours comme ça (geste de stress avec la main). Donc tu as toujours peur. Eux c'est la même chose.
- EC Très intéressant, merci beaucoup.

- E Mais de rien.
- EC Mhh. Là je t'ai montré le 12 donc ça c'est tout bon. Donc, le 10. Ça j'aimerais bien te le montrer. C'est le 10, 17'18.

| |
|------------------------------|
| Visionnage de l'extrait n°10 |
|------------------------------|

- EC Au début je n'étais pas focalisée sur toi, mais je suis venue après sur toi. Dans cet extrait je vois que tu valides chaque calcul, où à chaque calcul tu montres du doigt et tu dis « bien joué, bien joué ! ». Quand il y a une erreur, je t'entends dire « Mh ». Voilà. Est-ce qu'il y a une intention particulière, comment tu fais ça ?
- E Je dirais que c'est déjà assez naturel à la base. Mais après, Loris, c'est assez compliqué parce qu'il a besoin de beaucoup d'encouragement et après dès que tu lâches, il lâche. Là c'est pour lui dire « bien joué, tu as bien fait ton boulot ! » parce que là il a fait genre 10 calculs quand tu étais là, il n'a jamais autant bossé. C'est très compliqué. C'est le spécialiste pour te donner sa feuille et après il part pour aller embêter les copains ou je ne sais pas quoi, du coup quand je le rappelle, c'est pour dire ce que j'ai dit. Et quand je dis « mh », il sait que ça veut dire faux, mais je ne verbalise pas le « c'est faux ». Parce que « c'est faux » il va dire « ah, mais je comprends rien ! ». C'est un peu plus pour éviter le « mais si c'est faux, alors je n'y arriverai pas ! ». Il sait que le « mh », ça veut dire « ça ne joue pas, à toi de voir ce qui ne joue pas. ».
- EC Là tu es en train de me parler du cas de Loris, mais est-ce qu'avec d'autres élèves, quand c'est juste tu vas dire « bien joué ! » et quand c'est faux tu vas faire « mh ».
- E Oui. Je fais la même chose. Je fais (...) souvent je fais « bien », « ok », « ça c'est bon », un truc comme ça. Après souvent je les regarde et je fais « mh » et ils me disent « ah ouais, mais j'ai oublié de faire ça ! ». Cette manière de faire ils comprennent qu'il y a un truc de faux et qu'ils doivent chercher. Comme ça tu n'es pas obligé de verbaliser le « c'est faux » qui fait du mal à tout le monde. Voilà, c'est plus pour ça.
- EC Ok. Très bien. Donc ce que j'ai pu remarquer aussi (...) Là tu es en train de directement de parler d'un aspect que je voulais discuter avec toi. Si je te donne d'autres extraits où tu félicites oralement ou gestuellement : « Bravo à Michelle,

Bravo à ... », là tu m'as dit que c'était un geste d'encouragement, « bien joué ! », secouer la tête de haut en bas, sourire, un moment tu vas faire une fille et tu lui dis « Bien joué mademoiselle, bravo » avec le sourire, et là maintenant le dernier dont je t'ai parlé. (...) Et puis (...) quand c'est faux, je t'ai vu une fois te mettre les mains sur hanches et te reculer, en fait tu étais appuyée sur la table et tu t'es redressée et tu as mis les mains sur les hanches. Et puis le « mh ». Voilà. Donc moi ce que je remarque c'est dans la validation on va dire, la validation de ce qui se passe, c'est plutôt oralement, donc des mots ou des gestes. Et quand tu valides, mais dans le sens, c'est invalidé, il y a une erreur, ça n'a jamais été un mot.

E C'est intéressant de me dire ça.

EC Moi j'aimerais savoir ton intention. Tu peux aussi réfléchir : « Pourquoi je fais ça ? » peut-être aussi par rapport à tes valeurs. Tes valeurs éducatives donc tes intérêts, tes propres valeurs. Pourquoi quand c'est juste tu le dis et quand c'est faux ben (...) « mh ».

E C'est vrai que c'est très intéressant parce que je n'ai jamais remarqué que je faisais ça, mais c'est vrai que je ne dis pas. (...). Je pense que c'est plus pour pas casser l'élève entre guillemets. Pour continuer à lui donner envie de travailler parce que (...) Typiquement si tu compares avec (...) dans le comportement, là j'ose dire « c'est pas ok », « ça ne va pas ce que tu es en train de faire ! ». Ça je le verbalise et si c'est ok, je lui dis aussi « c'est ok ». Au niveau du comportement, je n'ai pas de peine à dire. Mais au niveau du travail je trouve que c'est toujours compliqué parce qu'ils ont toujours cette idée de bien faire. Après au niveau du comportement aussi, mais le comportement comme je t'ai dit ils le remarquent. Si ce n'est pas bien, ils le savent déjà que ce n'est pas bien.

EC C'est vrai.

E Du coup, toi tu acquiesces en disant « c'est pas bien, ça ne va pas », mais ils le savent déjà. Alors que dans le travail, ils te donnent leur travail, il est tellement heureux en se disant « j'ai fait le calcul, je suis fier de moi ! », ben je trouve que si tu arrives en disant « c'est faux ! » il se disent alors « Ah, mais tout ça, pour un c'est faux ». Alors que « c'est vrai » ils sont contents : « Yes, c'est bon, c'est juste ! ». Alors que quand tu leur dis « c'est faux » ils sont un peu déçus. Alors que si tu passes par le « mh », je pense que ça les aide plus à se dire « ah il y a quelque

chose qui cloche, il faut que je bosse. » Je pourrais aussi par : « continue ! », « ce n'est pas tout à fait ça. », « tu y es presque ! », etc. Mais je pense que moi-même je n'arriverais pas à dire « c'est faux ».

EC Ok. D'accord. Et puis là, ce que tu as dit, j'ai entendu « ça donne l'envie de continuer », c'est ça que tu as dit ?

E Oui.

EC Est-ce que je peux interpréter ça comme (...) ça soutient leur motivation, ça soutient la motivation ? C'est ta façon de faire pour les soutenir en fait ?

E Oui, oui. Je dirais que c'est ma façon parce que moi je fonctionne aussi comme ça personnellement. Si on me le dit « cherche encore, tu vas y arriver », ben j'ai envie de le faire et je vais me donner pour que ça soit juste. Alors que si on me dit « c'est faux », ben tu as juste envie de dire « Allez tous vous balader ! » (...) Tu vois ce que je veux dire ?

EC Oui oui.

E Je pense que tu le reçois autrement. Après peut-être qu'il y a des enfants qui ont besoin du « c'est faux ». Mais je préfère passer par une autre manière pour contenter tout le monde.

EC Oui oui. Je vois bien. Cette attitude c'est plutôt l'intention de les remotiver.

E Oui oui, de le remotiver. De leur donner un élan. Mais c'est comme toi quand tu sais que tu dois chercher quelque chose, tu es trop content. Maintenant dans les tâches complexes, on parle tout le temps de missions. Genre je te donne une mission, tu fais une mission. Ben c'est trop bien ! Tu dois continuer à chercher. Donc là aussi tu pourrais dire « ta mission c'est de contrôler ton exercice parce qu'il n'y a pas tout qui est juste. »

EC Là tu me donnes un autre élément. C'est que des fois, le fait de donner une mission ou un défi, pour toi c'est quoi cette intention de mission ou défi ?

E Mais c'est trop cool, ça les motive trop parce qu'ils ont un but, ils ont quelque chose. Parce que c'est vrai que quand tu donnes la fiche, ils savent que le but c'est de faire tout juste. Mais après si toi tu veux un peu plus tu leur donnes une mission. Les missions c'est aussi pour soutenir la motivation d'une manière différente parce qu'une mission il savent très bien ce que ça veut dire. C'est un truc à réussir. Alors

que si tu dis « Alors votre objectif... » pfff ! ça ne leur parle pas trop. Du coup mission c'est encore une autre chose à dire pour soutenir leur motivation.

EC Ouais d'accord. Magnifique. (...) Là j'ai fini avec les extraits. Après je vais quand même vérifier pour être sûre (cherche) (...). Non c'est tout bon. (...) Après au tout début de l'entretien, tu m'as dit que tu étais beaucoup théâtrale.

E Mh hun.

EC J'ai vu quand tu fais certains gestes, mais est-ce qu'il y a dans d'autres contextes ? Est-ce qu'il y a des choses que tu fais d'habitude, ou que tu as peut-être voulu faire, mais que tu n'y es pas parvenu maintenant ? Est-ce qu'il y a d'autres choses ? Ce n'est pas forcément pour mieux faire, mais pour que moi j'aie plus de données.

E (...) Le « top là » que je t'ai déjà dit. Mais sinon non, je ne vois pas trop (...). Après je dirais que comme je fais avec les mains, comme je fais avec les gestes et que je fais plein de trucs c'est plus dans ce sens-là que je suis théâtrale. Mais après je ne vais pas me mettre moi en pièce de théâtre devant les élèves.

EC Ok. D'accord.

E C'est plutôt la gestuelle que je fais de manière plutôt théâtrale, mais pas tellement des jeux de rôle ou des choses comme ça.

EC Ok d'accord. (...) Alors là que je crois que tu as répondu à toutes mes questions. (...)

E Trop bien.

Annexe 7 : Retranscriptions de l'entretien – 6H

Retranscriptions de l'entretien du 17 décembre 2018

Marc, enseignant de 6^{ème} HarmoS

- EC Ok, donc le contrat de confidentialité a été signé.
- E Oui.
- EC Je vous ai présenté un peu comment ça allait se passer. Donc maintenant je vous propose qu'on commence à visionner les extraits.
- E Oui.
- EC Alors l'extrait n°1, 4'50.

Visionnage de l'extrait n°1

- EC Voilà.
- E (Rires) Quelle horreur de se voir !
- EC (Rires) Ce n'est pas facile, j'imagine que ce n'est pas facile.
- (...)
- EC Alors. Ce premier extrait c'est surtout l'entrée en jeu qui m'intéresse le plus. Donc je vais déjà vous dire ce que moi j'ai observé et puis vous validez ou pas si c'est bien ce que vous voyez aussi, dans le sens si on interprète la même chose. Donc au début vous faites une amorce dans le sens où vous présentez vos outils qui servent en fait à réaliser l'exercice en plénum. Donc le chapeau qui est (...) ça c'est à vous de me dire quelle est votre intention avec ce chapeau ensuite les baguettes qui servent de couleur pour entourer ou encadrer les groupes de la phrase.
- E Mh hun. (Hoche la tête de haut en bas)
- EC Et puis vous faites une amorce, vous lancez ça comme ça. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que j'ai dit ?

