

Transformer l'école en havre de paix :

Étude des approches de valorisation pour favoriser la résilience
des élèves polytraumatisés en classe spécialisée

Master en pédagogie spécialisée - volée 2023-2026

Mémoire de Master de : Sendy Anzile-Kuhne

Sous la direction de : Francesco Arcidiacono

Bienne, avril 2026

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur Francesco Arcidiacono, mon directeur de mémoire, pour son suivi soutenu, la pertinence de ses réflexions et sa grande rapidité de réponse tout au long de ce processus de recherche. Ses conseils ont été déterminants pour structurer cette étude sur la relation pédagogique et la résilience.

Mes remerciements s'adressent également aux enseignants qui ont généreusement accepté de participer à cette recherche, tant en ouvrant les portes de leurs classes pour les enregistrements vidéo qu'en partageant leur expertise lors des entretiens semi-directifs. Leur engagement quotidien auprès des élèves et leur volonté de transmettre leurs pratiques de valorisation ont constitué le cœur de ce travail.

Enfin, je remercie sincèrement Lucas Buamberger pour sa relecture attentive et la qualité de ses retours.

Résumé

Dans le canton de Neuchâtel, peu d'approches sont mises en œuvre dans les classes de formation spécialisée pour établir un lien affectif entre l'élève et l'enseignant. Celui-ci se crée de manière naturelle au fil du temps. Pourquoi la création de ce lien est-elle indispensable ? Comment s'y prendre ? Quelles approches peuvent être favorables pour établir cette relation pédagogique ?

Le présent travail tente de répondre à ces questions en s'intéressant aux notions de relations enseignant-élève présentes dans la littérature. La partie théorique s'articule autour de plusieurs axes complémentaires, à savoir les traumatismes, la résilience et leur impact sur la scolarité, le lien pédagogique et les pratiques qui le soutiennent, ainsi que la valorisation en tant qu'approche favorisant dans le domaine scolaire. Ces notions théoriques seront mises en relation avec l'analyse de la partie pratique de ce mémoire qui se déroulera sur une démarche inductive.

Finalement, une conclusion synthétisera les différentes activités mises en œuvre dans le cadre de ce mémoire.

Mots-clés

- Résilience
- Relation enseignant-élève
- Classe spécialisée
- Valorisation
- Estime de soi

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif : rôle du tuteur de résilience et pratiques de valorisation	71
Annexe 2 : Grille d'analyse des pratiques de la relation enseignant-élève et de la valorisation en classe spécialisée	75
Annexe 3 : Lettre pour les parents, autorisation de filmer dans les classes	78
Annexe 4 : Mail pour les enseignants, autorisation de filmer dans les classes ..	79

Liste des tableaux et des figures

Conception écosystémique de la résilience	11
L'estime de soi de l'enfant	22
L'enseignant comme tuteur de résilience	43
Gestes de valorisation	47
Tableau des conditions d'émergence de la valorisation	50
La valorisation comme levier de résilience	54

Table des matières

Remerciements	i
1. Introduction.....	1
2. Problématique	6
2.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....	6
2.1.1 Raison d'être de l'étude.....	6
2.1.2 Présentation du problème.....	7
2.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	8
2.2 Etat de la question.....	9
2.2.1 Traumatisme, résilience et scolarité.....	9
2.2.2 Nourrir la résilience	10
2.2.3 Objectivité émotive	12
2.2.4 La relation pédagogique	14
2.2.5 Entretenir des liens de qualité	16
2.2.6 La valorisation : généralités.....	17
2.2.7 La valorisation et les manières de valoriser	18
2.2.8 Le sentiment d'efficacité personnel (SEP)	20
2.2.9 Estime de soi.....	21
2.2.10 Le climat de classe	23
2.2 Question de recherche et objectifs de recherche	25
3. La méthodologie	26
3.1 Les fondements méthodologiques	26
3.1.1 Recherche qualitative	26
3.1.2 Type d'approche.....	27
3.1.3 Type de démarche	28
3.1.4 Enjeu et visée de recherche	29

3.2	La nature du corpus	31
3.2.1	Echantillonnage et population	31
3.2.2	Procédure et protocole	32
3.2.3	Outils de récolte de données	33
3.3	Méthodes d'analyse des données	36
3.3.1	Transcriptions	36
3.3.2	Traitement des données, méthode et analyse	36
4.	Analyse, interprétation des résultats et discussion	38
4.1	Introduction	38
4.2	Observations.....	39
4.3	Synthèse	43
4.4	Entretiens semi-directifs	44
4.4.1	Les conditions nécessaires à l'émergence de la valorisation	49
4.4.2	Eléments supplémentaires :.....	51
4.5	Croisement des données	54
5.	Discussion des résultats.....	57
5.1	Mise en lien avec le cadre théorique.....	57
5.2	Apports du travail	58
5.3	Limites de l'étude.....	59
6.	Conclusion générale	61
6.1	Rappel de la problématique.....	61
6.2	Principaux résultats	62
6.3	Apports pour la pratique professionnelle	64
6.4	Perspectives d'avenir	65

1. Introduction

- *Ancrage de la thématique dans la pratique professionnelle et contextualisation*

Le domaine de l'enseignement spécialisé est intrinsèquement lié à la réalité des enfants confrontés à l'adversité et aux traumatismes. Les enseignants en classes spécialisées font face quotidiennement à des élèves qui ont été abandonnés, négligés ou maltraités, des expériences qui ont rendu ces enfants particulièrement vulnérables (Bombèr & Hallet, 2012). La nécessité de développer la résilience chez ces élèves est donc grande. En effet, les expériences traumatiques peuvent avoir des effets significatifs sur les processus d'apprentissage des élèves, et plus l'élève rumine ses traumatismes, moins il est disponible pour assimiler de nouvelles notions. Cependant, la sévérité des séquelles de ces traumatismes n'est pas nécessairement permanente et peut être influencée par les approches adoptées par les intervenants scolaires.

L'ancrage de cette thématique repose sur une décennie d'expérience dans le domaine spécialisé, qui a mis en évidence la difficulté des élèves ayant vécu des situations traumatisantes à construire leur rapport aux apprentissages et aux savoirs. Le développement de la résilience chez ces élèves demeure toutefois insuffisamment soutenu par des approches pédagogiques qui placent au centre la construction de relations stables et sécurisantes entre enseignants et élèves (Anaut & Pédinielli, 2003). Or, de telles relations constituent un levier essentiel pour accompagner les jeunes confrontés à des difficultés scolaires, socio-affectives ou comportementales. Ce constat a mené à l'interrogation fondamentale de ce travail : comment créer un environnement sécurisant au travers de la relation pédagogique pour permettre à l'élève de s'appuyer sur une base solide, et ainsi, par la suite, favoriser son entrée dans les apprentissages ?

Cette recherche s'inscrit spécifiquement dans le contexte du Canton de Neuchâtel, qui se caractérise par un taux d'élèves en classes spécialisées supérieur à la moyenne nationale (Mérat, 2024). Le cercle scolaire de la Chaux-

de-Fonds accueille des classes de formation spécialisée (FS). Ces structures, intégrées à l'école obligatoire et organisées en effectifs réduits, reçoivent des élèves en rupture avec les normes attendues de la scolarité ordinaire. Ces derniers bénéficient d'un programme individualisé, d'un enseignement adapté et de mesures d'aide ciblées. Toutefois, les places se raréfient et les élèves accueillis présentent des difficultés de plus en plus marquées sur le plan socio-affectif, psychiatrique et éducatif, tandis que les familles transfèrent progressivement le rôle éducatif à l'école. Pour ces élèves, le travail et la posture de l'enseignant sont essentiels, car le lien affectif entre l'enfant et l'enseignant est présumé être la base de tout apprentissage, trouvant son origine dans la motivation affective (Rygaard, 2005). En favorisant la résilience en milieu scolaire à travers la valorisation, nous contribuons à former des individus forts, capables de surmonter les défis de la vie et de s'épanouir pleinement.

Les notions théoriques de la valorisation seront mises en relation avec l'analyse pratique pour dégager un répertoire des pratiques que les enseignants utilisent concrètement. En effet, la valorisation est souvent considérée comme une approche favorable dans le contexte scolaire, puisqu'elle peut jouer un rôle important dans l'engagement des élèves, le développement de leur confiance en eux et leur réussite scolaire. Elle permet notamment de reconnaître les efforts et les progrès des élèves, ce qui peut renforcer leur motivation à s'impliquer dans les apprentissages. Finalement, l'objectif central du travail sera de faire ressortir le lien entre la relation pédagogique, la valorisation et la résilience des élèves, afin de contribuer à créer un environnement scolaire inclusif et sécurisant, où l'enseignant agit comme un tuteur de résilience pour l'élève.

- Questionnements et motivation

Depuis dix ans, j'exerce dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Au fil de mes expériences professionnelles, j'ai constaté que certains élèves ont été exposés à des événements traumatiques, tels que des situations de

maltraitance, de négligence grave, de violences intrafamiliales, de conflits parentaux intenses, ou encore des ruptures affectives répétées, qui fragilisent profondément leur rapport au savoir. Ces vécus impactent leur sentiment de sécurité, leurs capacités attentionnelles et leur disponibilité cognitive, rendant la construction des apprentissages particulièrement complexe.

Je me suis donc interrogée sur les dispositifs et postures pédagogiques que je pourrais instaurer afin que ces élèves puissent se sentir en sécurité et disposer d'une base solide et rassurante sur laquelle s'appuyer pour entrer plus sereinement dans les apprentissages. L'objectif est de leur offrir un cadre stable favorisant la confiance, l'engagement scolaire et la possibilité de reconstruire un rapport plus apaisé au savoir. C'est en faisant différentes lectures que je me suis penchée sur la relation enseignant-élève et l'importance que celle-ci peut avoir pour entrer dans les apprentissages. Dans ces classes du canton, peu d'approches sont explicitement mises en œuvre pour établir intentionnellement ce lien affectif. Le présent mémoire vise à combler ce vide en explorant un domaine spécifique de l'intervention relationnelle : la valorisation. Face à la complexité des problématiques touchant les élèves polytraumatisés, ce travail se concentre sur le domaine relationnel, car le développement de relations positives joue un rôle clé dans la diminution des conséquences des expériences difficiles. En explorant les notions théoriques de traumatismes, de résilience et de relation pédagogique, ce mémoire se donne pour objectif de répondre à la question de départ suivante :

Comment créer une relation pédagogique pour permettre à l'élève d'être résilient ?

- *Plan de travail*

Ce mémoire s'articule autour de trois axes principaux pour répondre à la problématique de la résilience en classe spécialisée. Dans un premier temps, le cadre théorique explore les concepts de traumatismes, de résilience et de relation pédagogique, en définissant la valorisation comme un levier central pour l'engagement scolaire. Cette partie théorique permet non seulement de

situer les enjeux liés à la vulnérabilité des élèves polytraumatisés, mais aussi d'identifier les facteurs qui peuvent favoriser leur sécurisation émotionnelle et cognitive au sein de la classe. Elle met en évidence la manière dont la relation pédagogique constitue un support indispensable à la mobilisation des ressources internes de l'élève et à son implication dans les apprentissages.

La seconde partie détaille une méthodologie qualitative et inductive s'appuyant sur des observations filmées et des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants spécialisés du canton de Neuchâtel. Cette approche méthodologique permet de croiser les informations provenant des pratiques observées en classe et des perceptions exprimées par les enseignants, offrant ainsi une compréhension plus précise des gestes professionnels et des intentions qui les accompagnent. Les observations filmées permettent d'accéder à des comportements et à des interactions parfois discrètes, alors que les entretiens donnent l'occasion d'éclairer le sens que les enseignants attribuent à leurs actions et de mieux comprendre la manière dont ils conçoivent leur rôle de tuteur de résilience. Enfin, l'analyse des résultats met en évidence le rôle déterminant de l'enseignant en tant que tuteur de résilience, capable de faire de la classe un « havre de paix » sécurisant. Les conclusions de cette étude mettent en avant l'efficacité d'une valorisation multidimensionnelle (verbale, non verbale et liée à l'implication) ainsi que l'importance de l'effet Pygmalion pour restaurer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves polytraumatisés. Les résultats montrent également que l'enseignant, à travers sa posture et la qualité de ses interactions, peut instaurer un cadre stable, prévisible et encourageant qui soutient l'engagement et la persévérance des élèves dans leurs apprentissages.

Ce travail aboutit à la constitution d'un répertoire de pratiques concrètes destinées à favoriser l'entrée dans les apprentissages par le biais d'un lien affectif sécurisant. Ce répertoire représente à la fois un outil pratique pour les enseignants spécialisés et une contribution théorique à la compréhension des mécanismes par lesquels la valorisation et la relation pédagogique soutiennent

la résilience des élèves en contexte scolaire. Il offre ainsi un cadre structuré pour observer, analyser et reproduire des pratiques qui renforcent le développement global et l'épanouissement des élèves fragilisés.

2. Problématique

2.1 Définition et importance de l'objet de recherche

2.1.1 *Raison d'être de l'étude*

Le monde de l'éducation accorde de plus en plus d'importance à l'influence des traumatismes sur l'apprentissage et le développement des enfants (Josse, & Crocq, 2019). Nombre d'entre eux ayant vécu des expériences douloureuses, rencontrent des difficultés d'apprentissage (Josse, & Crocq, 2019). Les souvenirs et l'incertitude provoquent en eux un découragement à fournir les efforts nécessaires à leur réussite scolaire. Ces élèves peuvent manifester des comportements d'évitement, des troubles de l'attention ou encore une forte anxiété face aux tâches scolaires, ce qui complexifie le travail pédagogique et nécessite une adaptation des stratégies d'enseignement. Il y a quelques années encore, le personnel scolaire considérait que ces questions ne concernaient que les professionnels de la santé mentale. Aujourd'hui, nous savons que les expériences traumatiques peuvent avoir des effets importants sur les processus d'apprentissage des élèves (Sirois, 2019). La recherche a montré que le stress chronique et les traumatismes non résolus peuvent altérer la concentration, la mémorisation et la motivation, mais aussi influencer les interactions sociales et la régulation émotionnelle au sein de la classe.

Cependant, ces effets ne sont pas nécessairement permanents. La sévérité des séquelles peut dépendre des approches adoptées par les différents intervenants scolaires. Les enseignants, en adoptant une posture attentive, sécurisante et valorisante, peuvent contribuer à réduire l'impact négatif de ces expériences. Si ceux-ci ne peuvent empêcher que les élèves vivent ce genre d'expériences difficiles, ils peuvent tout de même contribuer à les faire entrer dans les apprentissages, à permettre leur développement et leur épanouissement. Cette implication passe par la création d'un environnement prévisible, la reconnaissance des efforts et des réussites, ainsi que par le soutien à l'expression des émotions.

Cependant, les exigences et la pression que l'école fabrique ne permettent pas aux enseignants de prendre le temps de rassurer les élèves, de leur faire

prendre leur place et leur faire découvrir leur potentiel (Pro Juventute, 2021). Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de réexaminer certaines priorités pédagogiques afin d'accorder une place plus importante aux pratiques favorisant le bien-être et la résilience des élèves. Une telle approche permettrait de soutenir des formes d'apprentissage plus inclusives et durables, y compris pour les élèves dont le parcours a été marqué par des expériences traumatiques.