- E Oui, oui.
- EC Maintenant j'aimerais savoir comment vous l'avez fait, expliquez-moi un peu ces processus-là, qu'est-ce qui se passe ?
- E Mais vous voulez savoir le but d'avoir amené ça comme ça ou d'utiliser ces outils-là ?
- EC Tout. Ce que vous avez dit vous pouvez tout développer.
- E Ok. Alors (...), mon intention c'était effectivement d'amener un exercice de grammaire sur des phrases en lien avec la vie de la classe et puis pour ça, je voulais trouver un moyen un peu ludique de travailler l'analyse de la phrase. Alors le thème de l'année c'est la magie, donc trouver un chapeau qui sert de prétexte au tour de parole des enfants puisque je vais le donner après à chaque enfant quand c'est à lui de réaliser l'exercice. Bah voilà, transformer les crayons en baguettes magiques c'est je pense en faire quelque chose de plus motivant que juste un outil avec lequel on fait l'exercice et puis l'idée de l'amorce pour qu'eux se sentent actifs dans l'exercice, c'était de leur dire que j'avais mon matériel, mais que je ne savais plus mes formules. Donc en fait je leur demande de l'aide et puis j'entends à leur réaction qu'ils partent avec moi dans l'activité.
- EC Oui.
- E Alors en effet, c'est la réaction des enfants qui m'a directement interpellée, car sur le moment même je n'ai pas fait attention, mais en regardant la vidéo où ils réagissent « Henn ohh noon ! ».
- E Mais c'est peut-être aussi y mettre un peu de théâtralité, si vous regardez ma tête (...)

| |
|----------------------------------------|
| Revisionnage du début de l'extrait n°1 |
|----------------------------------------|

- EC Si je peux reprendre quelque chose qui me revient, quand vous dites « vous m'aidez » donc quelle est votre intention ? Vous vous mettez à quelle place-là ?
- E Alors c'est l'idée de toujours, enfin, j'essaie de faire attention, mais c'est des fois inconscient ou c'est automatique, de parfois utiliser « nous » ou « vous » plutôt

- que de dire « je » ou « tu » fais et l'idée de s'inclure dans le groupe. Parfois je pense qu'on embarque plus les enfants en employant un pronom inclusif plutôt qu'on ordre ou une injonction.
- EC Oui, d'accord.
- E Là, l'idée de l'amorce, de dire « vous m'aidez » c'est effectivement les prendre avec moi.
- EC Ok.
- E Et puis je pense que de commencer par aller chercher le chapeau, ça crée une autre attente que de donner un exercice et puis ensuite on va chercher le chapeau. Vous voyez comment ?
- EC Oui oui.
- E J'ai un peu réfléchi dans quel ordre j'amène ça pour que les enfants voient qu'il y a quelque chose qui va se passer. Ils savent hein le chapeau qu'on va faire de la grammaire.
- EC Quelle est l'utilité du chapeau vous dites ?
- E Oui, oui. Ils savent qu'on va entrer là-dedans, mais ils ne savent pas exactement comment on va le faire et comme je sais que c'est une activité qu'ils aiment faire, j' imagine bien que d'aller chercher le chapeau, ils vont être plus accrochés à moi que d'arriver devant la classe et pi dire « on va faire de la grammaire ». En fait je les prends avec moi je pense, en utilisant l'objet même du chapeau.
- EC Ouais. D'accord. Parce ce que ces éléments un peu (...) Là, vu que vous avez mis le mot dessus, cet élément de théâtralité, j'ai relevé plusieurs aspects. Donc là, dans l'extrait n°1, ce que je viens de vous montrer. Dans 1, 2, 3, 4, 5 autres extraits assez significatifs de la théâtralité, où un moment vous dites « Ah ahh, attention on écoute bien ce sorcier ! » donc là vous reprenez ...
- E Le jeu.
- EC Cette scène, ce jeu.
- E Mh hun.

- EC Ou à chaque fois où ils font une erreur où vous éteignez la lumière, vous éjectez un sac d'un élève, ou vous mettez par exemple les mains sur les hanches, ou vous faites comme ça avec les sourcils (je fronce les sourcils), vous froncez les sourcils. Donc ce sont des éléments de la théâtralité que vous faites spécialement là, parce que c'est un jeu que vous avez inventé ou vous faites ça souvent ?
- E Je fais assez souvent. Mais parce que c'est des 6^{ème} HarmoS mais c'est à l'image des jeux de rôles de 1-2 H à la gymnastique quand c'est les oiseaux qui vont chercher leur nid, ça marche encore clairement jusqu'à la fin du cycle 2. Alors après il faut peut-être que l'histoire soit en lien avec l'âge des enfants...
- EC Oui, adaptée.
- E Mais là, depuis la sortie de Harry Potter, tout ce qui touche aux sorciers et aux sorcières, ça marche, même pour de la grammaire.
- EC En tout cas c'était très intéressant de voir ce bout-là.
- E Après vous voulez les gestes qui soutiennent la motivation donc moi je vois aussi d'autres gestes.
- EC Alors il faut justement développer, alors développez. (Sourit)
- E Vous avez vu quand je me déplace ?
- EC Oui.
- E Parce qu'on voit bien que mon élève un peu agité, là Michel (montrer Michel sur l'arrêt image de la vidéo), il fait beaucoup de commentaires ou quand il sort ses crayons il fait déjà des autres formules, je ne sais pas si vous avez entendu ? Lui il dit « Tubifex » enfin voilà. Alors typiquement, vous pourrez voir si jamais, je me déplace dans la classe pour m'approcher de lui, et puis rien que de sentir ma présence à proximité il a tendance à arrêter son truc un peu parallèle et puis à revenir avec moi dans la tâche.
- EC D'accord, ouais. Alors là vous parlez de présence.
- E Oui oui.
- EC Alors ça c'est aussi un élément nouveau que j'ai relevé aussi, que je trouve très intéressant aussi, mais du coup c'est bien que vous me le disiez maintenant, ok.

- (...) Et puis d'autres choses que vous avez relevées, ou que vous vouliez faire, mais que vous n'avez pas réussi à faire ?
- E Il aurait presque fallu que je reprenne ma (...) J'avais fait une toute petite feuille avec mes quelques étapes de déroulement de ma leçon, mais je pense que j'ai assez respecté ce que j'avais imaginé. Après, moi le bilan que je fais c'est que je me tiens vraiment mal (rires).
- EC (Rires) Pourquoi ça ?
- E Bah parce que j'ai un peu mal au dos et je vois que je ne me tiens pas bien, il faut que je me tienne mieux, ce n'est pas très joli à voir (rires).
- EC (Rires) (...)
- E Après, ce qu'on peut se dire, c'est qu'est-ce qui se passe si un élève n'obéit pas à ma demande, alors c'est aussi pour ça que je me déplace pour voir ce qu'ils sortent il faut quand même que je vérifie que tous les enfants sont partis avec moi pi ils sortent leurs crayons. Si ça n'était pas le cas, j'aurais sûrement joué un petit rôle en disant « tu veux que je t'envoie chez le directeur de Dumbledore pour aller t'expliquer » (...) J'aurais trouvé un truc pour ...
- EC Toujours dans la mise en scène ?
- E Oui, je pense que c'est plus intelligent de le faire comme ça.
- EC Oui alors on voit aussi quand vous venez par-là (montre un endroit sur l'arrêt image de l'extrait) et que vous avez le regard sur tous en fait.
- E Oui.
- EC Voir si, comme vous dites, s'ils sortent apparemment leur matériel.
- E Mh hun. Bien sûr.
- EC Et puis dans une amorce comme ça, vous avez dit avant, qu'il faudrait justement (...) c'est plus intéressant de faire ça que d'arriver devant en croisant les bras en disant qu'on va faire de la grammaire. Donc pour vous, ce qui est à ne pas faire, ou des choses qui sont peut-être (...)
- E À éviter ? Non (...) Enfin ça dépend le but. Moi je pense que la grammaire c'est un exercice un peu contraignant ou rébarbatif et si on peut lui mettre une touche comme ça. Après je pense que si je leur dis, « la période suivante on fait un jeu de

maths », et que je leur dis « sortez vos livres de maths » on va faire un jeu de maths, et ben je n'ai pas besoin de dire plus que ça et je n'ai pas besoin de théâtralisé mon activité parce qu'ils partent et je sais qu'ils adorent ça et qu'ils vont se challenger par deux et puis faire des activités par deux en changeant d'adversaire, je sais que ça marche...

EC Oui.

E Donc il n'y a pas besoin d'en faire des caisses.

EC Ouais, d'accord. Donc là vous êtes en train de mentionner le fait que vous connaissez votre classe et puis que vous savez où elle va plus être directement captée par l'activité et puis où il faudra mettre un tout petit plus de...

E Oui (hoche la tête).

EC Ok. Magnifique. Très intéressant. (...) Donc du coup ça c'est tout bon. Après j'ai un autre extrait qui vient tout de suite (cherche l'extrait).

| |
|-----------------------------|
| Visionnage de l'extrait n°2 |
|-----------------------------|

EC Donc dans cet extrait-là, j'ai repéré en fait (...) C'est pour toute la partie en plénum que vous faites au début, que, quand ils font une bonne réponse, vous sonnez la cloche vraiment normalement.

E Oui.

EC Donc ça c'est ce que j'ai observé moi.

E Oui.

EC (...) Pourquoi ça et puis pourquoi pas (...) « Bravo c'est juste » ou bien je ne sais pas (...)

E Alors parce que dans l'histoire que je leur avais racontée au début de nos leçons de grammaire. Je leur avais dit qu'à l'école des sorciers on apprend à utiliser des formules et des baguettes et que si la formule est juste, que le mouvement est correct (fait le mouvement d'avoir une baguette dans ses mains) et que la réponse est bonne, la cloche teinte et puis l'exercice se complète au tableau et que s'ils se

trompent, et bien ils ne vont pas réussir à activer la cloche, mais ils vont créer un malheur dans la classe. Voilà. C'est ça l'histoire.

EC Ok. Donc d'où l'utilité de la cloche (...) Enfin la bonne réponse fait sonner la cloche.

E Exact.

EC Enfin, entoure ou encadre (...)

E Voilà. Exactement.

EC Ok. Ok. Très bien. Et puis ça, il y a quand même une intention particulière de votre part malgré que c'était dans l'histoire du début, le fait de sonner cette cloche et de ne pas (...)

E Non je ne sais pas. Je ne sais pas j'aurais pu imaginer autre chose et d'ailleurs je me suis souvent dit que malheureusement c'était souvent les malheurs qui les faisaient plus rire parce que ça les amuse plus de voir les caisses d'aimant se renverser ou la lumière s'éteindre et que du coup, il fallait ce petit applaudissement de l'enfant qui a fait juste ou qu'il y ait une félicitation ou qu'il y ait quelque chose d'autre parce que j'avais des fois eu peur (sourit) que certaines classes soient tellement excitées et trouvent ça tellement rigolo que quand on se trompe il y a une chaise qui tombe ou qu'il y ait la lumière qui s'éteigne, que du coup ils allaient faire exprès de faire faux.

EC Ahh ouais d'accord.

E Mais en réalité, je pense que ça marche encore super bien jusqu'en 6^{ème}, c'est que les enfants sont encore beaucoup trop soucieux de bien faire et de faire juste devant le groupe classe et devant le maître et du coup ça marche.

EC Ouais, oui, d'accord (sourit).

E (Petit rire)

EC Donc là vous mentionnez les applaudissements, donc ça c'est vous, qui avez dit que quand la cloche sonne, on applaudit ?

E Non alors c'est souvent eux qui le font (...)

EC Eux-mêmes ? Ouais là on voit que c'est eux qui le font eux-mêmes.

E Mh hun.

- EC Oui je me demandais si c'était vous qui avez dit ...
- E Non, pas forcément.
- EC Mais vous vous le faites aussi après...
- E Oui, je trouve ça plutôt sympa.
- EC Ok. Parce que dans le même cadre, dans la même intention ici, c'est (...) je vais juste reprendre quelques extraits que j'ai (...) Donc là, quand vous faites sonner les cloches, il y a 1, 2, 3, 4, une fois où vous dites par exemple « bien joué ! », vous faites un signe de la main, ça faudra que je vous le montre parce que j'aimerais savoir exactement qu'est-ce que ça voulait dire. Et puis, un moment vous dites « Mais vous êtes sûrs ? » et eux disent « ouiii ! » et ils ont l'air assez convaincus, et après vous avez dit « oui, vous avez raison d'être sûrs ». Donc ça c'est toutes des manières de valider, enfin (...) Quand vous dites « oui, vous avez raison d'être sûrs », pour vous c'est (...)
- E Ben c'est juste qu'il y a cette habitude affreuse à l'école, que quand le maître qui dit « t'es sûr » bah c'est qu'en fait on s'est trompé. Alors il faut aussi des fois leur demander s'ils sont sûrs parce qu'ils ne se sont pas trompés, c'est un peu pour (...) ouais, pour un peu déconstruire tous ces schémas. Quand le maître sourit c'est qu'il est forcément content ou que ça veut dire que (...) Enfin, il y a ça et dans ce qu'on dit aussi souvent, ils savent très bien décoder nos questions et ils savent répondre en fonction de ce qu'on dit.
- EC Mh hun. Donc ça vous le faites souvent ?
- E Oui oui. Je le fais souvent.
- EC C'est quelque chose qui (...) ce n'est pas juste là (...)
- E Non non, je le fais souvent. Souvent je les embête avec ça.
- EC Ok, d'accord.
- E Mais c'est (...) Voilà, c'est le même genre de chose que quand ils viennent et disent « j'ai fini cette fiche j'en fais quoi ? » et qu'on leur dit « mets-la à la poubelle ! » Enfin, c'est ce genre de questions un peu toujours ritualisées qui ont des fois plus de sens. Donc il faut des fois un petit peu les bousculer avec ça. Non non alors ça je le fais intentionnellement.