2.1.2 Présentation du problème

La problématique de la résilience à l'école concerne la capacité des élèves à s'adapter et à continuer malgré l'adversité. Il s'agit de leur capacité à rebondir face à l'adversité, à se relever après un échec et à continuer à progresser malgré les obstacles (Sirois, 2019). Gousset et al. (2014) expliquent quelque chose d'important pour la résilience : plus l'individu est engagé dans une dépense d'énergies déconnectées à l'ensemble de son fonctionnement unitaire, moins il arrive à trouver un point d'appui et à avoir une tension psychologique suffisante pour engager tout son potentiel dans le processus d'apprentissage. De manière plus synthétique, plus un élève a son espace mental occupé à traiter ou à ruminer ses traumatismes, moins il sera disponible pour apprendre de nouvelles notions. D'ailleurs, les élèves ayant vécu des expériences traumatisantes, peinent souvent à trouver un sens aux apprentissages scolaires. Pourquoi ?

L'expérience d'un traumatisme, surtout lorsqu'il se prolonge, peut perturber les fonctions exécutives. Les enfants qui ont vécu un stress et une adversité prolongés ou prononcés, y compris des expériences de pauvreté et de traumatisme, peuvent avoir plus de mal que les autres enfants à réguler leurs pensées, leurs sentiments et leurs comportements (Van der Kolk et al., 2021). De plus, des fonctions exécutives sous-développées peuvent entraîner des difficultés à raisonner ou à résoudre des problèmes, à planifier, à anticiper et à agir en conséquence, à maintenir sa concentration ou son intérêt en lien avec

une tâche ou une activité, à acquérir de nouvelles compétences ou à assimiler de nouvelles informations (Sirois, 2019). De ce fait, un travail en amont est à faire avant d'entrer dans les apprentissages. Lequel ?

Les méthodes et pratiques de développement des capacités de résilience peuvent toucher plusieurs domaines (Anaut & Pédinielli, 2003) Par exemple, le domaine de l'individu lui-même, son intrapsychique, sa personnalité ou encore ses comportements. Au vu des éléments ci-dessus, il est évident que la problématique qui touche les élèves polytraumatisés est trop vaste et complexe pour en travailler plusieurs domaines. Ce travail de mémoire s'intéressera à un de ceux-ci : le domaine relationnel. Rygaard (2005) présume que la base de tout apprentissage est le lien affectif entre l'enfant, l'enseignant et les autres enfants de la classe. Pourquoi ? Parce que l'origine de l'apprentissage se trouve dans la motivation affective. De plus, le développement de relations positives avec les élèves ayant vécu un traumatisme joue un rôle clé dans la diminution des conséquences de ce genre d'expérience. Selon Cyrulnik (2001), les enseignants participent au processus de résilience des élèves en constituant des tuteurs de résilience. Comment ? Ce mémoire abordera certaines approches possibles pour l'établissement de cette tutelle.

2.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Comme cité ci-dessus, l'établissement d'une tutelle avec nos élèves en difficultés émotionnelles et relationnelles semble indispensable. Selon Marsollier (2004), les relations avec les professeurs représentent à terme, pour l'élève devenu adulte, un levier bien plus puissant pour sa réussite et son bonheur que le savoir en lui-même acquis à l'école. Ceci soulève plusieurs questionnements :

- Comment créer ce lien pédagogique si important pour eux ?
- Que peuvent mettre en place les enseignants pour favoriser un climat de classe bienveillant et enrichissant ?

- Comment aider les élèves à être résilients et prendre confiance en eux ?
- Faut-il prioriser le lien enseignant-élève au travail scolaire traditionnel ?

2.2 Etat de la question

2.2.1 *Traumatisme, résilience et scolarité*

Le trauma complexe chez l'enfant et l'adolescent se réfère à une double réalité : l'exposition chronique ou répétée à des traumatismes interpersonnels impliquant habituellement une figure de soin ; et la complexité des conséquences résultant de cette exposition (Grisé, 2022). Comme les traumatismes sont vécus de façon chronique ou répétée, ces jeunes vont mettre en place de puissants mécanismes d'adaptation. Ceux-ci peuvent avoir de graves conséquences sur leur propre développement mais peuvent aussi être une force et permettre à ces jeunes d'être résilients (Grisé, 2022). Les stratégies d'adaptation peuvent se manifester sous forme de comportements de retrait, d'évitement, d'hypervigilance ou de contrôle, mais elles peuvent également servir de ressources pour surmonter des situations difficiles et maintenir un fonctionnement quotidien. La résilience, dans ce contexte, ne se réduit pas à une capacité innée, mais se construit progressivement par l'expérience, le soutien environnemental et l'accompagnement relationnel.

Mais qu'est-ce la résilience ? Contrairement à un trait de caractère unique, la résilience relève plutôt d'une combinaison de facteurs de protection interne (p. ex., forces potentielles qui peuvent être ciblées et cultivées) et externe (p. ex., pratiques pédagogiques, services de soutien, tuteurs et tutrices de résilience). Il s'agit d'un processus dynamique qui se développe au fil du temps et qui permet à une personne de s'adapter et de continuer malgré l'adversité (Sirois, 2019). Les facteurs internes peuvent inclure la motivation personnelle, la curiosité, la capacité à réguler ses émotions ou encore des compétences sociales qui favorisent la création de relations sécurisantes. Les facteurs externes, quant à eux, viennent soutenir ces forces internes et peuvent inclure des adultes de référence, un environnement scolaire stable, des pratiques pédagogiques bienveillantes et des interventions ciblées adaptées aux besoins spécifiques des élèves.

L'école, en tant que facteur de protection externe, peut jouer un rôle important comme tuteur de résilience. Elle propose un cadre stable, prévisible et structuré, des relations sécurisantes avec des adultes de référence ainsi que des occasions régulières de reconnaissance et de valorisation, autant d'éléments qui contribuent à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Les enseignants peuvent alors occuper une place centrale en soutenant la résilience des élèves, notamment en leur offrant des expériences positives, en reconnaissant leurs efforts et en encourageant un climat de classe inclusif et bienveillant.

Le prochain sous-titre offre un éventail de pratiques utiles pour nourrir la résilience, en présentant des gestes et stratégies pédagogiques concrets qui peuvent être intégrés dans le quotidien de la classe pour soutenir l'adaptation et le développement global des enfants et adolescents confrontés à des expériences traumatiques complexes.

2.2.2 Nourrir la résilience

L'école occupe une place privilégiée dans toute société. Il lui est donc possible d'exercer une influence positive à divers niveaux pour nourrir la résilience (Sirois, 2019). Elle offre un environnement dont le cadre est structurant et rassurant : horaires, règles de vie, qualités relationnelles aussi bien entre pairs qu'entre adultes et élèves. L'enfant qui a vécu des traumatismes peut se saisir de ce cadre, de ces règles comme facteurs de résilience (Chelala, 2010).

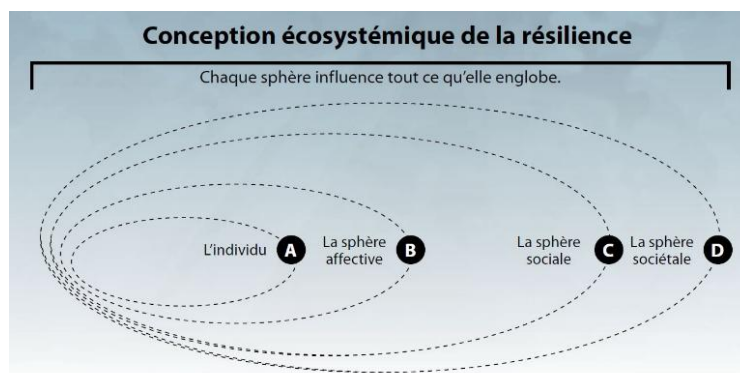
Pour les élèves ayant vécu des traumatismes, l'école peut être un lieu de stress supplémentaire ou, au contraire, un havre de paix. La qualité des liens affectifs offert aux élèves est un facteur de protection très important pour nourrir leur résilience et leur bien-être (Sirois, 2019). Il est parfois nécessaire de repérer les stratégies visant à créer du lien avec les élèves et, surtout, de les ajuster progressivement afin de favoriser l'émergence des effets attendus.

Les pistes pour développer des liens affectifs de qualité sont nombreuses ; toutefois, les gestes les plus simples se révèlent souvent les plus efficaces,

comme veiller à apprendre correctement le prénom de chaque élève, à le prononcer adéquatement, et encourager les pairs à en faire autant. Les stratégies pédagogiques utilisées auprès d'élèves ayant vécu des expériences traumatisantes doivent solliciter les forces des élèves, entretenir des attentes élevées en offrant un appui différencié, développer le sentiment d'auto-efficacité et nourrir leur processus personnel de construction de sens (Sirois, 2019).

Le modèle écosystémique qui suit permet à l'école d'intervenir de manière ciblée pour chaque niveau et il fournit un plan d'action pour qu'elle devienne ce lieu protecteur. Il permet également de mieux comprendre les différentes influences qui entourent l'élève et d'adapter les actions pédagogiques en fonction de ces contextes.

Premièrement, le modèle de résilience ci-contre montre comment l'école, en agissant sur les sphères sociales et affectives, contribue à reconstruire ce tissu. À chaque échelon de cet écosystème, l'école a la capacité d'agir pour soutenir le développement de la résilience chez l'élève. Prenons quelques exemples.



Source : Sirois, 2019, p.34

Au niveau de l'individu, il est possible de déterminer, célébrer et stimuler les facteurs de protection interne. Diverses études ont permis de cerner les caractéristiques personnelles qui agissent comme facteurs de protection interne favorisant la résilience (Sirois, 2019). Cette liste non-exhaustive rassemble un ensemble de forces potentielles pouvant être ciblées et développées de manière intentionnelle et continue. Elle comprend notamment des qualités telles que la souplesse, le goût d'apprendre, l'automotivation ainsi que la persévérance.

Au niveau de la sphère affective, il est possible de cultiver des liens sains et authentiques avec l'élève et l'aider à entrer en relation avec ses pairs.

Enfin, au niveau de la sphère sociale et sociétale, comprendre et participer à la vie en société, l'aidant ainsi à se projeter comme un citoyen capable d'évoluer dans un cadre collectif structuré.

Pour conclure, ce modèle écosystémique de la résilience démontre que la résilience n'est pas seulement l'affaire de l'individu, mais une responsabilité partagée où l'école, par ses pratiques intentionnelles, peut jouer un rôle déterminant et transformateur.

2.2.3 Objectivité émotionnelle

Afin de nourrir la résilience chez un élève ayant vécu des expériences traumatisantes, il est important de reconnaître la composante émotionnelle, c'est-à-dire les malaises que certaines de ces expériences pourraient éveiller en soi (Sirois, 2019). L'objectivité émotionnelle est une posture professionnelle cruciale qui permet à l'enseignant de ne pas interpréter les comportements de l'élève comme des attaques personnelles, mais comme des symptômes et des mécanismes d'adaptation liés à son vécu traumatique. Pour se faire il est important d'adopter certaines habitudes.

Premièrement, cela signifie que l'enseignant maintient une distance réflexive en recadrant son ressenti (Sirois, 2019). L'adulte agit comme une « balise » sécurisante même lors des crises ou des provocations de l'élève. Cette approche permet de valider le ressenti de l'enfant sans entrer dans une spirale de réactivité émotionnelle, garantissant ainsi le maintien du « havre de paix » et du cadre protecteur de la classe. Elle favorise également la constance et la prévisibilité, deux éléments essentiels pour que l'élève puisse progressivement se sentir en sécurité et commencer à explorer ses ressources personnelles.

Deuxièmement, l'enseignant surveille ses réflexions personnelles en examinant ses attitudes envers les élèves et en se forçant à observer et à renforcer les

éléments positifs chez eux (Sirois, 2019). Cette démarche suppose aussi que l'enseignant reste attentif à ses propres biais ainsi qu'à ses réactions immédiates, afin de ne pas projeter sur l'élève ses émotions ou ses frustrations personnelles. En maintenant une certaine distance émotionnelle, il réduit le risque d'accentuer chez l'élève un sentiment de rejet et favorise au contraire l'établissement d'un lien pédagogique sécurisant. Cette relation représente un soutien important pour permettre à l'élève de retrouver une disponibilité psychique suffisante et de s'impliquer dans les apprentissages. Elle contribue également à construire une posture à la fois empathique et professionnelle, où l'adulte reconnaît les émotions de l'élève sans pour autant s'y laisser emporter. Une telle attitude aide à instaurer un cadre stable et prévisible, un facteur clé dans le développement de la résilience.

Troisièmement, l'enseignant prend soin de lui-même en accordant de l'attention à sa santé émotionnelle, physique, intellectuelle et spirituelle, tout en se donnant la possibilité de reconnaître ses propres frustrations (Sirois, 2019). Prendre soin de soi suppose notamment de prévoir des moments de repos, de porter un regard régulier sur son niveau de stress et de mettre en place des stratégies permettant de préserver un certain équilibre émotionnel. En veillant à son propre bien-être, l'enseignant évite de devenir une source supplémentaire de tension pour l'élève et peut au contraire rester un facteur de protection externe. Il est alors davantage en mesure de transformer l'environnement de la classe en un contexte favorable au développement de la résilience.

Cela lui permet également de maintenir une posture constante, d'agir avec patience et cohérence, et de répondre aux besoins des élèves avec discernement, contribuant ainsi à renforcer leur sentiment de sécurité et à soutenir durablement leur engagement dans les apprentissages.

2.2.4 *La relation pédagogique*

L'action de l'enseignant au sein d'une classe couvre 3 domaines : le domaine didactique, organisationnel et relationnel. Les domaines organisationnels et didactiques prennent beaucoup de place et passent implicitement en priorité pour la majorité des enseignants (Marsollier, 2004). Peu de place est faite pour la construction d'une véritable relation pédagogique. Pourtant, la qualité des relations que crée l'enseignant à chaque moment avec ses élèves constitue, aujourd'hui plus que jamais, une composante déterminante, non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour la diffusion de valeurs humaines dans les comportements sociaux (Marsollier, 2004). Pourquoi ?

La société change et l'école a le devoir de s'adapter aux missions qui lui sont assignées : l'inclusion, l'hétérogénéité, la diversité et les missions éducatives. Ceci sous-entend un nouveau regard sur les élèves et donc une nouvelle conception de la relation pédagogique (Marsollier, 2004). Comment définir celle-ci ? Marsollier (2004) nous explique que le domaine relationnel concerne les modalités de communication mises en œuvre par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage et la vie scolaire. Ceci s'attache à réguler le climat de classe, ainsi qu'à susciter, maintenir, accompagner et renforcer l'activité de l'élève, par l'écoute et diverses interventions. Cependant, il est essentiel de rappeler que certains élèves, en particulier ceux ayant vécu des situations de traumatisme, rencontrent de grandes difficultés à entrer dans une relation pédagogique. Les expériences traumatiques fragilisent le sentiment de sécurité intérieure et la confiance envers l'adulte, rendant plus complexe l'établissement d'un lien de confiance avec l'enseignant. Ces élèves peuvent se montrer méfiants, en retrait, mutiques, ou au contraire adopter des comportements de défense ou de provocation. Leur disponibilité psychique pour les apprentissages s'en trouve souvent réduite, car une partie de leur énergie est mobilisée pour faire face à leurs émotions ou à leur anxiété. Dans ce contexte, la posture relationnelle de l'enseignant prend une dimension encore plus cruciale. Voyons quelques moyens de prendre en

compte les besoins et la motivation de chaque élève pour maintenir une bonne relation pédagogique.

La réussite de tous les élèves réclame de la part des enseignants qu'ils répondent aux besoins relationnels des élèves (Marsollier, 2004). Ces besoins secondaires mais indispensables, se manifestent de différentes manières. La dimension affective de nos élèves reprend le besoin d'être estimé, d'établir des liens affectifs, de se sentir accepté, entendu, valorisé et encouragé. D'autre part, la dimension sociale renvoie le besoin de sécurité, d'appartenance, de communication, de reconnaissance et de réalisation de soi. De la réponse à ces besoins dépend en partie la motivation de chacun individuellement à s'engager dans la tâche et faire face aux obstacles. Ainsi, une bonne relation pédagogique ne se base pas que sur les besoins de nos élèves mais de la capacité à évaluer les besoins prioritaires de chacun et de l'engager dans la tâche. Ceci doit être fait en prenant en compte un accompagnement qui suscite de la motivation (facteurs didactiques), une attention particulière et une aide individualisée (facteurs relationnels).

Un autre aspect indispensable à une bonne relation pédagogique est la construction de la bonne estime des élèves. L'estime de soi de l'élève constitue un dopant pour l'apprentissage (Marsollier, 2004). Les élèves de classes spécialisées arrivent déjà avec une confiance en eux maigre. Les différents échecs connus en formation régulière les mènent à être réfractaires aux nouveaux apprentissages. De ce fait, les enseignants devraient avoir une attention toute particulière à mettre leurs élèves en situation de réussite afin qu'ils reprennent confiance. Un autre levier puissant pour renforcer l'estime de soi des élèves est l'effet Pygmalion, aussi appelé effet Rosenthal. Ce phénomène désigne l'influence des attentes de l'enseignant sur la réussite des élèves : lorsque l'enseignant croit au potentiel et aux capacités de ses élèves, il adopte des attitudes, des gestes et des paroles qui encouragent leur réussite (Rosenthal & Jacobson, 1968). Ainsi, en valorisant chaque progrès, en manifestant de la confiance dans les possibilités de chacun et en transmettant des attentes positives, l'enseignant contribue à créer un climat propice à

l'engagement et à la réussite. L'effet Pygmalion montre que le regard bienveillant et encourageant de l'adulte peut devenir un moteur essentiel pour restaurer l'estime de soi des élèves fragilisés et leur permettre de se projeter positivement dans leurs apprentissages.

2.2.5 Entretenir des liens de qualité

Pour entretenir des liens de qualité, l'enseignant doit s'investir dans une approche intentionnelle visant à « humaniser avant de scolariser ». Pour se faire, Huissoud (2023) part de plusieurs postulats essentiels pour nourrir et entretenir des liens de qualité.

Pour commencer, il est important que l'enseignant montre un réel intérêt pour chaque élève. Cela implique de prendre le temps de remarquer chacun d'eux, de s'intéresser à leurs passions, à ce qu'ils vivent en dehors de l'école, de remarquer une nouvelle coiffure ou encore un nouveau vêtement. Cette attention portée à l'élève permet de mieux comprendre ce qui le motive, mais aussi d'identifier ses forces et ses difficultés. Elle favorise également des échanges plus authentiques entre l'enseignant et l'élève.

La mise en place de rituels pour faire connaissance et d'activités de coopération, telles que la réalisation de projets communs, permet de souder la dynamique de groupe et de contribuer à une bonne cohésion de classe. Ces activités renforcent le sentiment d'appartenance et favorisent la collaboration, la confiance mutuelle et l'entraide entre les élèves, éléments essentiels pour construire un climat sécurisant et inclusif.

Par ailleurs, l'enseignant veille à maintenir un renforcement positif régulier, en appliquant un ratio de 3 liens pour 1 cadre : il s'agit de valoriser trois fois l'élève pour chaque intervention corrective, afin que le cadre soit perçu comme sécurisant et non punitif. L'objectif est que les rappels au cadre ne soient pas vécus comme des sanctions, mais comme des repères sécurisants. Cette manière de faire peut encourager la motivation et renforcer le sentiment de compétence des élèves.

L'humour et l'autodérision peuvent également jouer un rôle important. Ils s'avèrent être des leviers de persuasion puissants, permettant de créer un lien de proximité tout en respectant la distance professionnelle nécessaire.

Enfin, il est essentiel de prévoir des espaces de parole pour les élèves. Cela peut prendre la forme de conseils de coopération ou de moments d'échange réguliers. Ces espaces permettent de reconnaître et de légitimer les émotions des élèves, contribuant ainsi à leur régulation émotionnelle et à leur sécurité affective. En incarnant ce cadre à la fois ferme et bienveillant, l'enseignant offre une base solide indispensable pour que l'élève puisse restaurer sa disponibilité psychique et retrouver le désir d'apprendre.

Lorsque ces différentes pratiques sont mises en place de manière cohérente et régulière, elles participent à renforcer la relation entre l'enseignant et les élèves. Elles contribuent également à instaurer un climat de classe favorable au bien-être, à l'engagement dans les apprentissages et au développement de la résilience. Elles posent les fondations d'une relation pédagogique stable et sécurisante, où chaque élève peut se sentir reconnu, soutenu et encouragé dans sa singularité.

2.2.6 La valorisation : généralités

Le dictionnaire en ligne de Larousse définit la valorisation en ces termes : « action de donner de la valeur, plus de valeur à quelque chose ou à quelqu'un ». Dans le contexte scolaire, on peut donc valoriser l'élève tout comme son travail. Lorsqu'on valorise l'élève ou sa production, on lui montre qu'il a de la valeur pour l'enseignant et, à travers l'enseignant, pour la société (Borloz, 2015). Cette reconnaissance dépasse le simple retour sur les compétences scolaires ; elle implique également l'attention portée à la personne dans sa globalité, incluant ses qualités humaines, ses efforts et ses initiatives, même modestes. Notons que La Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2003) affirme que l'école publique « assure la promotion du développement de la personnalité

équilibrée de l'élève ». Dans ce cadre, valoriser ne se limite pas à féliciter les réussites ou les performances académiques : il s'agit aussi de créer un climat où l'élève se sent reconnu, compris et accepté, ce qui contribue à sa sécurité affective et à son engagement. Comment cela se manifeste-t-il dans le contexte scolaire ?

La valorisation vise à transmettre à l'élève des retours positifs sur sa personne et ses actions, afin de satisfaire son besoin de reconnaissance et de consolider une image positive de lui-même. Cette reconnaissance, lorsqu'elle est cohérente et répétée, joue un rôle clé dans la construction de la confiance en soi, du sentiment de compétence et de l'autonomie de l'élève. Elle permet également de renforcer le lien entre l'enseignant et l'élève, en instaurant un climat relationnel de respect et d'attention mutuelle, dans lequel l'élève se sent capable de prendre des initiatives et de s'investir dans ses apprentissages sans craindre le jugement ou le rejet. Pourquoi est-ce si important ?

La mise en place de ces différentes pratiques influence la manière dont l'élève se perçoit et la manière dont il se comporte. Une image positive de lui-même pourrait favoriser son apprentissage, mais également sa motivation, sa persévérance et sa capacité à relever des défis scolaires. Enfin, elle pourrait être un levier important pour l'engagement, la confiance en soi et la réussite scolaire de nos élèves, tout en participant au développement d'une personnalité équilibrée et d'un rapport positif au savoir. Cet aspect sera étayé dans les paragraphes qui suivront, en présentant les différentes stratégies et pratiques concrètes que les enseignants peuvent mettre en œuvre pour valoriser l'élève et soutenir sa résilience au quotidien.

2.2.7 La valorisation et les manières de valoriser

A la suite des divers aspects abordés en lien avec la relation pédagogique et l'importance de celle-ci sur le parcours scolaire des enfants, il semble indispensable de lister quelques pratiques de valorisation pouvant être utilisées au sein des classes spécialisées.

La communication verbale :

- Feedbacks positifs, encouragements et félicitations

Les félicitations et les encouragements peuvent être des leviers de motivation puissants pour renforcer ou réactiver la spirale du succès. Pour Lobbé (2014), féliciter les efforts des enfants est un renforcement positif essentiel « pour la construction de leur estime de soi » pp.13-14. De plus, les feedbacks positifs tels que les tampons, les gommettes, les remarques orales et écrites sur les forces et les réussites de chacun ont également un impact sur l'estime de soi des élèves. L'encouragement joue également un rôle important. Nelsen (2012) affirme encore qu'« un enfant encouragé est un enfant qui pense : je suis capable, je peux participer, je peux avoir de l'influence sur ce qui m'arrive et sur la manière de réagir à ce qui m'arrive » (p.204). Ceci suscite une envie de persévérer et de réussir, un moteur de motivation intrinsèque puissant.

Ces différents postulats démontrent l'impact qu'une communication positive peut avoir tant au niveau interne qu'externe pour les élèves. Les travaux de Bissonnette, Gauthier & Castonguay (2016) apportent un éclairage important sur la dynamique relationnelle à travers la notion de ratio d'interactions positives. Bissonnette, Gauthier & Castonguay (2016) recommande de maintenir environ quatre à cinq interactions positives pour une interaction corrective, afin de favoriser l'engagement des élèves et de diminuer les comportements perturbateurs. Ce principe repose sur l'idée que les rétroactions positives doivent être à la fois précises et authentiques. Par exemple, il s'agit de souligner clairement un comportement attendu, comme le fait de sortir rapidement son cahier, plutôt que de se limiter à un compliment général.

Cette approche rejoint également les observations de Marsollier (2004), pour qui la prise en compte du besoin qu'a l'élève de se sentir reconnu, valorisé et encouragé constitue une condition essentielle pour soutenir sa motivation et sa réussite scolaire. En multipliant les retours positifs dans le quotidien de la

classe, l'enseignant contribue à renforcer progressivement l'estime de soi de l'élève et à développer un rapport plus positif aux apprentissages.

Ainsi, en s'appuyant sur les recommandations de Bissonnette, Gauthier & Castonguay (2016), les interventions correctives sont généralement mieux acceptées, puisqu'elles prennent place dans une relation pédagogique globalement marquée par la valorisation. L'élève évolue alors dans un climat relationnel majoritairement positif, ce qui lui offre une base plus solide pour se percevoir comme capable et compétent.

La communication non verbale :

- Les gestes et les déplacements

Moulin (2004) catalogue deux types de gestes différents. Il y a « la gestualité qui privilégie le canal de communication visuel » et la « gestualité qui privilégie le canal du toucher ». Concrètement, ceci peut être fait par un sourire approuvateur, une main sur une épaule ou encore au travers d'applaudissements. Les déplacements dans la classe jouent également un rôle dans la communication non-verbale. Être présent dans toute la salle permet d'être plus proche des élèves, de ce qu'ils font et permet de montrer une attention particulière à leurs comportements. Ces différentes manières non-verbales de féliciter et encourager les élèves peuvent leur permettre de prendre confiance et se sentir à la hauteur.

2.2.8 Le sentiment d'efficacité personnel (SEP)

Le sentiment d'efficacité personnelle, tel que défini par Bandura (2003), est la conviction qu'une personne a de sa propre capacité à organiser et exécuter des actions nécessaires pour atteindre des objectifs spécifiques. Un SEP élevé favorise la motivation, la persévérance face aux difficultés, l'engagement dans les apprentissages et le choix de stratégies efficaces pour progresser. Les élèves qui croient en leurs capacités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter (Bandura, 2003).

Le sentiment d'efficacité personnelle est un des ingrédients de base de la résilience. Ce sentiment produit un optimisme sain, lucide et mobilisateur. Il constitue également un ingrédient essentiel au rétablissement d'un sentiment de dignité, qui a été parfois bafoué (Sirois, 2019). Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves se construit notamment à travers des expériences actives de réussite, particulièrement déterminantes dans son développement. Ces expériences de maîtrise misent sur les forces des élèves. Le défi des enseignants est donc de travailler ce sentiment d'efficacité personnel en exprimant la confiance qu'ils ont en leur capacité de réussite. Les différentes manières de valoriser les élèves, citées précédemment, peuvent exercer une influence considérable sur le sentiment d'efficacité personnel des élèves.

2.2.9 Estime de soi

L'estime de soi peut difficilement se mesurer. D'une part, car des questions posées par d'autres ne peuvent réellement cerner l'estime positive d'une personne. D'autre part, car cela reviendrait à réduire l'estime de soi à un aspect instantané (Staquet, 2015). Ceci n'est donc pas en adéquation avec les éléments apportés dans les paragraphes précédents sur la résilience et son aspect mobile. Cependant, malgré son nature peu mesurable, c'est un aspect qui reste tout de même important dans le cadre scolaire. Pourquoi ?

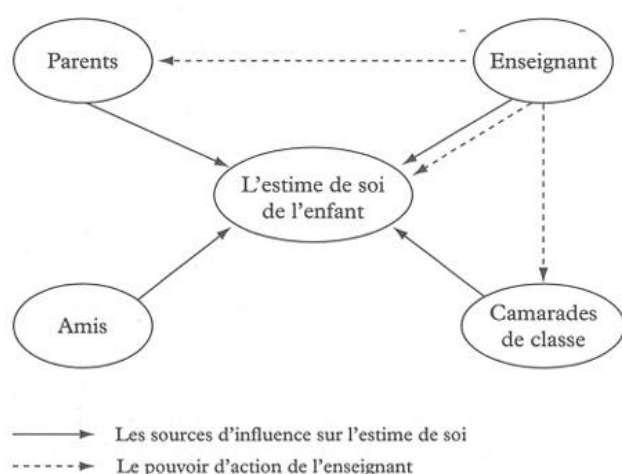
Sans une estime de soi suffisamment construite, les apprentissages scolaires et leurs lots de challenge, d'efforts ou d'épreuves sont voués à l'abandon, à la défaite personnelle, à une fragilisation de l'image de soi (Staquet, 2015). L'estime de soi se construit et se consolide par la conjonction de multiples facteurs. Prenons deux différents moyens que l'école peut mettre en place pour renforcer l'estime de soi des élèves.

Premièrement, l'école doit aider les élèves à se regarder, se connaître et s'apprécier. Ceci passe par le renforcement d'une vision positive de soi en ouvrant une bienveillance sur soi, une découverte de ses propres richesses

intérieures, intellectuelles, manuelles, émotionnelles et imaginatives (Staquet, 2015).

Deuxièmement, un autre moyen de renforcer son estime de soi est de découvrir les autres, construire des liens et se construire avec eux. Ceci passe par des échanges, des interactions, des réflexions sur soi-même avec les autres. Ces différentes pratiques permettent à l'élève de se faire confiance, faire confiance aux autres et à la vie citoyenne (Staquet, 2015). L'estime de soi est le résultat d'un effet de miroir social. La valeur d'un individu est déterminée par la façon dont les autres le perçoivent. Il est donc indéniable que nous nous construisons avec et grâce aux autres car, ces derniers nous renvoient une image de nous qui nous influence dans la perception de notre identité. (Koller, 2017). Rigon (2001) soutient cette idée en mentionnant que « l'estime de soi a une composante sociale importante, tant le regard des autres sur soi est important » (p.2). L'enseignant joue ainsi un rôle essentiel dans le développement de l'estime de soi. Il lui revient d'accompagner les enfants dont il a la responsabilité dans leur croissance personnelle, de les aider à s'affirmer et, pour ce faire, de leur refléter une image positive d'eux-mêmes.

Pour appuyer ce propos, le schéma ci-dessous met en lumière deux pôles sociaux où l'enseignant a prise concernant l'estime de soi des élèves.