EC Ouais, ouais. Ok. D'accord. Magnifique ! Ben dans le même contexte, en fait c'est l'extrait n°3, 7'15. Ça je vous en ai déjà parlé deux mots, mais (cherche l'extrait).

| |
|-----------------------------|
| Visionnage de l'extrait n°3 |
|-----------------------------|

EC Là, donc quand ils font une erreur ou (...) enfin ce que j'ai remarqué c'est quand c'est une petite erreur qui s'approche, vous faites sonner un tout petit peu. Et puis quand c'est vraiment à côté, c'est soit lumière (...)

E Mh hun, ouais, exact.

EC C'est ça hein ?

E Là, il a dit « entoure » plutôt quand « encadre » alors il avait la bonne formule plus ou moins, il avait le bon mot comme réponse, il a fait juste son geste et il a choisi le bon crayon. Donc il a réussi à faire vibrer la cloche, mais pas à la faire vraiment bien tinter. Ça c'est aussi (...) ils ont l'habitude, parce qu'il y a ces trois possibilités. Il y a la cloche qui tinte vraiment, il y a le gros malheur qui arrive ou il y a cet entre-deux.

EC Ouais, d'accord, ok. Parce que j'ai aussi (cherche les autres extraits liés à cela) donc fait sonner la cloche doucement, les mains sur les hanches aussi ce geste-là...

E (Rires) C'est plutôt pour surjouer le côté « Oulala, mais que s'est-il passé ? » Enfin de, voilà, c'est un peu le personnage.

EC Mais vous le faites, enfin (...) c'est intentionnel, dans le sens où vous le faites souvent quand il y a une erreur ou (...) ?

E Je le fais probablement de façon naturelle.

EC Naturelle.

E Oui.

EC Oui, ok.

- E Mais. Je ne le ferais pas dans un autre contexte peut-être moins théâtral. Ça fait partie un peu du (...) personnage.
- EC D'accord. Justement, là j'ai vu aussi éteint la lumière, il y a aussi une grimace qu'on peut percevoir, fait sonner de nouveau la cloche doucement, éjecte un sac d'élève et puis des fois se frotte le front, après la bouche comme ça (imite). Donc ça c'est toujours dans la même intention ?
- E Oui oui c'est toujours dans cette idée de jouer un rôle devant les enfants.
- EC Mh hun. Ouais. Parce que quand vous parlez justement de ces intentions, le fait de théâtraliser ou comme ça, ça fait partie de vos valeurs éducatives, dans le sens de vos intérêts, de votre, comme vous dites, de votre personnage ? Ou c'est dans la classe que c'est (...)
- E Mais c'est aussi ma personnalité. Je pense c'est ça. C'est les deux. Mais ce qui est sûr et je crois qu'il ne faut pas être bien savant pour le savoir c'est que quand on regarde un spectacle qui est bien joué ou quand on regarde une émission qui est bien présentée ou ce n'est pas juste un glaçon...
- EC Un discours...
- E Un discours totalement froid, on est plus accrochés. Et je pense que c'est un moyen d'avoir les élèves avec nous.
- EC Mh hun. (...) Magnifique. (...) Ok alors ça c'est bon. Et puis, peut-être dans ces éléments de (...) parce que là on reste toujours dans le même contexte de théâtralité, en disant « oui c'est juste » en sonnant la cloche ou en disant « c'est faux » en sonnant doucement, est-ce qu'il y a un mouvement ou un geste ou quoi que ce soit que vous n'avez pas fait là, mais que d'habitude vous faites ? Vous voyez ce que je veux dire ?
- E Mh hun mh hun.
- EC Parce que là c'est le réel de l'activité, enfin de la vidéo que je vois moi, mais dans la réalité, dans votre réalité...
- E Mais dans d'autres cours ?
- EC Un autre cours ou (...)
- E Quand c'est faux ?

- EC Ouais ou (...)
- E Il y en a plusieurs, je pense. Quand c'est juste ça peut être des fois on applaudit, des fois on peut peut-être aller toucher l'épaule de l'enfant en lui disant « bien, c'est bien, bravo ! » ou ça peut être des fois un pouce levé (lève son pouce en l'air) pour dire « super ta réponse ! » ou ça peut être en général ...
- EC Ce que vous faites en général donc hein, geste physique, pouce levé...
- E Oui oui, oui. Ça peut être ça. (...) Qu'est-ce que ça peut être encore ? Ça peut être des fois un peu froter les cheveux de l'enfant en lui disant « c'est bien mon grand ! », voilà. Mais c'est souvent accompagné d'un mot, mais ça peut être effectivement être des fois un truc absolument non verbal uniquement avec le pouce levé et puis au contraire quand c'est faux, ça peut être effectivement (...)
- EC Parce que là il n'y a pas de « non ». En fait il n'y a jamais eu dans vos (...) Tout ce que j'ai filmé, il n'y a jamais eu de « non c'est faux », enfin il n'y a jamais eu de « non ».
- E C'est parce qu'ils sont peu trompés (rires).
- EC Oui alors magnifique classe (rires) ! Mais c'est vrai que je n'ai jamais entendu (...) comme on peut l'entendre hein, ça je peux vous le garantir (...)
- E Moi je ne suis pas partisan de cacher la vérité ou l'erreur. Parfois on a plus tendance à dire « Oui... Mais... » alors peut-être ça m'arrive. Alors après, je peux parfois peut-être relever quelque chose qui est juste, mais il y a aussi eu des fois où ils se sont complètement trompés. À la fin ils n'arrivent pas à trouver le deuxième complément de phrase, je crois...
- EC Oui. Vous l'aviez repris avec toute la classe.
- E Voilà. Et puis, (...) il y a des erreurs qui sont montrées par la lumière qui s'éteint ou par un malheur du coup il n'y a pas besoin de verbaliser en plus « c'est faux ». Mais je ne sais pas si je le fais consciemment ou pas. C'est un truc intéressant ce que vous dites. Je vais essayer de m'écouter savoir si j'ai plutôt tendance à pas oser dire que ce n'est pas juste, je ne sais pas.
- EC Oui c'est (...) Enfin j'ai remarqué ça, bon c'est à court terme hein, mais, dans le sens où c'est que (...) C'est pour ça en fait (...) Pour vous avouer c'est un nouvel élément que j'ai remarqué chez aussi une autre enseignante.

- E Mh hun.
- EC Où il n'y a pas de « non » concret. Et du coup c'est pour ça que je voulais savoir s'il y avait une intention particulière, mais apparemment pas forcément.
- E Mais peut-être parce que je n'ai pas été dans une situation où ils ont dit beaucoup de choses fausses, enfin qui n'étaient pas correctes. Et puis, vous avez aussi peut-être remarqué, ils s'autorégulent un peu entre eux. Des fois je n'aime pas ça parce que j'aime garder moi la place du chef (sourit), de l'enseignant dans ce genre de moment là parce qu'un enfant qui dit à un autre tu dois faire si ou ça, il te met tout d'un coup à ma place et ça peut créer des fois des conflits entre les enfants quand ils se donnent eux-mêmes des rôles. En l'occurrence là pour l'élève qui vient de dire « entoure » au lieu de « encadre », la cloche sonne doucement et puis on entend un autre camarade qui dit (chuchote) : « mais non pas entoure, mais encadre ! ». Donc en fait il lui vient en aide, alors je n'ai de nouveau pas besoin de souligner l'erreur puisque la classe relance.
- EC C'est vrai que même là, on entend que tout le monde réagit à (...) tout le monde est là.
- E Mh hun.
- EC Ok. Magnifique pour ça. (...) (cherche l'extrait) Alors ça c'est un élément que vous m'avez déjà parlé, mais peut-être que vous pourrez m'en dire plus. C'est le 9, à 12 minutes.

| |
|-----------------------------|
| Visionnage de l'extrait n°9 |
|-----------------------------|

- E (Rires) C'est le « on » hein ?
- EC Oui, exactement.
- E (Rires)
- EC C'est le « on », le « nous ». Donc si je peux soutenir avec d'autres extraits.
- E Bon ça c'est verbal, ce n'est plus dans le geste.
- EC Non alors c'est verbal, tout à fait. (...) J'ai plusieurs extraits avec ça donc par exemple, « on écoute bien ce sorcier », « on corrige ? » alors que là vous vous

adressiez à une élève, « je pense qu'on s'approche de la bonne formule », « moi je crois qu'il faut qu'on réfléchisse à nos règles », « il faut que quelqu'un nous rappelle comment trouver... », « tu te rappelles comment on faisait ? » et puis ça c'est aussi un autre extrait, 10, « Ok on a fini ? », « nous n'avons pas fini ».

E Mh hun. Alors clairement là le « on » (...) Puisqu'au début dans mon amorce je leur dis que j'ai perdu mes formules et que je veux qu'ils m'aident, je suis en animateur, garant de la leçon, mais je participe avec eux. Donc ce « on » me semble assez naturel puisque je ne suis pas en train de les guider dans un exercice, mais que vraiment on fait ensemble, c'est cette idée de dire « on est ensemble, on fait ensemble, on est un groupe » et puis on emploie le « on ». Alors peut-être parfois de manière abusive quand il y a une élève qu'on interroge et qu'on lui dit « on corrige ? », mais en même temps c'est aussi peut-être pour prendre les autres avec. Et puis, (...)

EC Mais vous le faites souvent ?

E Oui oui alors je fais très souvent ça. Mh hun. (...) Oui (regard noyé).

EC Mais vous pensez que (...) Enfin, comme vous me le dites, vous avez l'impression que pour vous c'est « mauvais », enfin pas mauvais, mais pour vous c'est (...)

E Non c'est plutôt (...) Je suis sûr que ça participe aussi à la création du groupe classe, à la collaboration et au fait qu'on fonctionne avec le groupe.

EC Oui, et que vous, vous faites partie du groupe ?

E Que je fais partie du groupe aussi. Par contre j'ai un rôle un peu particulier dans ce groupe, effectivement, à ce moment-là. Parce que je suis quand même un peu garant de la leçon. Mais il y a un peu ce paradoxe où nous on sait la bonne réponse (sourit) puisqu'ils savent très bien que c'est moi qui agite la cloche ou qui valide ou invalide les réponses, mais, en même temps je me mets dans ce rôle, alors c'est des fois ...

EC Et ils jouent dans ce rôle...

E Voilà, et du coup c'est un petit peu particulier, il y a ce non-dit et qui est clair pour tous les enfants, que j'ai créé l'exercice, je sais les bonnes réponses, que je vais les guider à la bonne réponse ou au savoir et puis ils sont d'accord aussi que je

sois ce personnage qui fait avec eux et qui ne sait pas forcément tout de suite la bonne réponse. Mais c'est un peu un rôle à part. Il y a peut-être la fois où le maître se retire complètement et puis il laisse les élèves fonctionner chercher.

EC Comme on a pu le voir aussi quand vous êtes assis à votre bureau.

E Voilà. À ce moment-là, je ne suis pas le maître de cérémonie. Il y a des moments où je suis peut-être celui qui donne les ordres et les consignes et puis voilà. Et là on est dans un entre-deux où je travaille un peu avec eux tout en crachant pas que je sais la réponse et puis que c'est moi qui suis en train de leur apprendre quelque chose.

EC Oui, oui.

E Et puis c'est un peu faire l'idiot en leur disant « mais on n'avait pas appris quelque chose ? » Si je le dis, c'est bien que je sais que derrière il y a une réponse qui est là.

EC Mh hun. Bon c'est un jeu théâtral.

E C'est un jeu théâtral.

EC Bon là il est vraiment significatif et puis on le voit très bien ce jeu que vous menez avec la classe entière.

E Oui.

EC Ok. Toujours dans le même processus, par exemple vous voyez des gestes à des moments où vous vous dites « ah, mais pourquoi j'ai fait ça, je n'aurais pas dû faire ça » ou alors « ah là j'avais l'intention de faire ça, mais je ne l'ai pas fait », n'hésitez pas à intervenir et à me le dire.

E Oui. Alors ce que je remarque. Mais je me suis noté ça parce qu'on (...) On parle de motivation, mais en réalité c'est souvent très lié ou pas, ou pour vous est-ce qu'il y a une grande différence, c'est avec l'attention. C'est deux choses qui peuvent être très proches hein ?

EC Mh hun.