Marsollier, 2004, p.55

Le premier est en lien avec la famille. Son rôle est de responsabiliser les parents quant à leur pouvoir d'influence et de soutien pour leur enfant. Le deuxième pôle concerne les camarades de classe. L'enseignant veille à susciter un climat de solidarité, de confiance mutuelle entre les élèves. La confiance en soi se renforce notamment par l'image de soi reflétée par le regard des autres. Ainsi, la mise en place d'un espace de parole où l'élève ne craint pas d'être jugé par les autres et où il lui est possible de prendre des décisions collectives contribue à la consolidation de la confiance en soi (Marsollier, 2004).

Pour conclure, rappelons que l'estime positive donne à chaque personne une base plus solide pour « rester debout » et s'adapter, quelles que soient les difficultés de l'existence (Staquet, 2015). L'estime de soi n'est pas un objectif pédagogique en soi mais elle demeure un prérequis nécessaire à la construction d'une relation pédagogique qui mène à la résilience.

2.2.10 *Le climat de classe*

Thiébaud et al. (2004) définissent le climat de classe de la manière suivante : « le climat scolaire n'a pas de définition univoque et consensuelle car il est le résultat de processus dynamiques complémentaires complexes. Il peut toutefois être compris comme « l'ambiance », « l'atmosphère », « la tonalité », « l'environnement socioéducatif » qui règne au sein de l'école. » (p.15). Ces auteurs précisent que le climat scolaire découle de divers axes tels que la qualité des relations interpersonnelles, de la place que l'institution accorde aux individus, mais également des pratiques pédagogiques. Ainsi, un des objectifs des enseignants est le développement de la cohésion sociale au sein de la classe, qui incite à tendre vers le respect, la compréhension mutuelle et la solidarité (Bance, 2024).

Tout comme un thérapeute ne réussira pas à aider un malade à se défaire de ses addictions s'il ne décide pas par lui-même de s'en sortir, un enseignant ne parviendra pas à faire acquérir un savoir à un élève qui n'en ressent pas le désir. Ainsi, l'enjeu majeur pour l'enseignant est que l'élève se sente concerné

par la tâche proposée (Marsollier, 2004). Pour y parvenir, il est primordial de créer et d'établir un bon climat de travail. Celui-ci passe par le désir d'apprendre, une confiance mutuelle et le sens donné aux apprentissages.

L'importance du sentiment de sécurité et la mise en place de règles claires participent à l'élaboration d'un climat serein pour les apprentissages. Sur cette base, Huissoud (2023) met en évidence 4 postulats pour un climat de classe plus serein. L'enseignant doit d'abord chercher à prévenir l'indiscipline en instaurant un cadre clair, cohérent et prévisible qui réduit l'anxiété de l'élève. Il est ensuite essentiel de renforcer les comportements positifs par des feedbacks et des félicitations, transformant ainsi la relation pédagogique en un moteur de motivation et de réussite. Une attention fine permet également de repérer les prémices de l'indiscipline, tels que l'agitation, le matériel mal utilisé ou la perte d'attention, qui sont souvent les symptômes d'une indisponibilité psychique ou d'une perte du sentiment de sécurité.

Enfin, l'enseignant doit être en mesure d'intervenir de façon directe et adaptée lorsque la situation l'exige. Cette capacité de réaction, appuyée sur une posture d'objectivité émotive, lui permet de réguler le climat de la classe, notamment le niveau sonore et les interactions entre élèves, sans interpréter les provocations comme des attaques personnelles. Une telle attitude contribue à préserver un environnement scolaire stable et sécurisant pour l'ensemble des élèves.

En résumé, en mettant en place un cadre rassurant, en reconnaissant et en valorisant les comportements positifs, et en maintenant une posture professionnelle cohérente, l'enseignant favorise l'émergence d'un climat de confiance et de respect réciproque. Ces conditions permettent aux élèves de se sentir en sécurité et de mobiliser plus facilement leur attention et leur énergie dans les apprentissages.

2.2 Question de recherche et objectifs de recherche

La qualité des liens affectifs offerts aux élèves est un facteur de protection très important pour nourrir leur résilience et leur bien-être (Sirois, 2019).

C'est sur la base de cette affirmation que la question de recherche de ce mémoire est construite :

Comment la valorisation peut permettre à l'élève d'être résilient au travers de la relation enfant-enseignant ?

Les objectifs de ce travail sont les suivants :

- Fournir un répertoire des pratiques de valorisations que les enseignants utilisent en classe
- Faire ressortir le lien entre la relation pédagogique et la résilience des élèves

3. La méthodologie

3.1 Les fondements méthodologiques

Cette recherche adopte une approche inductive et qualitative, s'inscrivant dans une démarche exploratoire qui vise à générer une compréhension approfondie des pratiques enseignantes en lien avec la relation pédagogique et la valorisation.

3.1.1 Recherche qualitative

L'étude porte sur des concepts complexes, difficilement quantifiables par des mesures standardisées et qui dépendent fortement du contexte et de l'individu. Par exemple, l'analyse du phénomène relationnel et de son impact, objet central de ce mémoire, requiert obligatoirement une analyse des interactions en milieu scolaire. Dans le même ordre d'idée, les concepts de traumatismes, de résilience et d'estime de soi sont difficilement mesurables. Il paraît donc essentiel d'analyser de quelle manière l'école renforce les facteurs de protection internes et externes des élèves, en explorant les contextes d'interaction.

Dumez (2012) précise que la recherche qualitative cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. L'objectif de cette recherche est en effet de comprendre comment la relation est perçue et travaillée en classe à travers les interactions entre enseignants-élèves. De plus, la recherche qualitative suppose que si on ne perçoit pas les actions quotidiennes, répétitives, les routines, et, au contraire, la créativité de l'agir, si l'on ne voit les évolutions, les déplacements, les ruptures dans les pratiques, la recherche qualitative perd tout son sens. Cette affirmation reprend plusieurs points cités dans ce mémoire, dont celui qui concerne la résilience. Le développement de la résilience chez l'élève en classe spécialisée n'est pas un trait de caractère unique, mais est un processus dynamique qui ne peut être appréhendé qu'en observant la dynamique de la relation enseignant-élève. De plus, ce processus ne se

déclenche pas par un acte isolé, mais par la construction progressive et répétitive d'un environnement protecteur. Cet environnement est lié à d'autres aspects traités dans ce mémoire tels que le climat de classe et la valorisation.

En conclusion, plutôt que de chercher à quantifier des variables isolées, cette recherche vise à comprendre en profondeur les processus à l'œuvre dans la construction de la relation enseignant-élève et dans le développement de la résilience. Cette posture permet de saisir la dynamique des interactions, leurs significations et leurs effets dans le domaine scolaire.

3.1.2 Type d'approche

Ce travail s'inscrit dans une approche inductive, dans laquelle la compréhension des phénomènes émerge progressivement de l'observation du terrain plutôt que d'une application de cadres théoriques préétablis. Dans cet ordre d'idée, Anadón (2006) affirme que lorsque « la connaissance est produite à partir des données » (p. 31) et non pas de théories, l'approche est inductive. Cette approche se justifie par l'essence même de l'objet de recherche, qui exige une analyse fine des interactions en milieu scolaire. L'induction permet donc d'appréhender ces dimensions de manière ouverte et sensible aux réalités vécues, en laissant les données recueillies orienter la construction progressive de la réflexion et des interprétations. La posture d'observateur permet également de comprendre les dynamiques relationnelles à partir des interactions réelles, dans leur spontanéité et leur singularité, plutôt qu'à les réduire à des catégories prédéfinies.

En somme, cette approche inductive vise à construire la compréhension du phénomène à partir du terrain lui-même, dans une logique de découverte et d'interprétation plutôt que de sur l'imposition d'un cadre théorique figé.

3.1.3 *Type de démarche*

Ce travail s'inscrit dans une démarche à la fois exploratoire et compréhensive. L'objectif central de ce travail étant de faire ressortir le lien entre la relation pédagogique et la résilience des élèves, il est essentiel de dépasser la simple description pour comprendre en profondeur les mécanismes en jeu. La démarche compréhensive se justifie par la volonté de comprendre en profondeur la manière dont se construisent et se manifestent les relations entre enseignants et élèves au travers de la valorisation, ainsi que leur influence sur le développement de la résilience. Elle permet d'accéder au sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et à leurs interactions quotidiennes, en tenant compte du contexte dans lequel celles-ci prennent place. Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement d'observer des comportements ou des gestes professionnels, mais également de comprendre les intentions, les représentations et les logiques d'action qui guident les enseignants dans leur manière d'entrer en relation avec les élèves.

En ce qui concerne la recherche exploratoire, Trudel, Simard et Vonarx (2007) la désignent comme une recherche qui cherche à faire émerger de nouvelles pistes. Par conséquent, ce mémoire adopte une posture qui vise à découvrir, à partir du terrain, comment les pratiques de valorisation (verbale et non verbale) s'inscrivent dans le quotidien pour construire des relations stables et sécurisantes. Cette approche exploratoire s'avère particulièrement adaptée à cette étude, dans la mesure où les pratiques de valorisation, bien qu'elles soient fréquemment observées dans les classes, restent souvent peu structurées et font l'objet d'analyses limitées dans la recherche scientifique. En s'appuyant sur les situations concrètes observées et sur les discours des enseignants, la recherche cherche ainsi à mettre en lumière des gestes professionnels qui peuvent sembler ordinaires mais qui jouent un rôle central dans la construction du lien pédagogique.

Ainsi, l'usage de cette démarche exploratoire permet de laisser émerger des nouveaux éléments à partir des situations observées. Elle offre également la possibilité d'identifier des régularités, des pratiques récurrentes et des stratégies

relationnelles qui participent à la sécurisation du cadre scolaire pour les élèves les plus fragiles. En laissant une place importante à l'analyse du terrain, cette démarche favorise une meilleure compréhension de la complexité des interactions pédagogiques et ouvre la voie à de futures recherches qui pourraient approfondir ou élargir les pistes mises en évidence dans ce travail.

3.1.4 Enjeu et visée de recherche

Van der Maren (2003) perçoit 4 types d'enjeux dans les pratiques de recherche en éducation : nomothétiques, politiques, pragmatiques et ontogéniques. Cette recherche s'inscrit dans une démarche à forte tendance ontogénique car elle vise à se développer et se perfectionner par la réflexion sur l'action. Plus précisément, cette recherche adopte une orientation ontogénique dans la mesure où elle vise explicitement à favoriser le développement et l'épanouissement de l'élève. Elle s'intéresse au processus de résilience, ce qui constitue fondamentalement un processus de construction et de développement personnel. En parallèle, cette démarche comporte aussi une dimension de développement professionnel : grâce aux lectures, aux observations menées sur le terrain et à l'écriture du mémoire, l'enseignant-chercheur est conduit à porter un regard critique sur sa propre pratique. Ce travail s'apparente donc à une véritable réflexion sur l'action, dont l'objectif est de mieux comprendre comment la valorisation dans la relation enseignants-élèves peut soutenir la résilience et contribuer au développement global de l'enfant. Cette double perspective s'inscrit ainsi dans la logique d'un enjeu ontogénique.

Dans cette perspective, la recherche ne vise pas uniquement à produire des connaissances théoriques sur les phénomènes éducatifs, mais aussi à faire évoluer la manière dont l'enseignant appréhende et ajuste sa pratique professionnelle. Le travail de recherche devient alors un moment privilégié de distanciation, permettant d'examiner les gestes pédagogiques, les interactions quotidiennes avec les élèves ainsi que les intentions qui orientent ces actions.

Cette posture réflexive participe au développement d'une pratique plus consciente et davantage ajustée aux besoins des élèves, en particulier dans des situations où ceux-ci peuvent présenter des fragilités sur le plan émotionnel ou relationnel. L'enseignant-chercheur s'inscrit dès lors dans une dynamique d'apprentissage continu, où l'observation du terrain, le dialogue avec les cadres théoriques et l'analyse des pratiques alimentent un processus permanent de développement professionnel.

Le processus de recherche devient alors un espace de prise de recul, permettant d'analyser les gestes pédagogiques, les interactions quotidiennes avec les élèves et les intentions qui sous-tendent ces actions. Cette démarche réflexive contribue à développer une posture professionnelle plus consciente et plus ajustée aux besoins des élèves, en particulier dans des contextes où ceux-ci peuvent être marqués par des fragilités émotionnelles ou relationnelles. L'enseignant-chercheur se place ainsi dans une dynamique d'apprentissage continu, où l'observation du terrain, la confrontation avec les cadres théoriques et l'analyse des pratiques alimentent un processus de développement professionnel.

Par ailleurs, cette orientation ontogénique s'inscrit également dans une volonté de mieux comprendre les conditions favorables au développement des élèves, notamment ceux qui ont vécu des expériences difficiles. En mettant l'accent sur la valorisation et sur la qualité de la relation pédagogique, la recherche cherche à identifier des pratiques susceptibles de soutenir le sentiment de sécurité, la confiance en soi et l'engagement scolaire. Elle met ainsi en lumière l'importance du rôle de l'enseignant dans l'accompagnement du développement personnel et scolaire des élèves.

En conclusion, même si cette recherche s'appuie sur la production de connaissances théoriques (dimension nomothétique) et vise également à avoir un impact sur le système éducatif (dimension politique), son objectif central reste de comprendre l'action de l'enseignant dans le but de soutenir le développement de la résilience chez les élèves. C'est cette finalité qui inscrit

principalement le travail dans l'enjeu ontogénique propre à la recherche en éducation. Cette orientation souligne l'importance d'une recherche ancrée dans la pratique, capable à la fois d'enrichir les connaissances scientifiques et de soutenir le développement des professionnels de l'éducation dans leur réflexion et leur action quotidienne.

3.2 La nature du corpus

3.2.1 *Echantillonnage et population*

Pour cette recherche, huit enseignants spécialisés du cercle scolaire de La Chaux-de-Fonds ont participé à l'étude. L'ensemble de ces enseignants a accepté d'être filmé dans le cadre de l'observation en classe, mais seuls quatre d'entre eux ont donné une réponse favorable pour participer à l'entretien semi-directif. L'ensemble des participants travaille dans des classes de formation spécialisées, communément appelées classe FS, qui sont intégrées dans un collège de formation ordinaire. Ils y accueillent une dizaine d'élève, qui ayant pris du retard sur le programme scolaire et/ou présentant des troubles divers (éducatifs, sociaux, psychologiques), n'ont plus la capacité de le suivre. Chacun d'eux a un parcours et une expérience professionnel très divergents.

Selon Savoie-Zajc (2007) le type d'échantillon retenu va guider, colorer, encadrer le processus d'interprétation des résultats de la recherche et ce, autant en puissance explicative qu'en richesse et en crédibilité. Ainsi, le choix de l'échantillonnage pour les entretiens semi-directifs s'est appuyé sur les critères de formation professionnelle des enseignants (master en enseignement spécialisé), afin de représenter au mieux la diversité des enseignants spécialisés. Cette sélection s'est notamment appuyée sur les statistiques cantonales issue du Service de l'enseignement obligatoire (2025) concernant la formation des enseignants intervenant dans les classes de formation spécialisée (FS). Celles-ci indiquent que 48 % des équivalents plein temps (EPT) d'enseignants actifs en espace ressource ou en classe spéciale sont titulaires

d'un MAES. Lors de cette recherche, 4 enseignants qui travaillent tant avec des élèves du cycle 1 que du cycle 2 ont été interviewés.

3.2.2 Procédure et protocole

Pour mener à bien ma récolte de données, j'ai tout d'abord rédigé un e-mail adressé aux enseignants des classes de formation spécialisée du cercle scolaire de La Chaux-de-Fonds, envoyé après les vacances d'été. Cet e-mail expliquait mon intention de filmer les séances de classe à l'aide d'une caméra fixe, ainsi que la possibilité de recontacter les enseignants pour un entretien si des précisions étaient nécessaires par la suite. Le message précisait également les objectifs généraux de la recherche ainsi que le cadre dans lequel les données allaient être utilisées, afin de garantir une transparence vis-à-vis des participants. Une attention particulière a été portée à expliquer que les enregistrements visaient principalement à observer les interactions pédagogiques et non à évaluer les pratiques professionnelles des enseignants.

Afin de respecter les exigences administratives, une circulaire d'autorisation de filmer a été élaborée et transmise aux établissements qui en avaient besoin (annexe 4). Cette approche avait pour objectif d'assurer le respect des règles institutionnelles ainsi que des principes éthiques applicables à la recherche en milieu scolaire, en particulier concernant la protection de l'image des élèves et des enseignants. Les directions des établissements ont donc été informées de la démarche adoptée et des modalités prévues pour la collecte des données. Dans certains cas, des échanges complémentaires ont eu lieu afin de clarifier certains aspects pratiques liés à l'installation du matériel ou au déroulement des observations.

À la suite des réponses reçues par e-mail et via les formulaires d'autorisation, j'ai pu fixer des dates pour l'installation des caméras, ce qui s'est déroulé entre septembre et novembre. L'installation du matériel a été pensée de manière à perturber le moins possible le fonctionnement habituel de la classe. La caméra était placée dans un endroit fixe et discret afin de capter les interactions tout

en restant la plus neutre possible dans l'environnement de travail des élèves et de l'enseignant. Une phase d'habitation a également été observée, permettant aux élèves et aux enseignants de s'accoutumer à la présence du dispositif d'enregistrement.

Enfin, après le visionnage de certains enregistrements, j'ai recontacté quatre enseignants pour réaliser des entretiens semi-directifs, menés entre novembre et décembre. Ces entretiens avaient pour but d'approfondir certains aspects repérés lors des observations vidéo et de mieux saisir les intentions pédagogiques qui sous-tendent les pratiques mises en œuvre. Ils ont offert aux enseignants l'occasion d'exprimer leur vision de la relation pédagogique, d'expliquer leurs stratégies de valorisation et de clarifier les raisons motivant certains gestes professionnels observés en classe. Cette combinaison entre observations filmées et entretiens a ainsi permis d'enrichir l'analyse en confrontant les pratiques observées avec le point de vue des principaux acteurs impliqués.

3.2.3 Outils de récolte de données

Selon Fortin (2010), « dans la recherche qualitative, les méthodes utilisées pour recueillir des données doivent permettre au chercheur de fournir une description et de comprendre la signification du phénomène à l'étude » (p. 427). Dans le cadre de ce mémoire, les données ont été collectées à l'aide de différentes méthodes. D'une part, des observations en classe ont permis de recueillir des informations sur les pratiques et les interactions. D'autre part, des entretiens semi-directifs ont été menés afin d'approfondir la compréhension des phénomènes non-observés. Les modalités précises de cette collecte sont présentées dans le tableau qui se trouve ci-dessous.

Quand ?	Comment ?
Septembre à novembre 2025	Caméras dans les 6 classes (2 périodes)

Novembre 2025 à décembre 2026	Entretiens semi-directifs d'une durée de 30 minutes environ
-------------------------------	---

Entretiens semi-directifs

Comme le précise Pin (2023), l'entretien semi-directif est une technique d'enquête qualitative très répandue. En effet, celui-ci « consiste en une interaction verbale sollicitée par l'enquêteur auprès d'un enquêté, à partir d'une grille de questions utilisée de façon souple » (p. 1). Le choix des entretiens semi-directifs m'a permis de pallier aux limites de l'observation seule des interactions. Pour appuyer ce point, Romelaer (2005) affirme que l'entretien semi-directif permet au chercheur « de retirer deux éléments : des informations sur ce qu'il recherche a priori et des données auxquelles il n'aurait pas pensé » (p. 104). Des notions clés du mémoire, comme l'estime de soi et la résilience, sont considérées comme difficilement mesurables. L'entretien permet donc de contourner cette difficulté en recueillant la perception de l'enseignant sur la manière dont ses actions contribuent à ces constructions psychiques complexes. De plus, le rôle de tuteur de résilience relève d'une posture relationnelle qui n'est pas toujours visible et particulièrement difficile à cerner par l'observation simple, car il repose sur des jugements et des perceptions subjectives.

Les entretiens semi-directifs se sont basés sur un guide d'entretien qui s'articule autour de trois axes complémentaires. Le premier explore la posture du tuteur de résilience, centrée sur la création d'une relation sécurisante et bienveillante favorisant le sentiment de sécurité et d'estime. Le second s'intéresse aux pratiques de valorisation et à l'effet Pygmalion, qui participent à la construction d'une image positive de soi et renforcent la confiance de l'élève en ses capacités. Enfin, le troisième se penche sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la motivation, en mettant en lumière les stratégies pédagogiques permettant de transformer les obstacles en défis à relever.

En conclusion, si l'observation des interactions révèle le *quoi* (les pratiques de valorisation), l'entretien semi-directif permet d'accéder au *pourquoi* et au *comment* de l'action réfléchie de l'enseignant, ce qui est crucial pour comprendre son rôle de tuteur de résilience. Il permet de saisir la réflexion sur l'action qui est l'essence de l'enjeu ontogénique de cette recherche.

Observations

Les observations réalisées dans le cadre de ce mémoire se sont déroulées sur plusieurs mois grâce à l'installation de caméras en classe. Huit enseignants ont participé à cette recherche, chacun observé au cours de deux périodes. Ces observations non participantes n'étaient pas de type expérimental mais elles se sont déroulées en milieu naturel (Norimatsu & Cazenave-Tapi, 2017). L'observation en classe visait à vérifier la mise en œuvre des approches théoriques favorisant la résilience. Son objectif principal était d'analyser le lien entre relation pédagogique et résilience à travers l'étude des interactions en milieu scolaire. La grille d'observation s'articulait autour de deux axes :

1. La relation enseignant-élève, centrée sur la création d'un environnement sécurisant, bienveillant et inclusif, ainsi que sur la posture relationnelle de l'enseignant face aux élèves en difficulté (méfiants, en retrait, provocateurs).
2. La valorisation et l'encouragement, portant sur les pratiques verbales et non verbales visant à renforcer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, notamment par la mise en situation de réussite et la transmission d'attentes positives (effet Pygmalion).

En somme, cette observation qualitative avait pour finalité d'identifier, à travers des exemples concrets, comment les pratiques relationnelles et valorisantes de l'enseignant favorisent l'engagement, la confiance et le bien-être des élèves.

3.3 Méthodes d'analyse des données

3.3.1 *Transcriptions*

Le traitement des entretiens, qui explorent des concepts subjectifs et complexes tels que le rôle de tuteur de résilience, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnel, a débuté par la retranscription intégrale des enregistrements. Conformément à la démarche qualitative choisie, cette retranscription a été réalisée de manière simple, sans codage, afin de préserver la fidélité du discours original des enseignants. L'analyse des contenus a ensuite été organisée en fonction des trois axes thématiques prédéterminés par le guide d'entretien : 1. Le rôle de tuteur de résilience et la relation sécurisante, 2. valorisation, estime de soi et effet pygmalion, et 3. sentiment d'efficacité personnel et motivation.

Pour la retranscription des données recueillies à l'aide de la grille d'observation, l'ensemble des comportements observés, citations significatives et éléments de contexte ont été transcrit intégralement pour chaque indicateur où une intervention ou une pratique a été repérée. Les données ont été structurées par section et sous-axe, afin de conserver la cohérence avec l'organisation de la grille et de faciliter la lecture.

3.3.2 *Traitement des données, méthode et analyse*

L'objectif de la catégorisation en sous-axes était de dégager les éléments significatifs du discours des professionnels, c'est-à-dire les perceptions subjectives, les intentions et les stratégies réflexives qu'ils mettent en œuvre pour créer ce lien affectif entre l'enfant et l'enseignant. En organisant les réponses selon ces axes, il a été possible de préciser de quelle manière l'enseignant conçoit et met en pratique la valorisation afin de soutenir le processus de résilience chez l'élève. Cette approche a permis de faire ressortir les stratégies employées par l'enseignant pour restaurer l'estime de soi des élèves vulnérables et pour favoriser leur réussite, deux éléments fondamentaux pour leur épanouissement au sein des classes spécialisées.

Dans le cadre de l'analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'observation, il me paraît essentiel de structurer cette analyse par domaine. Cette analyse par domaine permet d'organiser les résultats selon les grandes sections de la grille d'observation. La colonne *Notes / Exemples qualitatifs* joue ici un rôle essentiel, car elle consigne les comportements observés, citations significatives et éléments contextuels qui donnent de la profondeur et du sens aux résultats. Ces données qualitatives permettent également de décrire les postures spécifiques adoptées par l'enseignant, notamment la manière dont il ajuste sa posture relationnelle en fonction des situations et des besoins des élèves.

Enfin, les actions observées sont reliées aux concepts théoriques afin de dégager une interprétation éclairée des pratiques. Pour obtenir une compréhension complète de la mise en œuvre de la valorisation, il est donc essentiel de croiser les données issues de l'observation avec celles recueillies à travers le guide d'entretien semi-directif, articulant ainsi les dimensions objectives et subjectives de l'analyse.

Pour finir, afin de faciliter la catégorisation et assurer la cohérence visuelle de l'analyse, j'ai utilisé le même code couleur que celui employé dans le guide d'entretien et dans la grille d'observation.

4. Analyse, interprétation des résultats et discussion

4.1 Introduction

Cette phase d'analyse repose sur la confrontation de deux outils complémentaires : la grille d'observation et le guide d'entretien semi-directif.

La première partie de cette analyse s'appuie sur la grille d'observation, dont l'objectif est de recenser les interactions et les stratégies mises en œuvre par les enseignants en classe pour maintenir une relation pédagogique positive. L'analyse sera organisée autour des deux principaux domaines de la grille. Le premier concerne la relation enseignant-élève et comprend plusieurs sous-aspects : l'évaluation de la création d'un environnement sécurisant et inclusif, la prise en considération des besoins émotionnels des élèves, ainsi que le rôle concret de l'enseignant en tant que tuteur de résilience. Le second domaine porte sur la valorisation. Dans cette section, seront examinées les pratiques de reconnaissance et d'encouragement, qu'elles soient verbales ou non verbales, ainsi que les dispositifs visant à mettre les élèves en situation de réussite.

La seconde partie concerne le traitement des entretiens semi-directifs. Les discours des quatre enseignants seront analysés selon trois axes thématiques :

- Le rôle de tuteur de résilience et la posture relationnelle sécurisante.
- La valorisation et l'estime de soi, en explorant notamment l'usage subjectif de l'effet Pygmalion.
- Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la motivation, pour comprendre comment les enseignants transforment les obstacles en défis à relever.

Enfin, la dernière partie vise à croiser les données objectives issues de l'observation avec les perceptions subjectives des enseignants. Ce croisement des données est essentiel pour dégager un répertoire des pratiques de valorisation et démontrer comment la relation pédagogique peut devenir un véritable levier de résilience pour les élèves en difficulté.

4.2 Observations

Axe I : Le rôle de tuteur de résilience et la relation sécurisante

L'analyse des grilles d'observation met en évidence une mise en œuvre constante d'un cadre structurant et sécurisant, conçu comme un véritable « havre de paix ». Ce cadre se décline à travers différentes pratiques pédagogiques, observables dans l'ensemble des classes filmées.

- Rituels et prévisibilité : presque tous les enseignants utilisent des supports visuels affichés au tableau noir, tels que les horaires ou le programme du jour, ainsi que des timers permettant de baliser clairement le temps des activités. Ces repères visuels et temporels contribuent à rendre le déroulement de la journée plus lisible et plus prévisible pour les élèves. Certains rituels, comme celui de la météo ou du partage des émotions pratiqué par les enseignants 6, 7 et 3, permettent également d'accueillir l'élève dès son arrivée et de sécuriser son entrée dans la journée.
- Régulation du climat de classe : la gestion du niveau sonore et du respect des temps de parole constitue une préoccupation attribuée à chaque enseignant. Elle repose à la fois sur des interventions verbales directes, comme « Chut » ou « C'est moi qui parle », et sur l'usage d'outils visuels, tels qu'un émoticône invitant les élèves à chuchoter. Cette régulation régulière participe à l'instauration d'un cadre clair, stable et prévisible, favorisant un climat de classe apaisé dans lequel les élèves peuvent se sentir en sécurité et pleinement disponibles pour les apprentissages.
- Adaptation aux besoins spécifiques : les observations révèlent une grande flexibilité et une grande capacité d'adaptation de la part des enseignants face aux besoins particuliers des élèves. Par exemple, face à un élève mutique, l'enseignante 7 utilise une « chenille à colorier » comme médiation pour encourager progressivement la

communication, même à voix très basse. De son côté, l'enseignant 3 autorise un élève particulièrement fatigué à rester couché tout en restant « à l'écoute » de la leçon, privilégiant ainsi l'inclusion et le maintien du lien pédagogique plutôt qu'une application rigide des règles de posture en classe.

- Réponse aux besoins affectifs : les enseignants manifestent de manière explicite un intérêt sincère pour la vie des élèves en dehors du cadre scolaire. Les échanges portent par exemple sur un nouveau téléphone, le week-end passé en famille ou encore de nouvelles lunettes. Ces moments de discussion contribuent à reconnaître l'élève dans sa globalité. Dans cette même logique, l'enseignant 2 va jusqu'à utiliser le portugais pour répondre à un élève, renforçant ainsi son sentiment d'appartenance, de reconnaissance et d'inclusion au sein du groupe classe

En somme, les observations réalisées montrent que la sécurisation du cadre constitue un fondement essentiel de l'action pédagogique dans les classes. Par la mise en place de rituels, par une régulation constante du climat de classe et par une attention portée aux besoins individuels et affectifs des élèves, les enseignants parviennent à instaurer un environnement structuré et prévisible. Ce cadre sécurisant favorise le sentiment de sécurité et d'appartenance des élèves, condition indispensable pour leur permettre de se rendre disponibles sur le plan psychique et de s'engager progressivement dans les apprentissages.

Axe II : Valorisation, estime de soi et effet Pygmalion

La valorisation observée en classe dépasse largement la simple félicitation liée à la réussite scolaire pour toucher la personne de l'élève dans sa globalité. Elle s'inscrit dans une démarche relationnelle plus large visant à soutenir la confiance en soi, à encourager l'engagement et à reconnaître les efforts

fournis, même lorsque ceux-ci ne se traduisent pas immédiatement par une réussite scolaire.