E Je ne sais pas si vous voyez un moment, (...) eux ils veulent essayer quelque chose d'autre, essayer une autre proposition, donner une autre idée et puis un moment moi je vais stopper et puis je vais leur demander qu'on réfléchisse et qu'on

- s'arrête un moment et puis avec mon doigt (montre du doigt), je promène mon doigt comme ça je les désigne. Je ne sais pas si vous voyez ce moment-là ?
- EC Oui, vous dites les prénoms.
- E Exactement, je les désigne. Je cite leur prénom. Et de nouveau, ça c'est entre attraper l'enfant et le reprendre avec moi. Alors est-ce que c'est lié à la motivation ou c'est juste lié à avoir l'attention de tous ? Et souvent c'est un peu lié et je suis sûr que si je réussis à avoir l'attention des enfants à ce moment-là je vais pouvoir les prendre avec moi donc je vais réussir à les motiver. Et que si je les laisse faire leur route, peut-être que Catherine elle se serait peut-être mise avec ses crayons à colorier un dessin, elle sera peut-être très motivée à faire son dessin, mais elle ne sera plus avec moi et puis moi je veux la garder avec moi, alors c'est très lié ceci, attention et motivation là.
- EC Oui, en effet c'est très lié. C'est bien que vous le releviez parce que, pour moi, (...) enfin, le creux, le cœur c'est vraiment le soutien de la motivation. Donc pour moi ça rejoint « capter cette attention », enfin vous dites « l'attention », je pense que c'est ...
- E Dans une leçon frontale, et puis après dans un moment de travail de groupe, je pense que la motivation elle se travaille autrement. Ou dans un moment de travail individuel la motivation elle se travaillera encore autrement. Bon là vous voyez un exemple peut-être très lié à l'attention parce que c'est dans un travail collectif.
- EC Tout à fait. Alors ça je suis tout à fait d'accord avec vous. Mais c'est vrai que c'est, comme vous dites, c'est très proche entre les deux et puis ce moment de plénum me montre aussi comment vous procédez pour capter l'attention et le fait d'avoir capté leur attention, ça soutient en fait cette envie de travailler...
- E Oui...
- EC Cette persévérance.
- E C'est ça. Exact.
- EC C'est exactement ça.
- E Tout à fait.
- EC Alors là j'ai montré l'extrait n°9, on passe au 5. (...) n°11. 16'04.

- EC Ces moments positifs on va dire, je les vois dans plusieurs (...) donc dans les applaudissements, vous dites aussi pas mal de fois « bien joué ! » dans quelques extraits j'ai pu voir, « oui vous avez raison d'être sûrs », sourit et hoche la tête à un élève. Hoche la tête en faisant comme ça par exemple (hoche la tête de haut en bas)
- E Mh hun, en disant oui.
- EC Vous ne dites pas de mot.
- E Ouais.
- EC Vous hochez la tête et vous souriez.
- E D'accord.
- EC Clins d'œil, souvent.
- E Oui.
- EC Pour vous c'est quoi ces intentions de clins d'œil, de sourires, de (...)
- E Ben c'est valider et féliciter autrement que par un mot. Par du verbal, voilà. Mais des fois c'est ça et parfois ça touche presque aussi plus l'humour. Quand on dit à un élève « vous êtes sûrs, sûrs, sûrs, sûrs ? », « oui », « Ben vous avez raison d'être sûrs », ça les fait rire. Il y a aussi un côté un peu humoristique à cette question. Ça j'essaie aussi d'utiliser parce que je sais que ça marche et puis que quand ils ont ri, on les a aussi embarqués avec nous.
- EC Mais dans côté humour ça veut dire que c'est aussi un petit élément qui pourrait capter cette attention ou bien ?
- E Oui, c'est par exemple, quand ils posent une question des fois, je dis « Ah. Ben ça, je ne sais pas combien tu me paies pour que je te donne la réponse ? » et puis voilà. Ils rigolent parce qu'ils se rendent bien compte de l'absurdité de ma question et puis du coup c'est aussi une accroche...
- EC Donc c'est un petit jeu ?

- E Oui, mh hun. Et là je pense que c'est la même chose avec le « vous avez raison d'être sûrs ».
- EC ça c'est aussi significatif dans le sens, capter l'attention, être là quoi, présents.
- E Mais je pense que quand on apprend aussi en rigolant c'est quand même plus agréable, lié à la motivation.
- EC Ok. Ça c'est tout bon. (...) Il y avait juste encore le signe avec la main et ça c'est l'extrait n°7 qui est à 9'15.

| |
|-----------------------------|
| Visionnage de l'extrait n°7 |
|-----------------------------|

- E (Éclats de rire) Pourquoi est-ce que je fais ça ?
- EC (Rires)
- E Remettez voir !
- EC Je n'ai pas filmé l'enfant, donc je ne sais pas exactement ... C'était (...) 9'15.
- E Mettez juste un peu avant que je voie ce que je lui demande, voilà ouais.

| |
|-------------------------------|
| Revisionnage de l'extrait n°7 |
|-------------------------------|

- E Je pense que (...) Franchement je ne me souviens plus pourquoi j'ai fait ça (chuchote).
- EC (Rires)
- E Quel drôle de geste ! En général je peux faire comme ça pour dire « tais-toi » (pince tous les doigts vers le pouce), mais là en l'occurrence je n'entendais pas qu'il se mettait à parler donc je ne pense pas que c'est ça. (...) Des fois je peux leur dire comme ça quand ils doivent arrêter ou doucement (main qui descend vers le bas), mais on dirait presque que je lui dis bonjour (rires). Peut-être qu'il était en

train de commencer à faire autre chose et puis que en faisant comme ça c'est « coucou je suis là ! ».

EC Ahhh↑ !

E J'ai plutôt l'impression que c'est ça, ça pourrait être ça ! Mais je ne me souviens plus.

EC Ah d'accord. Et puis comme vous dites, c'est tous des gestes qui font qu'ils doivent vous voir pour voir ce que vous voulez dire.

E Ben ça. Et il faut justement varier ces interpellations et puis j'ai des fois, je vois fonctionner des étudiants ou des enseignants qui fonctionnent tout le temps selon le « quand je veux l'attention je dis la même phrase, je joue toujours l'instrument de musique dans la classe » et moi je pense que parfois on peut faire comme ça avec les doigts (claque des doigts avec les deux mains), parfois on peut faire « psht », parfois on peut faire « Ohhh● ! », parfois on peut faire un geste parce que l'enfant il nous regarde à ce moment-là donc on n'a même pas besoin d'utiliser la voix et puis c'est ce genre de choses je pense.

EC Ok, c'était juste que je comprenne un peu (rires).

E (Sourit) Je ne suis pas sûr de pouvoir vous aider vraiment, mais j'imagine que c'est pour lui dire « coucou je suis là ! » parce qu'il s'éparpillait à ce moment-là.

EC D'accord ok. Alors là je vous ai déjà montré les extraits les plus significatifs pour moi. Et puis je suis contente de ce que vous m'avez dit parce que ce sont des choses que j'ai aussi observées, que j'ai, on va dire interprété de la même manière que vous...

E Voilà.

EC Ah oui. Au bout d'un moment vous cherchez à donner la parole à quelqu'un et vous dites « mais qui je n'ai pas encore entendu ce matin ? » et le fait de laisser le choix aux élèves d'aller mettre le chapeau sur la tête d'un copain qui lève la main. Le fait que ça ne soit pas vous qui (...) Alors je ne sais pas moi, mais « alors Michelle, va mettre stp le chapeau sur... », enfin vous donnez le choix vous aimeriez entendre tout le monde. C'est quoi votre intention-là derrière ?

E C'est que tout le monde ait pu une fois être le sorcier ou la sorcière d'une activité et au début ça roule assez bien parce que j'observe que les enfants se passent le

chapeau, pas toujours au même. C'est aussi une classe qui fonctionne aussi bien avec ça et puis que j'ai depuis un an et demi et qui sait que quand on fait une activité comme ça, chacun a le droit de pouvoir participer une fois. Mais là on arrive au terme de l'activité, je vois plusieurs enfants qui ont commencé à faire peut-être une deuxième fois, alors voilà pourquoi je demande « mais qui n'a pas encore eu l'occasion de jouer ? » et à ce moment-là ça se fait assez naturellement dans cette classe que si quelqu'un lève le doigt en disant « moi je n'ai pas joué », je sais que l'enfant il va le lui donner, je n'ai pas besoin d'intervenir. Mais il y a peut-être d'autres fois où c'est moi qui vais être plus directif.

EC Mais il n'y a pas d'intention particulière en plénum par exemple quand vous êtes devant votre classe et puis vous dites « ah bah tel et tel réponds à ma question », est-ce qu'ils lèvent tout le temps la main ou est-ce que des fois vous (...)

E Et ben de nouveau je varie. Parce qu'il ne faut pas qu'ils s'habituent à une façon de fonctionner. On a peut-être cette erreur d'interroger toujours ceux qui lèvent la main et en fait c'est dommage parce que celui qui ne sait pas, il sait qu'il ne lève pas la main et du coup on peut l'oublier et en même temps il y a aussi les enseignants qui font le contraire, qui interrogent toujours ceux qui ne lèvent pas la main, donc au final ça ne sert plus à rien de la lever. Il faut donc justement casser ça et puis surprendre les élèves, que c'est parfois moi qui décide qui parle, que parfois c'est eux qui peuvent faire un peu à leur sauce, parfois je vais demander à ceux qui lèvent la main, parfois je vais faire exprès ne plus interroger ceux qui ont la main levée pour interroger quelqu'un que je n'ai pas encore entendu.

EC J'ai l'impression que c'est toujours dans la même intention.

E Ben c'est ça.

EC Toujours le fait, ils doivent être attentifs parce que à ce moment-là ils ne savent pas s'ils vont être interrogés ou pas.

E Il faut des rituels pour rassurer, mais il faut aussi des fois que la situation soit toujours différente pour les garder avec nous.

EC Oui. Très bien. (...) J'ai encore un autre extrait (...) c'est l'extrait n°4 qui est à 7'37.

- EC Donc là (...) il y a aussi un autre extrait où on voit que vous entrez (...) Attendez je vais vous lire comme ça c'est plus simple (cherche l'extrait). « Le soir de Noël, Jérémy et Michelle réciteront leur poésie à leur famille », « Syrine ira en France... » etc. Là c'est un peu la même vision dans le sens où ils rigolent, ils prennent attention à cette ambiance et vous rentrez dans leur jeu, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là, comment vous faites ça ? ...
- E Oui je ne sais pas si je le fais assez de façon naturelle. Mais ça je pense que c'est aussi plutôt lié à l'humour. J'entends bien cette ambiance, je vois qu'ils commencent à tourner les têtes ou à tendre l'oreille et puis à s'exciter avec ça alors oui on peut leur dire « pshht, ça se passe ici » et on les reprend avec nous puisque finalement on leur faire une blague là autour : « qui c'est qu'ils viennent chercher cette fois ? » parce que cette ambiance était déjà passée à 08 :00 et puis on avait déjà fait une blague avec une autre élève en disant « mais qu'est-ce qui se passe, ils viennent te chercher ? ». Ben voilà c'est de l'humour. Alors cette fois la même chose, les autres élèves rigolent et puis on peut passer à la suite. Mais par contre, ils sont quand même un peu déconcentrés...
- EC Oui !
- E Du coup, c'est pour ça que « nous● ! »
- EC Oui, c'est exactement sur ce point-là que je voulais revenir sur le « nous » avec l'intonation. Donc là, comme vous dites, sans vous poser la question c'est quelque chose que vous faites, mais comment vous le faites ? En général. Là ça s'est passé comme ça, mais est-ce que vous le faites d'une autre manière ?
- E J'ai l'impression, ou peut-être que ce n'est pas juste, enfin peut-être que je ne le fais pas tout le temps. J'ai l'impression que j'essaie de m'exprimer avec une voix plutôt claire et forte quand je m'adresse à tous, de chuchoter quand je m'adresse à un élève. D'ailleurs avant on a regardé hein ?
- EC Oui, oui.
- E Même chose si je me déplace dans un travail de groupe ou lors de moment individuel, je vais parler doucement à l'élève à qui je m'adresse. Et puis il y a ces

autres modulations qui font que tout à coup, ça redonne un peu de dynamisme à la leçon en parlant tout à coup très lentement, très fort, tout à coup très vite. C'est dans l'intention de garder toujours ce dynamisme...

EC De capter l'attention ?

E Oui, de capter l'attention.

EC Ok. D'accord.