- Valorisation verbale et Effet Pygmalion : l'usage de feedbacks positifs est très fréquent dans les interactions observées. Des expressions telles que « Bravo », « Super », « Tu es un champion » ou encore « Je savais que tu allais y arriver » marquent régulièrement les échanges entre enseignants et élèves. Ces paroles ne visent pas uniquement à souligner une réussite ciblée ou unique, mais également à transmettre des attentes positives envers les capacités de l'élève. En exprimant leur confiance dans la possibilité de réussir, les enseignants participent à nourrir l'effet Pygmalion : l'élève se sent alors considéré comme capable de progresser, ce qui peut renforcer sa motivation et son engagement dans la tâche.
 - Valorisation non verbale : celle-ci joue aussi un rôle important dans les interactions pédagogiques, souvent de façon plus subtile mais tout aussi significative. Les grilles d'observation font état de nombreux sourires, hochements de tête ou regards encourageants adressés aux élèves. Ces signes non verbaux constituent des formes de renforcement positif qui accompagnent l'élève dans son activité sans interrompre le déroulement du travail. L'utilisation occasionnelle d'un contact sécurisant, comme une main posée sur l'épaule ou un « check », est également notée. Ces gestes permettent à la fois de féliciter l'élève et de maintenir le lien relationnel tout en le recentrant sur la tâche.
- Les observations montrent que les enseignants se déplacent régulièrement, s'asseyent à côté des élèves ou circulent entre les différents ateliers. Cette mobilité favorise les interactions individuelles et témoigne d'une attention particulière portée à chacun. En se rapprochant physiquement des élèves, l'enseignant crée un climat de proximité et de soutien qui facilite l'accompagnement, la valorisation

des efforts et l'encouragement à persévérer dans les activités proposées.

En somme, la valorisation apparaît comme une pratique centrale dans les interactions observées en classe. Qu'elle soit verbale, non verbale ou incarnée par la proximité physique de l'enseignant, elle contribue à reconnaître l'élève dans ses efforts et dans sa personne. Cette reconnaissance favorise le développement de l'estime de soi, renforce le sentiment de compétence et soutient l'engagement de l'élève dans les apprentissages.

Axe III : Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) et motivation

- Mise en situation de réussite : les observations montrent que les enseignants mettent en place des dispositifs réfléchis pour que chaque élève puisse vivre des expériences de succès, renforçant ainsi son sentiment d'efficacité personnelle. Le niveau de difficulté des tâches est systématiquement adapté aux capacités et aux besoins de chaque élève, que ce soit à travers des plans individualisés ou par un travail en ateliers différenciés. Cette approche permet de transformer des situations potentiellement anxiogènes en opportunités de réussite, contribuant directement à la résilience des élèves.

Par exemple, l'enseignante 5 illustre cette stratégie en présentant une tâche plus complexe non comme un obstacle ou une épreuve, mais comme un prolongement logique de la réussite précédente : « On passe à l'étape plus difficile parce que vous avez très bien compris la première ». Cette remarque met en avant la compétence déjà acquise et valorise l'élève, renforçant sa confiance dans sa capacité à relever de nouveaux défis. En offrant à l'élève la perception qu'il est capable de progresser, l'enseignant stimule non seulement sa motivation intrinsèque, mais favorise également un engagement actif dans les apprentissages, diminuant ainsi la peur de l'échec et encourageant la persévérance face aux obstacles.

En somme, cette mise en situation de réussite représente un levier essentiel pour soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la motivation scolaire, en instaurant un cercle vertueux où la confiance en soi alimente l'engagement, et où chaque réussite contribue progressivement à renforcer l'autonomie et la résilience de l'élève.

4.3 Synthèse

L'infographie ci-dessous offre une synthèse claire et visuelle des stratégies pédagogiques et relationnelles considérées comme essentielles pour soutenir les élèves ayant vécu des traumatismes. Elle met en lumière l'importance d'une approche globale, qui ne se limite pas à la transmission des savoirs, mais qui intègre également la dimension émotionnelle et relationnelle de l'apprentissage.



Source : notebook LM, 2026

L'infographie s'articule autour de deux piliers principaux : la création d'un cadre sécurisant, garantissant stabilité et prévisibilité, et les leviers de la valorisation, visant à renforcer le sentiment de compétence, la confiance en soi et la motivation des élèves. Le document se conclut par un répertoire de

gestes concrets. Ceux-ci incluent des pratiques verbales, comme les feedbacks positifs et les encouragements, des signaux non verbaux, tels que les sourires, hochements de tête ou gestes rassurants, ainsi que des actions de reconnaissance qui renforcent le lien avec l'élève et soutiennent son engagement. L'ensemble constitue un guide pratique pour les enseignants souhaitant transformer le climat de classe en un environnement sécurisant et stimulant, favorisant à la fois l'apprentissage et la résilience des élèves.

En conclusion, la synthèse des observations souligne que l'enseignant spécialisé agit comme un véritable tuteur de résilience en transformant l'école en un « havre de paix » sécurisant et prévisible. Cette démarche repose sur un socle quotidien de manifestations dominantes, telles que l'établissement de rituels (horaires visuels, timers, météo des émotions), ainsi qu'une valorisation verbale et une proximité physique constantes. Au-delà de ces routines, les enseignants mettent en œuvre des pratiques plus ciblées pour renforcer l'image de soi de l'élève : ils mobilisent le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) en adaptant les tâches à la zone de développement proximale afin d'assurer la réussite, et exploitent l'effet Pygmalion en exprimant clairement des attentes positives. Ce répertoire de gestes concrets, qui va de la félicitation verbale (« Bravo », « Tu es un champion ») à la reconnaissance multidimensionnelle (intérêt porté aux passions, accueil des émotions), permet de placer l'élève au centre d'un environnement sécurisant où l'erreur est perçue comme un levier d'apprentissage plutôt que comme une menace.

4.4 Entretiens semi-directifs

Axe I : Le rôle de tuteur de résilience et la relation sécurisante

Cet axe met en lumière la manière dont les enseignants aménagent un véritable « havre de paix » pour les élèves polytraumatisés, soulignant que la sécurité émotionnelle constitue un préalable indispensable à tout investissement scolaire. Les enseignants interrogés s'accordent sur le rôle central de l'école, qui doit se positionner comme un espace sécurisant

capable de compenser, au moins partiellement, les carences affectives et éducatives que certains élèves ont pu rencontrer dans leur parcours de vie. Pour atteindre cet objectif, ils déploient un ensemble de stratégies combinant disponibilité affective, clarté du cadre et rituels réguliers, permettant de créer un environnement prévisible et rassurant.

- La posture de tuteur : les enseignants se perçoivent comme des figures de référence dépassant le simple rôle de pédagogue. L'enseignant 1 décrit son rôle comme celui d'une « balise » ou d'un « père de remplacement », pour compenser les manques affectifs. L'enseignante 7 insiste sur l'importance de « créer du lien » avant même de penser aux apprentissages scolaires, en prenant le temps, parfois en dehors de la classe, de discuter avec les élèves sans jugement ni pression. Cette posture souligne l'importance de l'enseignant comme point d'ancrage émotionnel stable, capable de soutenir l'élève tout en restant attentif à ses besoins individuels.
- La sécurisation par les rituels : La mise en place d'un environnement prévisible et sécurisant constitue un élément central dans le travail des enseignants interviewés. L'enseignante 5 consacre les quinze premières minutes de la matinée à des échanges informels, favorisant ainsi le rétablissement du lien et l'instauration d'un climat serein pour le reste de la journée. Pour sa part, l'enseignante 7 interroge systématiquement les élèves sur leurs émotions dès le matin, créant un rituel qui encourage l'expression des ressentis et contribue à la régulation émotionnelle. Ces pratiques ritualisées permettent aux élèves d'anticiper le déroulement de la journée, diminuant ainsi l'anxiété liée à l'incertitude ou aux changements inattendus.
- Le cadre comme protection : contrairement à une idée reçue, la bienveillance n'exclut pas la fermeté. Les enseignants montrent qu'un cadre clair et cohérent constitue un outil protecteur. L'enseignante 4

propose des règles explicites, laissant parfois place à la discussion, afin de responsabiliser l'élève tout en lui offrant un espace sécurisé pour tester ses limites. L'enseignant 1 souligne qu'une autorité naturelle et directive est nécessaire pour maintenir le fonctionnement du groupe et instaurer la sécurité collective. L'enseignante 5 ajoute que la cohérence dans l'application des sanctions est un facteur clé : elle permet à l'élève de comprendre les règles et de s'y confronter en toute sécurité, ce qui renforce le sentiment de prévisibilité et de protection.

- La communication et l'explicitation : au-delà de la création d'un cadre sécurisant, l'analyse des entretiens révèle que la posture de tuteur de résilience repose sur une explicitation systématique des intentions pédagogiques et relationnelles. Cette transparence permet de lever les ambiguïtés qui pourraient être sources d'anxiété pour des élèves ayant vécu des traumatismes. Elle se traduit par plusieurs pratiques concrètes :
- Verbalisant le "pourquoi" : l'enseignante 7 affirme qu'il faut « verbaliser et expliciter à fond » pour rassurer l'élève. Selon elle, l'élément le plus puissant pour engager un élève traumatisé est de « verbaliser tout ce que tu fais ou tu dis ».
- En communiquant et étant disponible : L'enseignante 4 souligne que l'enseignant doit se montrer « disponible et très explicite » quant à sa volonté d'écouter. Elle communique aux élèves qu'ils peuvent s'exprimer à tout moment et que la porte reste « ouverte à la discussion ». Cette communication explicite permet de répondre aux besoins émotionnels des élèves sans leur imposer une interaction, créant ainsi un espace de confiance non intrusif.

En conclusion, la posture de tuteur de résilience, combinée à des rituels sécurisants, un cadre clair et une communication explicite, permet aux élèves polytraumatisés de se sentir en sécurité. Ce climat de confiance constitue la

condition essentielle pour qu'ils s'engagent pleinement dans les apprentissages.

Axe II : Valorisation, estime de soi et effet Pygmalion

Le constat majeur ici est que la valorisation ne doit pas se limiter aux résultats académiques, mais doit porter sur la personne globale de l'élève pour reconstruire une image de soi souvent dégradée par l'échec. La valorisation est employée ici de façon multidimensionnelle, associant des actions verbales, non verbales et relationnelles dans le but de renforcer simultanément l'estime de soi et la motivation des élèves. Elle ne se réduit pas à un simple compliment ou encouragement ponctuel, mais s'inscrit dans une pratique continue et réfléchie, visant à soutenir l'élève dans l'ensemble de ses dimensions. Afin de rendre ces pratiques concrètes et facilement utilisables par les enseignants, elles ont été recensées sous forme de « gestes » spécifiques présentés dans le tableau ci-dessous.

Gestes de récompense	Jetons pour la classe - Enseignante 7 Stempf par élève - Enseignante 7 Chenille - Enseignante 5
Gestes verbaux :	Félicitations « Ah bah tu vois, tu sais bravo, essaie n'aie pas peur. Mais si tu te trompes, il se passe quoi ? Rien, voilà. » - Enseignante 7 « Mais je n'ai pas compris ! Mais tu as déjà compris un truc ? Tu as compris que tu n'as pas compris ! Pas mal tu vois. » - Enseignante 7 « Bah attendez ça, il est super. » - Enseignante 4 « Ah mais la regarde tu as réussi à faire tout juste. » - Enseignante 4 « Bravo, super ton travail » - Enseignante 5

	« Ah mais j'ai fait plein de fautes, puis je leur ai dit mais non, tu as fait que 2 fautes, c'est super, t'as fait tout ça juste. » - Enseignante 5 Encouragements « Tu vois bien que tu peux y arriver. Voilà, la preuve est là, tu peux le faire. La prochaine fois, essaye de le faire sans passer par tous les stades avant » - Enseignant 1 « Qu'est-ce que tu sais déjà faire ? Mais ça tu sais faire. Oh bah alors. Ah mais je ne sais pas lire. Ah ouais, c'est quoi là ? la maison ? Pardon ? Je ne crois pas. Non, tu sais lire Monsieur. » - Enseignante 7 « Si je te donne ce travail ou ce jeu, c'est que je sais que t'es capable de le faire. Prends le temps que tu as besoin » - Enseignante 5 Compliments « Je suis sûr que tu es aussi fort en français qu'en foot. » - Enseignant 1 « C'est super, tu vois que tu y arrives ? Est-ce que t'es fier de toi ? » - Enseignante 4 « Qu'est-ce que tu en penses toi ? En tout cas moi j'ai vu que tu as pris du temps pour le faire, que t'as pris plusieurs crayons pour faire un beau dégradé. » - Enseignante 5
Gestes non verbaux	Check – Enseignante 4 Taper dans la main – Enseignante 4
Gestes de reconnaissance	« Qu'est-ce qui t'intéresse ? - Enseignante 7

	Accueil émotions : Comment tu te sens aujourd'hui ? - Enseignante 7 « Qu'est-ce que tu as fait ce week-end, alors tu as joué, tu as fait du foot, tu as gagné, bien joué. » - Enseignant 1 J'aimerais comprendre ce qui ne va pas ? » - Enseignante 7 Rassurer : « Si je fais ça c'est parce que je tiens à toi et que je ne veux pas que tu te blesses. » - Enseignante 7
Gestes d'implications	« Ah Ben tu peux me rendre service ? Tu peux remonter les stores ? Ah c'est cool. Merci, je vais faire des photocopies. Tu veux venir avec moi faire des photocopies ? » - Enseignante 7 Conseil de classe, se responsabiliser

4.4.1 Les conditions nécessaires à l'émergence de la valorisation

L'analyse approfondie des entretiens met en évidence un constat central : la valorisation des élèves ne peut produire des effets positifs et durables que si elle s'inscrit dans un environnement d'apprentissage préalablement sécurisé par l'enseignant. En effet, pour que les gestes de reconnaissance et d'encouragement soient véritablement perçus et intégrés par les élèves, ceux-ci doivent se sentir en confiance, compris et sécurisés au sein de la classe. Sans cette sécurité émotionnelle, même les retours les plus bienveillants risquent d'être mal interprétés ou de rester inefficaces, surtout auprès d'élèves fragilisés par des expériences traumatiques ou des échecs répétés.

Sur la base de cette analyse, le tableau présenté ci-dessous synthétise sept conditions essentielles mises en évidence lors des entretiens et considérées comme indispensables pour que la valorisation soit authentique, ciblée et durable. Ces conditions couvrent à la fois des aspects liés au cadre et à

l'organisation de la classe, à la posture de l'enseignant, à la régularité et à la cohérence des pratiques, ainsi qu'aux modalités de communication et d'interaction avec l'élève.

L'objectif est d'offrir une vision claire et pratique des éléments qui favorisent le développement d'une valorisation efficace, capable de renforcer l'estime de soi, la motivation et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

Tableau des conditions d'émergence de la valorisation	
Condition	Citations
Lien affectif	« On ne crée pas un lien de confiance, en n'apprenant pas un minimum à les connaître avant. [...] Se sentir en sécurité c'est la clé. » - Enseignant 7
Posture de l'enseignant comme "balise"	« D'être comme une balise, qui leur permette de venir à l'école et d'entrer petit à petit dans les apprentissages. » - Enseignant 1
Explicitation	« L'élément le plus puissant [...] c'est de verbaliser tout ce que tu fais ou tu dis. » - Enseignant 7
Cohérence et cadre sécurisant	« Avoir une réponse toujours pareille, au niveau des sanctions. Donc en fait que tu sois cohérent, la cohérence que t'as dans les règles. » - Enseignant 5
Reconnaissance de l'humain avant l'élève	« La reconnaissance humaine passe avant tout avant de passer à la reconnaissance sur un travail ou sur un comportement. » - Enseignant 1
Disponibilité	« Je me montre dans un premier temps disponible et très explicite. [...] c'est une porte qui est ouverte mais que ce n'est pas obligé. » - Enseignant 4
Patience	« C'est un travail de longue haleine [...] il faut être patient et ne rien lâcher avec ces enfants. » - Enseignant 1

4.4.2 *Éléments supplémentaires :*

- Une valorisation multidimensionnelle : les enseignants ne valorisent pas seulement la réussite académique, mais la personne globale. Par exemples, valoriser les services rendus pour que l'élève se sente utile, utiliser l'humour et l'autodérision. Ces méthodes mettent l'élève au centre, dans sa globalité, avant de se focaliser sur ses performances scolaires. En valorisant ses qualités humaines, son utilité et sa singularité, l'enseignant renforce son estime de soi, ce qui favorise par la suite son engagement et sa réussite dans le travail scolaire. Cette approche permet également de montrer à l'élève qu'il possède une valeur au sein du groupe classe, indépendamment de ses résultats. Elle contribue à instaurer un sentiment d'appartenance et à développer un climat de confiance dans lequel l'élève se sent légitime pour participer, essayer, et parfois même se tromper, sans crainte de jugement. Dans le contexte de l'enseignement spécialisé, où de nombreux élèves ont vécu des expériences répétées d'échec scolaire, cette reconnaissance globale de la personne apparaît comme un levier particulièrement puissant pour reconstruire progressivement une image de soi plus positive et plus stable. Elle permet aussi d'encourager les comportements coopératifs, l'entraide entre pairs et l'implication dans la vie de la classe.
- Le regard positif (effet Pygmalion) : la confiance de l'enseignant agit comme un moteur. Les entretiens soulignent également l'importance de féliciter même les progrès insignifiants par des gestes, ce qui renforce la fierté de l'élève. Cette reconnaissance des petites avancées joue un rôle essentiel dans le processus de motivation, car elle permet à l'élève de percevoir concrètement qu'il progresse et que ses efforts sont remarqués. Le regard positif de l'enseignant agit alors comme un facteur de mobilisation : lorsque l'élève sent que l'adulte croit en ses capacités, il est plus enclin à s'engager dans les tâches proposées et à persévérer face aux difficultés. Ce climat d'encouragement contribue également

à réduire la peur de l'échec, souvent très présente chez les élèves fragilisés, et à instaurer une dynamique de réussite progressive. À travers des feedbacks fréquents, des gestes de reconnaissance ou encore des encouragements ciblés, l'enseignant transmet implicitement l'idée que chaque élève est capable d'apprendre et de progresser. Cette croyance partagée devient alors un puissant levier pour soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle et favoriser un rapport plus serein aux apprentissages.

Axe III : Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) et motivation

Le constat de cet axe révèle que les enseignants utilisent la réussite comme un outil de remobilisation cognitive. Les stratégies d'enseignement visent ici à transformer l'évitement (lié à la peur de l'échec) en engagement actif. Pour contrer l'évitement du travail lié à la peur de l'échec, ils s'installent systématiquement dans la zone de développement proximale. Le sentiment d'efficacité personnelle est renforcé non seulement par l'expérience du succès, mais aussi par la valorisation de l'erreur comme opportunité d'apprentissage, et par des projets concrets et porteurs de sens qui permettent aux élèves de reconstruire leur image de compétence.

- La zone de développement proximale : tous les enseignants s'accordent sur la nécessité d'adapter la difficulté. L'enseignante 7 et 4 proposent parfois de revenir un niveau en dessous ou de commencer par des tâches « hyper faciles » pour garantir une réussite immédiate et « mettre en confiance ». Cette progression graduée permet à l'élève de se sentir compétent, d'anticiper ses réussites et de renforcer son engagement dans les activités plus complexes.
- Le droit à l'erreur comme levier : l'enseignante 4 souligne l'importance de travailler la relation à l'erreur, en la présentant comme une occasion pour le cerveau de se développer et d'apprendre. De son côté,

l'enseignante 7 emploie l'adverbe « encore » dans les formulations des élèves (« je n'y arrive pas encore ») pour rappeler que l'apprentissage est un processus continu et que l'échec temporaire n'est pas définitif. Ces pratiques contribuent à diminuer la peur de l'échec et à promouvoir une attitude de persévérance et de curiosité face aux différents défis rencontrés.

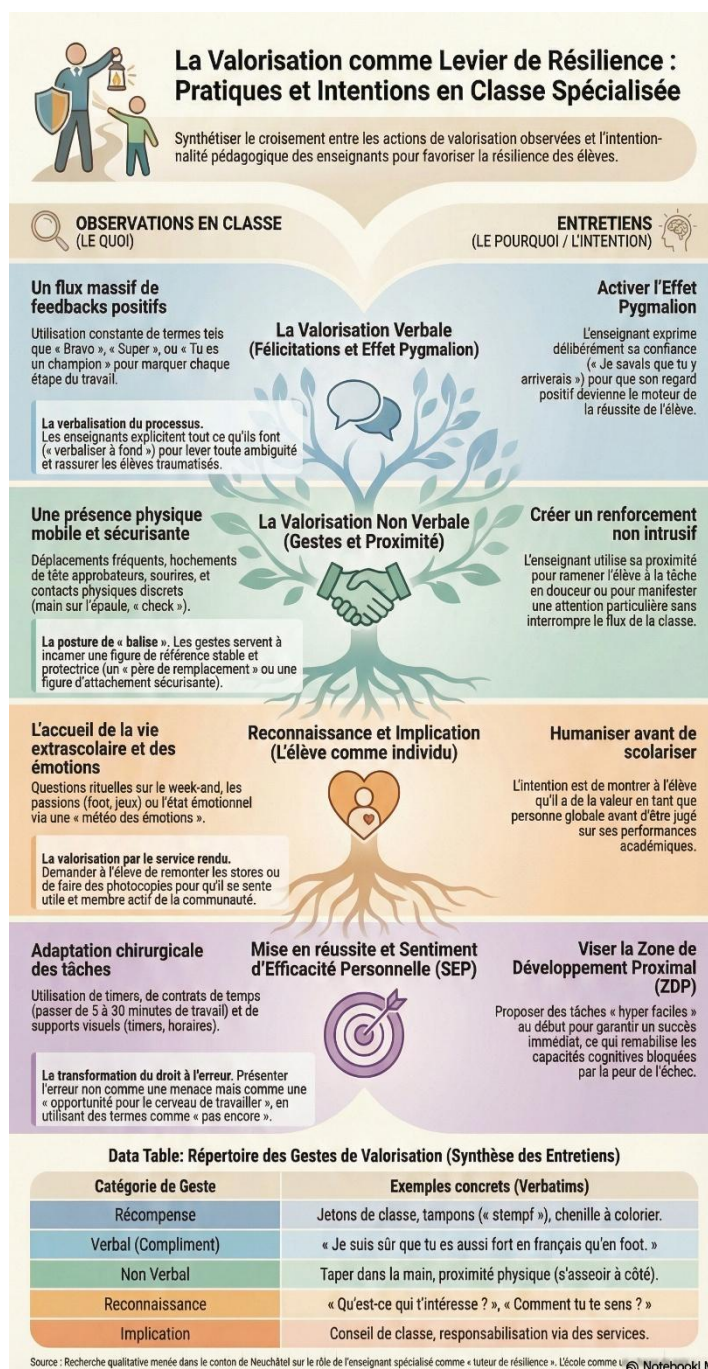
- Les projets porteurs de sens : pour briser l'image d'échec, l'enseignant 1 mise sur des défis concrets et valorisants, comme la construction du pont de Léonard de Vinci, pour prouver aux élèves qu'ils sont capables de réaliser des choses « impossibles ». De son côté, l'enseignante 5 utilise des systèmes de contrats de temps (augmenter progressivement le temps de travail de 5 à 30 minutes) pour matérialiser les progrès en matière de persévérance.

En conclusion, cet axe met en évidence que le sentiment d'efficacité personnel et la motivation se développent à travers des expériences de réussite adaptées, la valorisation de l'erreur et la réalisation de projets significatifs. Ces pratiques contribuent à renforcer la confiance, la persévérance et l'engagement des élèves, créant ainsi un cercle vertueux qui favorise la résilience et l'autonomie dans leurs apprentissages scolaires.

4.5 Croisement des données

Le croisement des données issues des observations et des entretiens met en évidence l'importance du lien pédagogique. Celui-ci constitue un socle indispensable à tout investissement scolaire. Alors que les observations sur le terrain révèlent la mise en place concrète d'un « havre de paix » sécurisant à travers des rituels (météo des émotions, timers) et une attention portée à la vie de l'élève hors de l'école, les entretiens explicitent l'intentionnalité derrière ces gestes. Les enseignants se perçoivent comme des « balises » ou des tuteurs de résilience dont la mission première est de « créer du lien » avant même d'aborder le travail scolaire. Cette posture professionnelle se traduit par une présence attentive, constante et prévisible, permettant aux élèves de trouver dans la classe un espace stable où ils peuvent progressivement se sentir en sécurité et disponibles pour apprendre.

L'analyse des données révèle également que ces pratiques relationnelles ne sont pas le fruit du hasard, mais s'inscrivent dans une réflexion pédagogique réfléchie et consciente. Les enseignants interrogés mettent en avant leur volonté de créer un climat de confiance dans lequel



chaque élève peut se sentir reconnu, écouté et soutenu. Cette dimension relationnelle apparaît comme un préalable fondamental, particulièrement pour des élèves dont les expériences passées ont pu fragiliser la confiance envers les adultes ou les institutions scolaires. Dans ce contexte, le lien pédagogique devient un levier essentiel pour restaurer progressivement cette confiance et encourager l'engagement dans les activités scolaires.

Concernant la valorisation, l'analyse montre qu'elle ne se limite pas aux résultats académiques, mais englobe l'ensemble de la personne de l'élève afin de reconstruire une estime de soi souvent ébranlée. En combinant les observations (le « quoi ») et les entretiens (le « pourquoi » et le « comment »), il est possible d'identifier un véritable répertoire de pratiques destinées à transformer l'évitement provoqué par la peur de l'échec en un engagement actif et motivé. La valorisation permet ainsi de reconnaître les efforts fournis, les progrès réalisés, mais aussi les qualités personnelles de l'élève, contribuant à renforcer à la fois son sentiment de compétence et son sentiment d'appartenance au groupe classe.

Le répertoire, décliné à la page 57 sous forme d'infographie, met en lumière comment les pratiques observées s'articulent avec les intentions verbalisées par les enseignants. Elle s'articule autour de quatre piliers fondamentaux : la valorisation verbale, qui utilise des feedbacks massifs pour activer l'effet Pygmalion ; la valorisation non verbale, misant sur une présence physique mobile et sécurisante (« posture de balise ») ; la reconnaissance et l'implication, visant à humaniser l'élève avant de le scolariser en accueillant ses émotions et ses passions ; et enfin, la mise en réussite, qui renforce le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en adaptant les tâches à la zone de développement proximale.

Ce document se conclut par un répertoire concret de gestes de valorisation, classés par catégories (récompense, verbal, non verbal, reconnaissance et implication), offrant ainsi un outil pratique pour soutenir la résilience des élèves en classe spécialisée. Ce répertoire vise à rendre visibles des gestes

professionnels parfois discrets mais essentiels, qui participent à la construction d'un environnement sécurisant et encourageant pour les élèves. Il constitue également une ressource pouvant être mobilisée par les enseignants dans leur pratique quotidienne, afin de réfléchir à leurs propres stratégies relationnelles et d'enrichir leurs outils pédagogiques pour accompagner au mieux les élèves les plus vulnérables.

5. Discussion des résultats

5.1 Mise en lien avec le cadre théorique

L'analyse des données et les résultats ci-dessus confirment que l'enseignant occupe une place centrale, comme le rôle de tuteur de résilience définit par Cyrulnik (2001). La création d'un « havre de paix » sécurisant, observée à travers les rituels et la prévisibilité du cadre, renforce le modèle écosystémique de la résilience où l'école agit comme un facteur de protection externe indispensable. Dans cette perspective écosystémique, l'école peut ainsi contribuer au renforcement des facteurs de protection internes des élèves. Les résultats indiquent que les enseignants s'attachent à reconnaître et à intégrer les centres d'intérêt ainsi que les points forts des élèves, afin de les mettre en valeur.

Les résultats valident également l'idée de Rygaard (2005) selon laquelle le lien affectif est la base de tout apprentissage. En entretiens, les enseignants explicitent cette priorité en affirmant qu'il faut « créer du lien » avant d'aborder le travail scolaire. Cette posture répond aux besoins de sécurité et d'appartenance décrits par Marsollier (2004). De plus, l'usage massif de la valorisation et de l'effet Pygmalion observé rejoint les théories de Rosenthal et Jacobson (1968) : en manifestant une confiance inconditionnelle dans le potentiel de l'élève, l'enseignant modifie la perception que l'élève a de lui-même, transformant son sentiment d'efficacité personnelle (SEP).

Enfin, l'analyse des résultats confirme que la qualité du climat de classe constitue un rouage essentiel de la dynamique de résilience. Les pratiques observées, telles que la régulation constante de l'atmosphère sonore et l'usage de rituels apaisants (météo des émotions, timers), visent précisément à instaurer la cohésion sociale abordée par Bance (2024). Celle-ci incite au respect, à la compréhension mutuelle et à la solidarité. Les données recueillies valident l'idée que l'élève ne peut s'ouvrir aux savoirs que s'il se sent « concerné par la tâche », un engagement qui dépend directement d'un climat de travail basé sur le désir d'apprendre et une confiance mutuelle. En garantissant un

sentiment de sécurité et des règles claires, le climat de classe devient ainsi un terrain indispensable pour transformer l'école en un véritable « havre de paix »,

5.2 Apports du travail

Ce mémoire apporte une contribution significative à la pratique professionnelle dans le canton de Neuchâtel en proposant un répertoire concret, structuré et directement mobilisable de pratiques de valorisation. Alors que la création du lien était auparavant souvent perçue comme un processus naturel, implicite ou encore parfois peu identifié comme un rôle indispensable et primaire à l'implication des élèves dans les apprentissages, ce travail met en lumière l'importance d'une approche intentionnelle, consciente et réfléchie de la relation pédagogique.

En mettant en lumière différents types de gestes professionnels, cette recherche démontre que la construction du lien pédagogique ne dépend pas uniquement de qualités personnelles innées ou de réactions spontanées de l'enseignant, mais qu'elle peut également être conçue, réfléchie et développée comme une véritable compétence professionnelle. L'identification de gestes précis, qu'ils soient verbaux, non verbaux ou liés à l'implication et à la reconnaissance de l'élève, fournit aux enseignants des repères concrets et des outils pratiques pour devenir de véritables tuteurs de résilience, capables de soutenir de manière intentionnelle et efficace le développement des élèves dans leur quotidien scolaire.

Sur le plan personnel, cette recherche s'inscrit également dans un objectif ontogénique majeur, offrant à l'enseignant-chercheur l'opportunité d'engager une réflexion approfondie et critique sur sa propre posture professionnelle. Ce travail réflexif a permis de construire une « base solide », tant sur le plan professionnel que relationnel, afin d'accompagner au mieux les élèves les plus vulnérables. Il a également favorisé une meilleure compréhension des enjeux émotionnels, relationnels et éducatifs propres à l'enseignement spécialisé, consolidant ainsi une posture pédagogique stable,

consciente et adaptée aux besoins spécifiques des élèves, tout en renforçant la capacité de l'enseignant à agir comme facteur de protection et levier de résilience.

5.3 Limites de l'étude

Malgré la richesse des données recueillies, plusieurs limites doivent être soulignées. Tout d'abord, la taille de l'échantillon pour les entretiens (4 enseignants sur les 8 observés) restreint la généralisation des conclusions à l'ensemble du corps enseignant spécialisé. Ensuite, la durée des observations (deux périodes par enseignant) ne permet de capturer qu'un instantané de la relation pédagogique, qui est par définition un processus dynamique et s'inscrivant sur le long terme. De plus, l'utilisation de caméras, bien qu'efficace pour recueillir des données objectives, a pu induire un biais de désirabilité sociale chez les enseignants observés.