E Mais c'est difficile hein, entre intentionnel ou devenu naturel ou automatique. Je pense que c'est des (...) attitudes pédagogiques qui, certaines sont peut-être un peu innées parce qu'il y a des choses qu'on fait de façon très naturelle. Il y en a d'autres qu'on a peut-être apprises ou peut-être qu'on imite. J'ai vu peut-être des enseignants le faire et puis j'ai aussi intégré ça. Il y a peut-être des fois où on le fait de façon totalement automatique et puis d'autres plus réfléchies et intentionnelles. Je ne sais pas très bien. Ça c'est très difficile de savoir. C'est souvent quand je vois des étudiants qui ne le font pas où là je peux le dire : « attention, quand vous vous adressez à cet élève, il n'y a pas besoin de lui parler aussi fort que quand vous vous adressez à la classe. » Et c'est là que je me dis « oups », en fait ce n'est pas aussi automatique que ça. Je ne sais pas. Est-ce que c'est ça qui fait toutes les qualités ou tout le bagage de l'enseignant qui a de bonnes capacités à garder l'attention de ses élèves. On n'est pas tous comme ça et d'autres de mes collègues qui ne sont pas du tout comme ça, mais qui ont des élèves très motivés et puis très attentifs aussi, donc (...)

EC Oui, c'est vos, comme on a dit, c'est vos valeurs, ...

E Oui, c'est ça.

EC C'est votre personne qui fait que vous agissez de telle ou telle manière.

E Exactement.

EC D'accord. (...) Et puis, peut-être pour reprendre ce qu'on a discuté avant, ce côté théâtral, parce que c'est l'élément on va dire le plus significatif, le plus mis en évidence dans ces vidéos-là. Vous avez des gestes très distincts, très réfléchis, ce que vous m'avez dit avant : le fait de prendre le chapeau par la pointe en regardant les élèves et en faisant les gros yeux, c'est un geste que vous avez décidé de faire. Et puis pas d'arriver devant et croiser les bras et de dire « on va faire de la

grammaire ». Vous le faites dans d'autres contextes ? D'après ce que j'ai pu comprendre.

E Oui, bien sûr. J'essaie de réfléchir. Il y a le jeu du « pendu » que j'ai réinterprété en racontant une histoire aux enfants et en les embarquant avec moi dans une histoire d'un petit personnage qui vit dans la classe, etc. ça marche super bien jusqu'en 6, 7 après ça ne marche plus trop. Il y a cette idée pour capter l'attention ou pour garder les enfants avec nous, d'avoir des moments ou des gestes d'ancrage. Que certains sons, certains gestes ou certaines paroles associées à un geste, créent chez les enfants une attente ou une motivation ou une intention particulière. Alors peut-être que c'est fait malgré moi, mais probablement que d'aller chercher le chapeau de sorcière sur le chevalet, c'est peut-être le geste qui a ancré chez eux, tout de suite, cette attention de « Henn● !, il va se passer cette leçon de sorcellerie autour de la grammaire ».

EC Parce qu'il est toujours à cet endroit-là, ce chapeau.

E Oui.

EC Donc là quand vous parlez de ces gestes (...) d'ancrage, est-ce qu'il y en a d'autres qui vous viennent à l'esprit ?

E Alors oui il y en a sûrement d'autres. Mais faudrait que je réfléchisse. Je sais par exemple que (rires) quand je sors les blocs base 10, vous savez les petits cubes, ...

EC Oui, les petits cubes unités, dizaines, centaines.

E Oui voilà. Très souvent, les enfants savent qu'on va faire une activité de calcul ou de dénombrement avec un magasin ou une banque. Parce que j'ai plein d'activités aussi en maths où par exemple, pour apprendre la division en colonne, on a un enfant qui reçoit un paquet d'objets, donc représenté par les blocs, cubes, barrettes et plaques. Et puis il doit le partager ça en 5. Il y a un moment que quand il a une plaque de 100, il ne peut pas la couper en 5 alors il doit aller à la banque et il y a ce petit jeu que j'introduis aussi au début : « Bonjour Madame la banquière, vous désirez ? J'aimerais échanger ma plaque de 100 contre 10 barres de 10 svp ». En fait je sais qu'en général, quand je sors du pupitre ces cartons-là, il y en a tout de suite un qui dit : « Je peux être le banquier ? » alors que je n'ai pas du tout encore introduit le jeu. Donc je pense que ça doit être aussi ce genre de

situations réflexes qui introduisent des choses parce qu'on sait que ça marche et puis qu'ils se réjouissent de le faire.

EC Mais après, est-ce que pour vous ces gestes que vous avez dits avant, le pouce en l'air ou un sourire, ou je ne sais pas (...) Est-ce que vous vous dites « si je fais ça et ça va peut-être » ...

E Alors il y a sûrement une intention, mais si le geste et le visage et parfois un mot, sont trois choses qui vont dans la même direction. Si on lève le pouce et qu'on sourit et qu'on dit « bravo », je crois que le message est super clair. Après peut-être qu'il y a des attitudes physiques qui des fois contredisent ce qu'on veut dire.

EC Ce sont toutes des choses que vous avez remarquées que ça fonctionnait, qu'il y avait de la réaction ?

E Oui alors je pense qu'on le change aussi le geste.

EC Donc dans tous les extraits qu'on a pu voir, il n'y a pas des éléments qui vous font tilt maintenant ou en réfléchissant, à des gestes que vous avez faits, mais que « ah là, je n'aurais peut-être pas dû faire ça » ou alors « ah à ce moment-là j'aurais peut-être dû faire ça parce que je sais que je sais que (...) ça les motive », ou je ne sais pas, des éléments peut-être ?

E Il faudrait que je regarde vraiment la vidéo dans les détails. Dans les extraits que vous m'avez montrés, je les trouve assez adéquats avec mon intention. Après il y a sûrement des petits gestes parasites, il y a probablement, je ne sais pas. Des fois un peu du surjoué qui est peut-être inutile ou fatigant, je ne sais pas hein, pour les enfants. Mais ce n'est pas toutes les leçons comme ça. C'est un moment particulier.

EC C'est vrai qu'avec la réaction des élèves, on voit aussi que l'attention était, enfin je ne sais pas si on peut dire bien visée mais ...

E Oui, il me semble. Je ne sais pas vous avez peut-être observé des moments où le geste est particulier ou vous ne le comprenez pas ?

EC Ah non. Alors moi, ça rentre vraiment bien dans ce que j'avais déjà un peu trié dans ma tête, ce que j'avais déjà un peu organisé. Il y avait juste ce signe de la main (sourit) où je voulais en savoir plus. Donc voilà, là le but de cet entretien, ça m'a bien permis de comprendre mieux vos gestes, vos paroles, la communication

autant verbale que non verbale. C'est une sorte de curiosité. C'était des questions un peu pour creuser dans votre fonctionnement, des fois c'est un peu difficile d'exprimer les valeurs qu'on a. En tout cas je vous remercie pour tout.

Annexe 8 : Retranscriptions de l'entretien – 8H

Retranscriptions de l'entretien du 18 décembre 2018

Jessica, enseignante de 8^{ème} HarmoS

EC Donc du coup le premier extrait, le 6. 33'22.

Visionnage de l'extrait n°6

EC Il y a plusieurs extraits qui reprennent un peu, on va dire, cette communication verbale positive. Là j'ai plusieurs extraits, par exemple : « c'est top, vous faites bien de l'avance, on voit que vous avez envie ! ». Un autre moment, à l'extrait n°8, tu dis : « bravo mademoiselle ! » avec le sourire ou « bien Michel ! », main sur l'épaule ou un autre « bien joué Michael ! » ou de nouveau la main sur l'épaule. Même des fois de donner un indice, ce n'est pas une félicitation, mais c'est plutôt (...) enfin à toi de me dire ce que c'est pour toi (Rires). Mais peut-être d'abord les paroles positives, quelles sont tes intentions en disant ça ou en faisant ça ?

E Alors (...) D'abord je pense que quand on est félicité, quand on donne du positif, ça nous motive toujours. On se dit « ah, ben j'ai bien fait donc je continue. » et même là en fait ce qu'on voit, le but de mon intervention c'est surtout de rappeler qu'en fait il y a des règles et qu'il y a trop de bruit. Donc mon intervention elle est négative à la base, mais c'est rigolo parce que tu la prends pour positive. Le fait que je dise « c'est bien, bravo », ben tu la prends pour positive et ça veut dire que les élèves ont le même effet : c'est qu'ils la prennent pour positive alors qu'en fait c'est une intervention négative. J'essaie toujours de partir du positif pour aller (...) s'il y a du négatif, et je pense que le fait de dire « c'est bien, bravo », d'encourager, d'avoir un petit mot. Déjà c'est un mot qui est ciblé sur la personne donc elle se dit « ah ben, je suis là, elle a vu que j'étais là, elle a vu que j'ai avancé. » et ça redonne un petit coup bouse de dire « ok cool, elle est fière de moi, elle est contente, j'ai fait juste, je peux avancer. ».

EC Ok. Donc ça c'est plutôt la parole ce que tu viens d'expliquer. Par exemple ces mains sur l'épaule souvent ou ...

- E Alors je ne le fais pas à tout le monde du tout. Je pense qu'en 8^{ème} ça ne se fait pas forcément parce qu'il y a quand même cette barrière, mais j'ai des élèves qui sont très tactiles, qui ont besoin aussi de cette affection et du coup je sais que c'est tout bête une main sur l'épaule et en fait pour eux ça leur fait vraiment un coup de bouse de se dire « ah ben c'est une attention qu'elle me donne ». Alors je ne le fais clairement pas à tout le monde et je pourrais même te citer les élèves à qui je le fais, mais c'est une relation (...) voilà je sais qu'ils ont besoin aussi de ce moment (...) pas de ce moment affectif, mais qu'ils ont besoin de ce petit côté affectif et ça les aide aussi.
- EC Alors c'est plutôt un geste d'affection.
- E C'est plus de l'affection. Mais je sais que ça a un effet positif et que ça les motive. C'est un geste d'encouragement. Mais clairement je ne le fais pas à tout le monde parce que je sais qu'il y en a plein que ça gênerait que je fasse ça en fait. Ils n'aimeraient pas que je les touche par exemple.
- EC Ouais. Il y a cette limite en 8 H...
- E Ben c'est clair. Après c'est aussi une classe où ils vont venir me prendre dans leurs bras et me serrer dans leurs bras. Certains ont besoin de ça et je pense que si on peut leur donner ça, je pense que ça les motive d'avoir cet aspect-là.
- EC Ok. Magnifique. Donc le dernier extrait ça c'est plutôt un autre aspect, mais le fait de donner un indice par exemple, ben je vais te montrer l'extrait. N°14, 35'50.

| |
|------------------------------|
| Visionnage de l'extrait n°14 |
|------------------------------|

- EC Et puis là tu t'en vas. Juste avant ça, tu es arrivée vers eux et tu as dit : « ah, mais vous avez tout déplacé ? » et d'un air un peu déçu les enfants ont dit : « ohh oui ! ». Enfin je crois que c'était une élève qui avait voulu déplacer ou je ne sais pas
- E Oui oui.
- EC Là, tu décides de donner un indice. C'est quoi maintenant ton intention de donner un indice, de relancer en donnant des pistes. Le terme « indice » est quand même cool (sourit).

- E Oui. Alors ça déjà, le terme est cool. Je pense qu'il y a toujours ce terme de zone proximale de développement où ils doivent toujours pouvoir avancer et dans quelque chose de constructif. Du coup si je sens qu'ils ne sont plus là-dedans et que je les perds, je préfère donner un indice et dire « allez, une petite relance ! » et je sais que je les relance dans quelque chose qui sont capable de faire où ils vont trouver plutôt que de dire : « débrouillez-vous » et finalement ils vont perdre 3-4 minutes à aïrer et à ne rien faire. Le fait de relancer ça, je les remets dans leur zone proximale de développement où ils sont capables, et je sais qu'ils sont capables. Ça les relance juste pour faire l'activité. Après par exemple, si je sais que c'est un groupe qui est capable de trouver leurs erreurs ou qu'il y a une personne qui est capable, j'aurais pu aussi me dire « ah ben lui je sais qu'il est capable de trouver » donc je peux dire « tu es responsable de trouver l'erreur. » Je cible l'indice pour que ça redonne juste le petit coup de pouce pour qu'ils soient capables de faire en fait.
- EC De poursuivre. Ok.
- E Parce que je pense qu'un élève motivé, c'est un élève qui a les capacités de pouvoir faire la tâche. S'il n'a pas les capacités ou qu'il ne voit pas les capacités, c'est aussi différent. C'est qu'il n'est pas motivé et qu'il ne peut pas faire sa tâche.
- EC Ça en général tu le fais souvent ? Enfin dès que tu vois cet aspect un peu « ils n'arrivent pas poursuivre » (...)
- E Je relance un indice oui.
- EC Ok tu m'en as déjà dit pas mal à ce sujet, très bien. (...) Maintenant, alors l'extrait n°2 je vais juste le montrer. (...) À partir de 5 minutes.

| |
|-----------------------------|
| Visionnage de l'extrait n°2 |
|-----------------------------|

- EC On peut arrêter là. Ce n'est pas forcément les gestes que tu fais, mais c'est en fait (...) dans tout ce que j'ai pu filmer chez toi ou voir, j'ai l'impression que c'est un peu le cœur de ta leçon. Ta leçon elle se passe sur des ateliers soit individuels, soit en groupe. Sur des fiches soit à corriger, à faire ou à continuer. Il y a aussi des jeux, des jeux sous forme de cartes de calcul et puis il y a donc beaucoup

d'activités variées. Voilà. Pour toi, j'aimerais savoir quelles sont tes intentions par rapport au fait de faire ça ? De faire des activités autant variées ?

E Alors (sourit). C'est hyper large, mais déjà, je pense que moi je suis aussi quelqu'un comme ça, qui ai besoin de bouger, qui ai besoin d'activité, qui ai besoin (...) pas que ça aille dans tous les sens, mais de faire plein d'autres choses. Le fait qu'ils aient 5 ateliers qui changent toutes les 20 minutes, ça veut dire que toutes les 20 minutes (claque des doigts), hop il y a un changement, il y a de nouveau quelque chose qui remotive ou qui ne motive pas, mais en tout cas il y a un changement. Ça veut dire qu'ils ne restent pas 45 minutes assis à leur place dans la même activité. Je pense que ces relances, c'est toujours un petit (...) « tchac » ça repart, et puis ça repart sur autre chose. Après, le fait que ça soit très varié, c'est aussi (...) « voilà, j'ai fait 20 minutes de math, ce n'est pas forcément mon fort et je n'aime pas ça, mais dans 20 minutes, hop, je fais autre chose, je fais du français, je reviendrai aux maths après. ». Mais le fait de changer, ce n'est pas tout d'un coup : « 1 heure et demie de maths où c'est ma plaie, je n'aime pas ça. », etc. ça permet de dire aussi qu'il y a quelque chose qui met un peu plus de 20 minutes après un petit peu moins, etc. Après, j'estime que plus on peut travailler par le jeu en activité, plus c'est bénéfique pour eux parce que je pense qu'à 12 ans on a envie de bouger, on a envie de vivre (...) Enfin c'est dure de rester à sa place toute la matinée Donc plus on peut faire par le jeu et varier les formes de jeu, une fois c'est tout seul avec des cartes, une fois c'est un groupe. Ça varie les formes de travail, ça remet toujours de l'énergie en fait dans cette classe. Certains ce sont des ados qui n'ont pas très envie de faire donc voilà le fait d'être en groupe, le fait d'être à sa place, le fait d'aller travailler ailleurs, je pense que ça remotive un peu et puis ça fait que ça bouge.

EC Ça met aussi un rythme dynamique.

E Oui ça met aussi un rythme dynamique. Après je fais aussi les niveaux. C'est aussi sous forme un peu (...) c'est des défis. Le but c'est d'arriver au niveau 3 comme dans les jeux de société ou comme dans leurs jeux vidéo. C'est une classe qui marche bien avec ça et ça motive de dire « Ah, mon objectif c'est d'arriver au niveau 3 parce que je veux être au top ! ». Du coup ça les motive aussi à se dire « Ah je travaille à fond parce que j'aimerais aller au niveau 3 ! ». En fait c'est bête parce que le travail, si je le mettais juste en liste, la même chose, ben ils n'auraient

pas la même motivation parce qu'ils verraient cette immense liste et ils se diraient : « Ah je n'arriverai jamais au bout ! ». Tandis que là de se dire : « ah ben moi j'aimerais arriver au niveau 3 ! », ça les motive. Après certains ils savent très bien que le niveau 3 ce n'est pas possible, mais du coup ils ont pour objectif de dire : « ben moi mon objectif c'est de finir le niveau 1 parce que c'est ce qu'on me demande. ». Ils sont hyper fiers d'avoir fini le niveau 1. Donc finalement ça s'adapte assez bien au fait qu'ils ne sont pas tous capables, mais ça les motive à dire : « ben ouais, mon objectif c'est le niveau 1 et je vais y arriver ! ».

EC Oui. Donc en fait ton intention, le fait de mettre des niveaux, c'est qu'après ils se motivent eux-mêmes.

E Oui. Après voilà, ils marchent aux jeux vidéo, ils marchent aussi aux jeux de société. On est tous pareils, quand on a des niveaux, ben forcément on veut arriver au niveau le plus élevé. Après la motivation elle vient d'eux. C'est une classe qui marche avec ça et ils ont cette motivation-là. Ça marche, c'est une classe qui est fière et qui a envie d'aller plus loin, plus haut et du coup ça marche bien.

EC D'accord. Ok. Donc dans le réel, là on voit que tu mets plusieurs ateliers, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu fais pour justement soutenir ce rythme, soutenir (...) je ne sais pas, cette motivation ou pour soutenir justement à travers ces ateliers. Est-ce que tu diversifies aussi l'oral de l'écrit, d'une fiche, d'un jeu. Là on voit déjà bien. Est-ce que tu le fais souvent, tout le temps ? Comment tu gères ça ?

E Alors je fais très attention à ce que ça soit varié sur la matinée en termes de groupe, individuel, à deux, etc. Pas qu'ils ne soient toute la matinée tout seul.

EC La forme de travail.

E La forme de travail. Je fais aussi en sorte de varier que (...) ben par exemple qu'ils fassent une fiche, après dans leur cahier, ensuite un jeu. Pour pas qu'ils soient sur une feuille toute la matinée aussi. Donc la forme de travail et sur le support. Après je fais attention de varier pour que ça saute de branche, pas qu'ils fassent par exemple trois ateliers de maths et après deux de français. Que ça varie. Après, certains élèves n'aiment pas du tout faire des maths. Alors des fois je leur permets de dire « ok ben on commence par le français, comme ça c'est quelque chose que tu aimes et quand tu es motivé par les maths et que tu as envie, on fait le contraire. ». Donc même par rapport à certains élèves, je varie en disant : « ne

suis pas ça, ben viens on commence par ça parce que je sais que tu apprécies. » Pour garder leur motivation et des fois ça les booste de se dire : « ok bon allez, elle m'a dit de faire ça, je vais le faire comme ça c'est fini. ». Donc je varie en plus pour eux.

EC Donc là tu prends en compte aussi leur (...)

E Leurs préférences. Ou leurs difficultés. Je sais que certains n'aiment pas un truc alors je dis : « bon viens ! ». (...) Même en fait des fois je varie la place de travail. Par exemple j'aime bien être à cette table ici (montre la table où on est assises, table rectangulaire située au fond de la classe), et si je vois qu'il y en a un qui n'avance plus et qui n'est plus efficace je dis : « hé viens voir t'asseoir à côté de moi ! » et je le prends à côté de moi donc rien que le fait qu'il soit à côté de moi, je ne fais pas grand-chose de plus, enfin j'ai juste un œil de temps en temps, mais déjà le fait qu'il ait changé de place, qu'il s'est levé, il a bougé et ensuite il vient à côté de moi. Et le fait d'être là, ça l'aide. Des fois ils viennent d'eux-mêmes se mettre là à côté de moi et ils travaillent à côté de moi, mais juste pour la présence en fait.

EC C'est bien que tu parles de présence parce que c'est quelque chose que je voulais aussi parler avec toi. C'est vrai que pour toi j'ai relevé le mot « présence ». J'ai juste mis le mot « présence ». Là tu m'en parles de toi-même. Des fois tu vas, le fait que quand tu arrives (...) je ne sais pas c'est (...)

E C'est aussi intentionnel. Le fait de montrer que je suis là. Il y a 20 élèves dans une classe, on 45 minutes de leçon, si on divise 45 par 20 ça fait 2 minutes par élève donc ça ne fait pas beaucoup de temps pour les élèves. Mais en fait j'aimerais vraiment qu'ils se rendent qu'ils sont dans cette classe avec moi et que je suis là pour eux. Du coup ils ne sont pas un numéro dans vingt, mais ils sont « la personne » et je suis là pour eux. Je connais leurs difficultés, je connais ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas, je connais leurs attitudes et j'arrive très bien voir quand ils ne sont plus motivés, j'arrive très bien voir quand ils sont excités et j'aimerais vraiment qu'ils se rendent compte que je suis entre guillemets un guide et que j'arrive à les aider dans leurs attitudes. Du coup, le fait de dire : « viens juste vers moi ! », il y en a plein qui détestent être vers moi aussi hein, qui aiment bien être à leur place. Mais ceux que je sais qui aiment bien être vers moi, qui aiment juste la présence, de dire « hé viens un petit coup vers moi, on se met à deux, on

travaille ! ». L'épaule typiquement c'est quelque chose, il y en a plein qui aiment, il y en a plein qui n'aiment pas. Vraiment de pouvoir identifier ce qu'ils ont besoin et de connaître les besoins de ses élèves pour pouvoir se dire : « ben voilà, elle fait en fonction de moi et elle me prend en tant qu'individu pour me motiver. ».

EC Donc pour toi, ça c'est vraiment une piste de (...) pour l'enseignant de bien connaître ses élèves et puis d'adapter en fait chaque geste, chaque parole, ...

E (Acquiesce de la tête)

EC Là tu as dit avant le geste sur l'épaule, le fait de venir ici à côté, il y a des élèves qui apprécient mieux, d'autres moins. Tu varies en fonction de ça. Juste la présence, des fois on voit que tu passes dans un groupe et puis que (...) juste ta présence fait qu'ils avancent.

E Oui, oui.

EC Ou par exemple, ça je ne sais pas si tu le fais intentionnellement ou pas, mais un élève te pose une question, vous discutez ensemble, je n'entends pas forcément ce que vous dites, après tu pars et après tu reviens sans forcément que l'élève te rappelle.

E Oui je viens vérifier que finalement mon aide elle a été utile. Et puis (...) maintenant ça commence à fonctionner, mais il y avait aussi beaucoup d'élèves qui n'osaient pas venir quand ils ne comprenaient pas. Du coup pour moi c'est déjà important qu'ils aient le courage (...) enfin, qu'ils aient le réflexe de dire : « ben je ne comprends pas et elle va m'aider. » Parce que c'est important. Mais qu'après l'aide elle soit utile. Je vais pour me dire : « ah ben ok, j'ai pu le relancer dans son travail » et puis il est reparti. Après ce que je varie aussi pour la motivation...

EC Oui ?

E Il y a des fois un autre truc que je fais. C'est tout ce qui est « explications de nouvelles notions ». Je le fais en atelier. Du coup je n'ai que 4 ou 5 élèves autour d'une table. La plupart des choses je les fais ici et je fais l'explication 5 fois du coup, vu qu'il y a les 5 groupes. Mais ça permet vraiment que (...) j'adapte l'explication déjà au groupe, aux élèves qu'il y a là et puis je les garde un moment pour voir s'ils ont compris. Là j'arrive direct à voir ceux qui ont compris, pas

- compris, ce qu'ils ont besoin. Ça, je pense ça motive aussi, ben déjà parce qu'ils n'ont pas le choix d'écouter parce qu'ils sont 5 ...
- EC Groupe restreint oui.
- E Du coup, je m'assure déjà qu'ils ont compris la notion et quand je les renvoie à leur place ils partent sur une note positive parce qu'ils savent qu'ils ont compris, ils savent que c'est ok et qu'ils peuvent continuer leur travail. Quand ils partent à leur place, ils savent que j'ai attesté qu'ils avaient compris, du coup ils ont confiance en eux en se disant : « ok c'est bon, j'ai compris, je peux y aller à fond ! ». Donc je pense que ça, ça motive aussi pas mal.
- EC Ok. C'est intéressant ça. Il y a plein de petits passages du coup qu'on discute (...) tu viens automatiquement dessus donc c'est bien (sourit).
- E (Rires)
- EC Du coup il faut que je regarde un peu mes extraits. (...) ça, c'est bon. Ça, c'est bon. (...) Ah oui. Si on revient par rapport à ces activités variées et de ces niveaux. Tu m'as dit aussi avant le fait de donner un minimum, c'est tes attentes en fait ?
- E Oui.
- EC C'est les objectifs. Le surplus c'est le fait de ne pas tout mettre sur une liste et de mettre en niveaux comme dans un jeu et d'y arriver. Il n'y a pas d'autres intentions particulières ?
- E C'est un peu l'image « step by step ». Par exemple, là il y avait 10 tâches à faire, si tu arrives en classe et tu as les numéros de 1 à 10 sur le tableau, même moi en tant qu'adulte je me dis : « Olala↴, super↴ quoi, j'ai 10 tâches ! ». Mais d'avoir trois colonnes et se dire : « voilà, si j'ai fait le niveau 1, j'ai le minimum, ok ! ». Je fais aussi des liens avec (...) moi dans mon travail il y a des fois où je dois faire différentes choses et je me dis que je n'ai pas du tout envie de faire ça donc je commence avec autre chose ou alors là j'ai une idée donc je le fais. Je pense que pour eux, c'est la même chose que nous, Ils n'ont peut-être pas envie de faire une tâche alors ils se disent : « ben je la repousse un peu. »
- EC Mais si je mets un terme sur ce que tu dis-là maintenant, c'est de l'empathie ? Enfin tu essaies aussi de te mettre à la place des élèves et tu essaie de faire en fonction, ou de les entendre en tout cas.

- E Oui ! Et tirer aussi de moi ce que je vis et dire (...) enfin moi des fois j'aime bien travailler dans ma chambre, j'aime bien travailler au bureau, des fois j'aime bien travailler à l'école. Et eux on leur offre une place de travail, assis à côté de gens qu'ils n'ont pas forcément choisis, dans un lieu qu'ils n'ont pas forcément choisi, avec une enseignante qu'ils n'ont pas forcément choisie. Déjà, c'est hyper contraignant pour un élève. Moi déjà je leur fais toujours choisir à côté de qui ils veulent être. Alors (...) c'est donnant donnant, ils doivent aussi respecter. Après je ne sais pas si tu as vu, mais il y a beaucoup de places aussi dehors, ici et en fait ils travaillent où ils ont envie. Ça veut dire que s'ils n'ont pas envie d'être à leur place du matin, s'ils veulent travailler coucher par terre ou au coin lecture ou dehors, ils peuvent travailler où ils veulent. Ça, c'est leur offrir une petite liberté dans cet espace qui est hyper contraignant. Ça veut dire qu'ils doivent choisir où ils veulent aller et ça leur offre une liberté qui, je pense, aussi motive en se disant : « ok, moi j'ai besoin de ça, ça, ça. » Et puis d'adapter aussi à eux.
- EC Le fait de donner des choix comme ça, par exemple dans les niveaux, le fait de donner un choix où aller s'installer. Est-ce qu'il y a d'autres situations ?
- E Le choix aussi, tu as vu aussi quand tu étais là, les cartes à tâches aussi où ils devaient faire les calculs, ils devaient faire minimum 10.
- EC Ah oui ! je l'avais relevé ça aussi.
- E Les fonctions, ils devaient faire minimum 3 phrases. J'aimerais gentiment leur apprendre à dire : « est-ce que je me sens capable et j'ai compris ? ou est-ce qu'il faudrait aller un peu plus loin ? ». Du coup, il y en a plein qui font le minimum et ils se portent très bien comme ça.
- EC Mais pour toi c'est égal vu que c'est le minimum, l'objectif que tu veux.
- E C'est l'objectif que je veux donc voilà. Mais après, souvent et de plus en plus, ils me disent : « ah non j'en fais encore vite deux pour être sûr que j'ai bien compris ! ». Je pense que dans la vie, quand on a l'impression● de choisir, c'est notre choix et du coup on le fait mieux. Le fait de dire, par exemple minimum 3, ils vont en faire 4 ou 5 parce qu'ils veulent être bien et ils ont choisi. Ils sont donc plus motivés à se dire : « ah ben les 3 dernières je les ai faits avec plaisir parce que c'est moi qui me suis mis ce truc. ». Ou par exemple, là tu n'as pas vu quand tu étais là, mais des fois, dans les exercices je mets plusieurs niveaux de difficulté et

je dis : « vous faites le niveau de difficulté de l'exercice que vous voulez. ». Alors au début, ils me disaient : « ouais ben facile, je fais que le niveau 1 ! ». Et je disais : « Ben ok, fais que le niveau 1, mais tu ne vas pas progresser finalement, ça sera trop facile pour toi et tu ne vas pas évoluer ! ». Finalement ils se rendent compte que c'est pour eux qu'ils sont là, c'est pour eux qu'ils travaillent, c'est pour eux qu'ils choisissent le niveau. Donc en fait leur motivation ne vient pas de moi, mais elle vient que d'eux. C'est leur motivation intrinsèque. C'est eux qui se mettent les objectifs, c'est eux qui décident où ils travaillent, qu'est-ce qu'ils font. Ils ont l'impression d'avoir décidé toute leur matinée tout ce qu'ils avaient fait.

EC Alors que toi c'est (sourit) ...

E Alors c'est un peu vicieux en soi...

EC Enfin, vicieux, ouais, je trouve que c'est bien réfléchi (rires).

E C'est moi qui ai décidé.

EC Oui ! D'un côté tu imposes le minimum qui est le niveau, on va dire 1. Finalement, comme tu dis, c'est très stratégique je pense, parce qu'ils veulent toujours aller plus loin.

E Une fois que tu as choisi tes objectifs c'est comme nous dans la vie, tu te mets un objectif, c'est toi qui te l'es mis, c'est beaucoup plus facile que quand c'est quelqu'un d'autre qui te dit : « tu fais ça ! ». Je pense que pour eux ça les motive beaucoup. Dans cette même motivation, je leur dis toujours : « Les exercices que tu fais c'est pour toi. Les réponses moi je les ai déjà faites. C'est le classeur bleu qui est là. Donc si tu veux venir chercher les réponses, tu peux venir les chercher ! ». Je n'ai encore personne qui est venu les chercher parce que finalement ils se rendent que ce n'est pas pour moi qu'ils font l'exercice. Ils se disent : « ah ouais je suis là pour moi ! ». J'essaie vraiment de les éduquer à dire : « mais pourquoi tu es là ? Pourquoi tu fais les choses ? Si tu n'as pas compris ça sera ton problème après, donc investis-toi pour avoir compris ! ». Donc vraiment qu'ils se rendent compte en fait pourquoi ils sont là. Je pense que ça c'est le plus important dans la motivation c'est qu'ils sachent pourquoi ils font les choses.

EC Mais j'ai l'impression qu'avec ce que j'ai pu voir dans les vidéos, que ça, ça été très bien construit avant. On voit qu'ils sont totalement autonomes et tout ce que tu veux, ça se fait automatiquement. Ils s'autorégulent. Ils s'aident. Ils viennent

vers toi sans problème. Enfin, j'ai l'impression que beaucoup de choses ont été mises en place et puis ce que tu viens de me dire un peu avant, au début, il y a quand même un début ! Mais alors si tu arrives peut-être développer, pas forcément sur tout parce qu'on pourrait en discuter des heures de ça, c'est très intéressant. Mais dans le sens, qu'est-ce que tu as fait toi pour bâtir cette confiance ? Parce que finalement c'est une confiance que tu as instaurée.

E Ça découle beaucoup des ateliers où tu n'as pas le regard sur tout le monde. Donc déjà là, je leur ai expliqué : « si vous êtes hyper malins, vous pouvez faire tout le matin sans rien faire et je ne vous repère pas ! ». Après : « qu'est-ce que ça vous apporte ? », etc. On a eu des discussions. Après j'avais aussi discuté avec eux au début. On faisait un exercice à la fin, ils s'autoévaluaient sur leur attitude durant la matinée. Autant au niveau du travail que s'ils avaient aidé les copains, que s'ils s'étaient bien comportés, s'ils étaient fiers d'eux dans leurs apprentissages, etc. Je leur disais toujours : « moi, quand vous passez la porte là, à midi, je veux que vous soyez fiers de vous ! » (...). Pour moi être « fiers de vous » ce n'est pas avoir rien fait et la prof ne m'a pas repéré, mais c'est : « ah ben j'ai compris ça, ah j'ai aidé lui, ah ... ! ». Vraiment, on a essayé de toujours discuter sur (...) pourquoi ils font les choses, qu'est-ce que ça leur rapporte, qui doivent être fiers d'eux en partant, qui sont là pour eux. Je pense que c'est beaucoup de discussions aussi. Et puis d'évaluations aussi. De se poser et de se dire maintenant : « ok, ma matinée j'ai fait quoi ? Est-ce que j'aurais pu faire mieux ? Est-ce que j'ai aidé des copains ? ». Essayer toujours d'avoir ce regard un peu réflexif...

EC Sur soi.

E Sur soi. Dire : « ok, bah là ce matin c'est vrai que je n'ai pas été efficace ! ». Mais des fois je leur dis qu'il y a un matin où on ne peut pas être efficace, on n'est pas bien, on n'a pas bien dormi. Ben c'est un matin comme ça où on est un peu moins fiers de nous quand on part, mais ça veut dire que le matin d'après on doit être doublement efficace. Je comprends aussi qu'il y ait ça. On a toujours essayé de discuter sur pourquoi ils sont là. Je pense que maintenant ils ont vraiment compris de ...

EC Ça c'était au début, avec la réflexion sur le comportement.

- E Oui. Je pense que les 6 premiers mois on a fait vraiment de la réflexion sur le comportement. Et puis maintenant je n'ai plus besoin de le faire parce qu'ils ont compris.
- EC Rappelle-moi, cette classe tu l'as eu déjà l'année passée ?
- E Oui, en 7^{ème}.
- EC Donc tu la suis.
- E Oui. Mais là je n'ai plus besoin de le faire parce que c'est intégré. C'est comme le REX, ils choisissent de venir. C'est eux qui décident quand ils ont besoin, quand ils ont des difficultés. J'ai souvent du monde au REX parce qu'ils se rendent compte que c'est pour eux qui sont là.
- EC Donc là aussi, tu leur donnes le choix.
- E Oui. Alors de temps en temps je leur dis : « je pense que ça serait bien que tu viennes. ». Le 90% des cas, ils choisissent d'être en REX.
- EC C'est incroyable. Donc dans tout ça, tu as dit aussi l'essentiel, dans le sens où tu as dit pourquoi ils sont là, quel intérêt, et puis vraiment d'ouvrir les interdits finalement parce que « si vous voulez voir le classeur, vous pouvez le prendre ! ».
- E Ouais ! Parce que le but finalement c'est que moi je suis là pour les aider, je les motive beaucoup parce qu'on fait des jeux, parce qu'on fait plein de trucs. Mais peut-être que dans 2-3 ans ça ne sera plus comme ça et qu'il n'y aura pas un enseignant qui viendra nous mettre la main sur l'épaule, il n'y aura pas un enseignant qui va dire : « viens un petit coup à côté de moi ! ». Enfin. Ça c'est des motivations que moi j'apporte et que je peux apporter maintenant, mais le but c'est vraiment que la motivation elle vienne d'eux et qu'ils sachent pourquoi et qu'ils l'aient au fond des tripes.
- EC Donc dans ce que tu racontes, tu penses que la motivation (...) toi tu apportes des éléments, finalement tu es une motivation extrinsèque de l'élève.
- E Oui.
- EC Et puis après, grâce à cette motivation extrinsèque, c'est eux qui vont se forger leur motivation intrinsèque.

- E Oui. Je pense oui. Après la motivation extrinsèque elle est quand même toujours là et elle peut apporter du bénéfique et tout. Par exemple l'élève que tu as vu avant, il était là, en fait on a fait le travail de demain et je lui ai dit, il avait fini ce qu'il avait à faire : « hé, on prend un peu d'avance, comme ça tu es à fond demain ! » avec un petit sourire et lui directement : « ah ouais^h ! ». Du coup on a fait ensemble, il a déjà compris la notion, demain matin il va arriver et il aura le sourire jusqu'aux oreilles. Il saura qu'il a compris. Il y a quand même cette motivation extrinsèque et je pense qu'elle est toujours importante de la donner. Je pense que si on les met dans une salle fermée et n'ont le droit de rien faire ça va être difficile pour eux, mais ils auront au moins ce bagage en se disant : « moi je sais ce que je vaux, je sais pourquoi je suis là, je sais que je suis capable pour avancer ! ».
- EC Mais le fait aussi de leur dire (...) un peu leur parler comme ça : « viens on fait cet exercice comme ça demain ça sera déjà fait ! » avec un petit sourire ou avec une intonation particulière. Un peu ces réactions comme celle-ci. Pour toi, ton intention c'est de se mettre à leur niveau, enfin pas de se mettre à leur niveau, mais je ne sais pas comment dire. Il me semble qu'il y a quand même quelque chose comme tu leur parles. Ce n'est pas juste : « ah ben ça te dit qu'on fasse un exercice au REX comme ça tu es en avance demain ? » (Ton monotone). Tu ne le dis pas de cette façon.
- E Mh. Je ne sais comment (...) J'essaie de me mettre à la place de l'élève en me disant, si mon enseignante elle me dit : « hé, on fait un peu d'avance comme ça (...) », un peu aussi sur le ton du jeu et de l'humour. Ça me toucherait plus que : « viens, on fait un exercice en avant. » (Ton monotone). Finalement c'est marcher aussi (...) à la (...) je ne sais pas comment définir ça, mais ...
- EC Non, mais c'est bien ce que tu m'as dit déjà.
- E D'aller titiller et d'aller les chercher avec de l'humour. D'être aussi sur la même longueur d'onde qu'eux. Je n'arrive pas définir un terme, mais (...)
- EC Mais tu m'en dis déjà pas mal là, non non c'est génial. Bon. Du coup je ne te montre pas beaucoup d'extraits parce que les sujets viennent au fur et à mesure, mais ce n'est pas grave. Ça va aussi très bien vu que ça répond à mes attentes. (...) (cherche les extraits) Alors ça c'est bon (...). Oui. Ça je vais te montrer. Le 11. 28'23.

- E (Rires) ça te rend comme ça heureux ! (Rires)
- EC (Rires). Ben ça m'intéresse ce passage.
- E J'aime beaucoup faire de l'humour avec eux et j'estime que si on peut rire aussi et si (...) c'est aussi motivant pour eux.
- EC Donc rentrer un peu dans leur (...) ?
- E Rentrer dans leur jeu et puis je les taquine beaucoup, ils savent. Bon alors pas tous parce que je sais qu'il y en a qui n'aiment pas, mais si vraiment on peut rire, avoir de l'humour, être heureux, être bien dans cette classe c'est le début de tout en fait. Donc voilà. C'était pour ça aussi. Le but c'est quand même de les recadrer, mais si tu te plantes ben il faut continuer (rires). Voilà.
- EC Oui. Je voulais bien savoir (sourit). Je voulais voir s'il y avait une autre intention particulière.
- E Après c'est aussi de se dire, il faut aussi qu'ils se rendent compte de ce que ça leur fait les émotions au travers de ce qu'ils vivent. Finalement s'ils peuvent identifier quand c'est qu'ils sont bien et à quoi c'est dû, ça les motive aussi. Et là se dire : « ah ouais ben j'ai gagné contre elle, je suis fier de moi, je me suis donné de la peine ! », relever ces choses qui les rendent heureux, pour moi c'est aussi important.
- EC Ouais. Ouais je trouve que c'est un grand travail de toi qui est fait. C'est peut-être naturel, c'est peut-être ta personnalité, je ne sais pas ce que tu en penses, mais j'ai l'impression qu'il y a quand même un gros travail.
- E Je ne sais pas. C'est beaucoup ma personnalité.
- EC C'est très intéressant. (...) (cherche les extraits) Ah oui aussi, le fait de (...) à l'extrait n° 5 et 13, tu dis : « s'il y a un souci, tu m'appelles. » ou au 13 : « tu m'appelles quand tu as fait une phrase. ». Qu'est-ce que ça veut dire quand tu leur dis ça ?
- E Je le fais déjà avec des élèves qui ont un peu de difficultés. Je le fais avec des élèves qui ont tendance un peu à s'égarer. D'un côté mon système a plein de

choses positives, mais d'un autre côté, un élève qui n'est pas très organisé, qui n'est pas très motivé, voilà. Qui a de la peine à prendre ses responsabilités, c'est aussi difficile pour lui. Ça change toutes les 20 minutes. Quand peut-être enfin il a réussi à se mettre au travail, ben hop, ça tourne. Donc ça peut aussi être négatif pour certains élèves. Pour contrer ça, le fait qu'ils sentent que je suis là, ça montre que dans cet immense cadre libre, ça permet de réduire quand même les libertés pour ceux qui ont besoin un peu plus de séquençages. Ça démotiverait finalement cette liberté de se dire : « purée je ne comprends rien, tout ce que j'ai à faire, ça va dans tous les sens ! ». Voilà. C'est peut-être aussi pour des élèves qui ont de la peine à m'appeler quand ils ont des difficultés. De rappeler. De dire, mais que je n'aimerais pas qu'ils attendent 5 minutes en train de regarder les mouches voler, mais que dès qu'ils ne comprennent pas, hop ils viennent.

EC C'est aussi la même intention qu'avant. Ça relance.

E Oui oui. C'est ça. Je délimite cet immense cadre qui est peut-être trop grand pour certains.

EC Ok.

E Ça rassure aussi.

EC Ouais. Tu t'adaptes aussi toujours à la situation. Le plus souvent que tu peux en tout cas !

E Oui !

EC (...) Là j'ai aussi mis, donner des missions, des défis. Ça c'est aussi une espèce de mise en scène. Ça ne sert à rien que je te montre les extraits car on en a discuté, mais par contre le fait de la présence. On en a déjà un peu discuté. Tous ces éléments te permettent quoi finalement ? Tout ce dont on a parlé ? Ces intentions particulières ?

E Ben c'est en fait de ne pas les perdre. Des fois il n'y a même besoin de ne rien dire, ils se disent : « oh oh elle est là ! ». Donc voilà. D'un côté j'ai cette présence, mais d'un autre côté j'aimerais aussi qu'ils soient autonomes.

EC Oui. Mais tu explicites tout aussi. Tout ce que tu peux leur dire, tu dis tout.

E Souvent, je leur demande pourquoi on fait les jeux aussi ? J'avais un peu peur qu'ils disent à la maison : « on fait que de jouer ! ». Donc j'ai aussi beaucoup

explicité au début d'année, mais : « pourquoi on fait ce jeu ? », « qu'est-ce que ça vous apporte ? », qu'ils se rendent compte que ce n'était pas juste jouer mais c'était aussi travailler et qu'ils se mettent aussi en condition de se dire : « ok on joue, mais c'est aussi du travail ! » et ce n'est pas juste du jeu. Donc je pense qu'il y a aussi eu un grand travail d'explicitation de pourquoi on fait les choses.

EC Oui. Dans quel but. Et ça tu l'as dit aussi au début de l'entretien.

E C'est ça. Pour moi, pour qu'un élève soit motivé, si je veux résumer un peu mon point de vue. C'est déjà qu'il se sente bien dans la classe, qu'il soit à l'aise, dans ses relations aussi avec l'enseignante. Qui soit motivé parce qu'il sait pourquoi il est là, comment il est là. Aussi qu'il soit motivé (...) d'identifier ses difficultés et de se dire : « ma motivation c'est de comprendre ce truc parce que j'ai de la difficulté. ». Donc vraiment, qui trouvent leur motivation et qu'ils sachent pourquoi ils sont là. Après de varier, bouger, échanger, collaborer, créer. Vraiment que ça soit dynamique pour qu'il y ait cette motivation je dirais. Mais vraiment, qu'ils sachent pourquoi ils sont là. C'est le truc le plus fondamental. Maintenant ça fait beaucoup dans leur motivation parce qu'ils savent pourquoi ils sont là, pourquoi ils travaillent. Ben d'ailleurs je peux mettre les réponses derrière les cartes. Je ne sais pas si tu as vu, mais il y a les réponses derrière !

EC Oui oui.

E Donc s'ils ne veulent pas travailler du tout de l'atelier (...) Mais vu qu'ils ont compris pourquoi ils le font ben ils ne regardent pas.

EC Oui, oui. Ok. D'accord. (...) Alors on arrive gentiment au bout, mais il y en a encore une chose dont on a déjà un peu parlé, mais le fait de valider. Il y a une élève qui vient vers toi et demande de regarder si c'est juste. Toi à plusieurs passages, tu dis par exemple : « bravo mademoiselle ! » ou tu mets le pouce en l'air et tu secoues la tête comme ça (de haut en bas), mais il n'y a pas eu de mot. Ou sinon « bien Michel ! ». Là, le fait de (...) quand tu valides des situations, est-ce que ça te parle ce que je te dis ?

E Mh hun.

EC Est-ce qu'il y a d'autres choses ? Est-ce qu'il y a d'autres éléments qui te viennent en tête ? Ou même juste gestuel.

- E Ben déjà je pense pour qu'un élève avance, et qu'il soit fier de son travail et qu'il efficace et motivé, il a aussi besoin de feedbacks. Donc de voir qu'il est dans la bonne voie et que ça joue. Certains ont vraiment besoin d'avoir hyper beaucoup de feedbacks. Par exemple après chaque exercice. Le fait de dire : « ok c'est juste ce que tu as fait ! », ça redonne un petit coup de motivation en se disant : « ah ouais je suis sur la bonne voie, j'ai compris je peux y aller à fond ! ».
- EC Ce feedback ça serait par exemple ce pouce levé...
- E Alors même des fois juste regarder et dire : « c'est ok ? » à travers la classe et il me dit : « oui oui c'est ok ! », mais juste de (...) je capte le regard. Je circule dans la classe voir s'ils ne sont pas complètement perdus. Ou alors ils viennent vers moi me demander parce qu'ils ont besoin de savoir. Ou alors ce que je fais aussi souvent c'est (...) pour (...) dire par exemple : « tu en es où ?, ok alors l'objectif c'est que dans 5 minutes tu as fini. ». De les rechercher aussi de temps en temps.
- EC Ok. Je vois bien. Merci. Je n'ai pas vraiment d'autres extraits à te montrer dans le sens où on en a déjà parlé.
- E Mais il y a un autre truc que j'ai pensé, mais je ne me souviens plus maintenant.
- EC Oui, n'hésite pas à intervenir.
- E Ah, je ne sais plus.
- EC Quelque chose que tu fais ? que tu as eu fait ? Que tu n'as pas pu faire ?
- E Mh (...) (...) Ouais. Mais après je dirais que je pars aussi beaucoup de ce qu'eux ils ont envie de faire. Par exemple en sciences je travaille en projet. On fait un « c'est pas sorcier ! » et c'est tout eux qui font. Ça fait beaucoup d'avoir ce cadre finalement large.
- EC Oui des activités complètement différentes qui viennent d'eux.
- E Oui, oui. C'est aussi ça qui est beau, c'est eux qui ont choisi de le faire !
- EC Oui, c'est génial. (...) Sinon par d'autres choses à ajouter ?
- E Non. À part ce truc que je voulais te dire avant (...). Ah oui ! Au niveau relationnel aussi. On a une relation très proche. Je pense que c'est aussi hyper bénéfique parce que je suis presque devenue leur « copine », mais toujours avec beaucoup respect. Mais du coup il y a aussi cette relation de confiance qui s'est mise. Ils

n'ont pas envie de me décevoir, ils ont envie de faire bien pour me faire plaisir aussi. Il y a aussi ce côté-là qui est entré dans cette classe et je pense que ça fait aussi beaucoup.

EC Mais c'est toi qui l'as établi, finalement.

E Oui (...) Il y a plus que juste ce cadre scolaire, il y a aussi tout ce qui va autour et je pense que ça, ça fait aussi beaucoup pour eux. De pouvoir amener ce qui vient de l'extérieur. Ça fait beaucoup dans la relation.

EC Très bien. Très très bien. Tu m'as dit plein de choses pertinentes. Je te remercie beaucoup pour tout.