Par ailleurs, les résultats reposent largement sur le ressenti et l'auto-évaluation des pratiques des enseignants. Il peut ainsi exister un écart entre ce que les enseignants déclarent mettre en œuvre lors des entretiens et la réalité, souvent plus nuancée et complexe, des interactions quotidiennes en classe. De même, l'interprétation des situations observées demeure tributaire du regard du chercheur, ce qui peut introduire une part de subjectivité dans l'analyse, malgré les efforts de triangulation des données.

Enfin, la recherche s'est principalement concentrée sur la dimension relationnelle. Or, la résilience d'un élève polytraumatisé dépend également d'autres facteurs importants, tels que des éléments intrapsychiques, familiaux, sociaux ou médicaux, qui n'ont pu être explorés dans le cadre de ce mémoire. Dans cette perspective, les enseignants interrogés soulignent eux-mêmes que l'école ne représente qu'une partie de l'écosystème de l'élève. Les contextes familiaux, parfois marqués par une grande instabilité ou par la persistance de difficultés psychosociales, peuvent peser lourdement sur les apprentissages et les progrès observés en classe.

Ainsi, ces limites invitent à considérer les résultats avec prudence et ouvrent des pistes pour de futures recherches. Des études intégrant un échantillon plus large, des observations longitudinales et une collaboration plus étroite avec d'autres acteurs du réseau (familles, professionnels de la santé ou du travail social) permettraient d'approfondir la compréhension des mécanismes favorisant la résilience des élèves polytraumatisés dans le contexte scolaire.

6. Conclusion générale

6.1 Rappel de la problématique

Ce travail de recherche est né d'un constat de terrain au sein des classes de formation spécialisée du canton de Neuchâtel : de nombreux élèves, marqués par des trajectoires de vie difficiles et parfois par des expériences traumatiques, manifestent une insécurité intérieure importante qui entrave leur capacité à entrer sereinement dans les apprentissages scolaires. Cette insécurité peut se traduire par différentes manifestations observables en classe, telles que des comportements d'évitement, une faible confiance en soi, une difficulté à persévérer dans les tâches scolaires ou encore une forte sensibilité au regard de l'adulte et des pairs. Ces éléments viennent complexifier le travail pédagogique quotidien et interrogent la manière dont l'enseignant peut soutenir ces élèves dans leur parcours scolaire.

Dans ce contexte, l'accès aux savoirs ne dépend pas uniquement des dispositifs pédagogiques mis en place, mais aussi et surtout de la qualité du climat relationnel qui se construit entre l'enseignant et l'élève. La relation pédagogique apparaît alors comme un levier essentiel permettant de sécuriser l'élève, de restaurer progressivement sa confiance et de lui offrir un cadre stable dans lequel il peut s'engager dans les apprentissages. Elle constitue un espace privilégié où l'élève peut expérimenter des interactions positives avec l'adulte, se sentir reconnu dans ses efforts et développer un véritable sentiment de compétence et de maîtrise. La problématique centrale de ce mémoire vise ainsi à comprendre comment instaurer une relation pédagogique suffisamment sécurisante pour permettre à l'élève de mobiliser pleinement ses ressources internes et de développer des processus de résilience durables. Il s'agit notamment d'examiner le rôle de l'enseignant dans la construction de ce lien, en considérant que, pour certains élèves fragilisés par des expériences de vie difficiles, la relation pédagogique constitue un préalable indispensable à tout engagement réel dans l'apprentissage. L'enseignant dépasse alors le simple rôle de transmetteur de savoirs : il occupe

une fonction relationnelle fondamentale qui peut soutenir le développement personnel, émotionnel et scolaire de l'élève.

Alors que la création du lien est souvent perçue comme un processus naturel, qui se développerait spontanément avec le temps et la fréquentation quotidienne, ce travail de recherche entend dépasser cette vision implicite. Il s'attache à démontrer que la qualité de la relation pédagogique résulte aussi d'une posture professionnelle consciente, réfléchie et intentionnelle. Autrement dit, le lien ne se construit pas seulement de manière intuitive ; il peut être activement nourri par des gestes professionnels précis, cohérents, répétés et ajustés aux besoins spécifiques de chaque élève.

Dans ce cadre, le mémoire explore plus particulièrement le levier de la valorisation comme outil à la fois relationnel et pédagogique. La valorisation, qu'elle soit verbale, non verbale ou liée à la reconnaissance de l'implication de l'élève, constitue un élément déterminant pour développer le sentiment de sécurité, d'appartenance et de confiance. En analysant les différentes formes de valorisation employées par les enseignants, cette recherche cherche à comprendre comment ces pratiques peuvent renforcer le lien pédagogique, encourager l'engagement actif des élèves et favoriser la persévérance dans les apprentissages, tout en contribuant à leur bien-être émotionnel et à leur développement global.

Elle vise ainsi à offrir un éclairage sur des gestes professionnels parfois discrets, mais essentiels, qui participent à la construction d'un environnement éducatif sécurisant et favorable au développement de la résilience chez les élèves les plus vulnérables.

6.2 Principaux résultats

L'analyse croisée des observations et des entretiens met clairement en évidence le rôle central de l'enseignant en tant que tuteur de résilience. Les données recueillies confirment que, dans un contexte d'enseignement spécialisé, l'enseignant ne se limite pas à transmettre des savoirs. Il peut

transformer la classe en un « havre de paix » sécurisant. Les résultats de la recherche mettent ainsi en lumière trois piliers fondamentaux qui soutiennent ce processus :

- La sécurisation par le cadre et les rituels : les observations et les entretiens montrent que la mise en place d'un cadre clair, structuré et prévisible constitue un élément déterminant pour des élèves dont les parcours sont souvent marqués par l'instabilité. Les enseignants interrogés recourent à différents outils visant à rendre le déroulement de la journée plus lisible : supports visuels pour expliciter les activités, timers pour matérialiser la durée des tâches, ou encore rituels d'entrée dans la journée. L'utilisation de dispositifs tels que la « météo des émotions » permet également aux élèves d'identifier et d'exprimer leur état affectif, favorisant ainsi une meilleure régulation émotionnelle. L'ensemble de ces pratiques contribue à réduire l'anxiété liée à l'imprévisibilité et à installer un sentiment de sécurité psychologique. Lorsque l'environnement devient plus stable et compréhensible, l'élève peut mobiliser davantage ses ressources attentionnelles pour les apprentissages plutôt que pour la gestion de son insécurité intérieure.
- La valorisation multidimensionnelle : les enseignants observés ne se contentent pas de reconnaître les réussites purement académiques ; ils adoptent une approche plus globale, centrée sur la valorisation de l'élève dans toutes ses dimensions. Ils prennent en compte non seulement les progrès, même modestes, et les efforts fournis, mais aussi les initiatives personnelles, les compétences sociales et les services rendus au groupe. Cette reconnaissance élargie permet de dépasser une logique exclusivement axée sur la performance scolaire, qui peut souvent être perçue comme stigmatisante ou intimidante par ces élèves. En mettant également en lumière les centres d'intérêt, les talents individuels, la créativité ou encore les comportements prosociaux, l'enseignant contribue activement à reconstruire une image de soi plus

positive et plus solide. Au fil du temps, cette approche permet à l'élève de se percevoir comme capable, compétent et digne de reconnaissance, ce qui constitue un levier fondamental pour restaurer l'estime de soi, souvent fragilisée par des expériences d'échec répétées ou par des difficultés antérieures dans le parcours scolaire.

- L'activation de la réussite (SEP) : en s'installant dans la zone de développement proximale, l'enseignant évite à l'élève le découragement lié à des tâches perçues comme insurmontables, tout en soutenant un sentiment de compétence progressif. En utilisant l'effet Pygmalion, l'enseignant transforme l'évitement lié à la peur de l'échec en un engagement actif. En transmettant la conviction que chacun peut réussir et progresser, l'enseignant contribue à modifier les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes. Dans ce cadre, l'erreur n'est plus interprétée comme la preuve d'une incapacité, mais comme une étape normale et constructive du processus d'apprentissage.

6.3 Apports pour la pratique professionnelle

Ce mémoire contribue à la pratique de l'enseignement spécialisé en fournissant un répertoire concret et opérationnel de gestes de valorisation (verbaux, non verbaux et de reconnaissance) pouvant être mobilisés dans les interactions quotidiennes avec les élèves. Il met en évidence que ces gestes relationnels, souvent discrets mais répétés dans le temps, participent activement à la construction d'un climat de confiance et de sécurité propice aux apprentissages. À travers l'analyse des pratiques observées, il démontre ainsi que la relation pédagogique ne constitue pas une simple annexe de la didactique, ni un élément secondaire du travail enseignant, mais bien le socle indispensable sur lequel reposent à la fois les apprentissages scolaires, l'engagement de l'élève et son bien-être au sein de la classe.

Sur le plan personnel comme sur le plan professionnel, cette recherche s'inscrit pleinement dans un enjeu ontogénique majeur, offrant à l'enseignant-chercheur l'opportunité de développer et d'affiner une posture de « balise » stable, cohérente et réfléchie. Cette posture a pour objectif de fournir aux élèves une présence adulte prévisible, sécurisante et rassurante, capable de devenir un véritable repère affectif fiable tout en maintenant des attentes éducatives et scolaires exigeantes et adaptées. Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, où certains élèves peuvent présenter des parcours marqués par des ruptures, des expériences traumatiques ou des fragilités multiples, cette stabilité relationnelle se révèle être un point d'ancrage essentiel pour leur permettre de se sentir en sécurité et d'investir leurs apprentissages.

Par ailleurs, ce travail met en lumière l'importance d'une communication claire, explicite et ajustée, combinée à une capacité d'objectivité émotionnelle, comme compétences professionnelles centrales. Ces compétences relationnelles permettent non seulement de soutenir le développement de la résilience chez des élèves polytraumatisés, mais également de consolider la qualité du lien pédagogique. Ce lien stable et sécurisant constitue alors un levier indispensable pour favoriser l'engagement des élèves, renforcer leur sentiment de compétence, stimuler leur motivation et soutenir leur développement global au sein de l'environnement scolaire.

6.4 Perspectives d'avenir

Bien que centrée sur l'enseignement spécialisé, cette étude met en évidence des principes qui dépassent largement ce cadre particulier et qui peuvent nourrir la réflexion pédagogique dans l'ensemble du système scolaire. En effet, les résultats obtenus rejoignent les fondements de la conception universelle de l'apprentissage, selon lesquels les dispositifs pédagogiques pensés pour répondre aux besoins des élèves les plus vulnérables bénéficient en réalité à l'ensemble des élèves scolarisés. Cette perspective montre que les

adaptations pédagogiques mises en place dans des contextes spécialisés ne servent pas uniquement à répondre à des difficultés spécifiques, mais qu'elles peuvent aussi représenter des pratiques pertinentes et efficaces dans des classes ordinaires. Les stratégies qui visent à sécuriser le cadre, organiser le temps et valoriser les élèves, essentielles pour des enfants ayant vécu des expériences traumatiques, participent également à l'installation d'un climat scolaire plus calme, inclusif et propice aux apprentissages pour l'ensemble de la classe. Un cadre clair, stable et prévisible offre aux élèves des repères rassurants, ce qui renforce leur sentiment de sécurité et leur engagement dans les activités scolaires. De la même manière, les pratiques de valorisation, qui mettent en avant les efforts, les progrès et l'implication, contribuent à soutenir la motivation et la confiance en soi des élèves.

À l'avenir, il serait intéressant d'intégrer plus largement la pédagogie sensible aux traumatismes dans la formation initiale et continue des enseignants, afin de les préparer davantage à l'importance du lien pédagogique. Une telle orientation permettrait de sensibiliser les futurs enseignants aux effets que certaines expériences de vie peuvent avoir sur le comportement, l'attention ou la régulation émotionnelle, tout en leur proposant des pistes concrètes pour ajuster leurs pratiques pédagogiques sans diminuer les exigences scolaires.

Dans le contexte actuel, les enseignants sont de plus en plus amenés à accompagner des élèves dont le parcours est marqué par des expériences difficiles ou par certaines fragilités psychosociales. Ces réalités demandent une compréhension fine des mécanismes relationnels et émotionnels qui influencent l'engagement dans les apprentissages. Les former davantage aux enjeux liés à la sécurité affective, à la régulation des émotions et à la construction du lien pédagogique permettrait de renforcer leur capacité à intervenir de manière adaptée, réfléchie et professionnelle.

Enfin, le travail mené en classe, aussi essentiel soit-il, ne peut pas répondre à lui seul à l'ensemble des besoins de l'élève. Dans cette perspective, développer des partenariats solides entre l'école, les familles et les services de santé

mentale, en s'appuyant sur un modèle écosystémique, permettrait de prolonger et de renforcer les facteurs de protection autour de l'enfant au-delà du cadre scolaire. Une telle collaboration faciliterait le partage d'informations, la coordination des interventions et la mise en place de réponses cohérentes face aux difficultés rencontrées par certains élèves.

Elle favoriserait également une meilleure continuité entre les différents environnements de vie de l'enfant, condition essentielle pour soutenir durablement son développement, son bien-être et sa réussite scolaire.

Références bibliographiques

Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.

Anaut, M., & Pédinielli, J.-L. (2003). *La résilience: surmonter les traumatismes*. Nathan.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Bance, S. (2024). *L'impact de l'enseignant sur le climat de classe grâce à l'enseignement moral et civique*. Consulté le 19 septembre 2025, sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05038420v1>

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.

Bombèr, L. M., & Hallet, F. (2012). *Aider l'élève en souffrance: stratégies pratiques pour aider les enfants qui ont des difficultés d'attachement* (2e éd). De Boeck.

Borloz, C. (2015). *La valorisation des élèves à l'école: conceptions d'enseignants*. HEP-BEJUNE.

Chelala, H. (2010). *Du traumatisme à la résilience chez les élèves dans les classes primaires dans le contexte de la guerre de juillet 2006 au Liban-sud*. Université Michel de Montaigne Bordeaux.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003*. CIIP.

Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Odile Jacob.

Dumez, H. (2012). *Qu'est-ce que la recherche qualitative?* Le libellio d'Aegis.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Éducation.

Gousso, A., Pourtois, J.-P., & Deruette, S. (2014). *Pédagogie et résilience*. L'Harmattan.

Grisé, M.-E. (2022). *Le trauma complexe chez l'enfant et l'adolescent*. Midi trente.

Huissoud, S. (2023). *Cadre et lien : deux notions indissociables, au cœur du métier d'enseignant. Comment accompagner les étudiants en formation initiale dans l'élaboration de pratiques et de postures qui articulent le cadre et le lien ?* Haute École Pédagogique de Fribourg.

Josse, É., & Crocq, L. (2019). *Le traumatisme psychique: chez le nourrisson, l'enfant et l'adolescent* (2e éd). De Boeck.

Koller, J. (2017). *La valorisation exercée quotidiennement en classe : une aide pour la construction identitaire des élèves*. HEP Bejune.

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

Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Hachette éducation.

Mérat, F. (2024, 26 janvier). *Classes spéciales: le vent tourne au parlement neuchâtelois*. Arcinfo. Consulté le 24 mai 2024, sur <https://www.arcinfo.ch/neuchatel-canton/classes-speciales-le-vent-tourne-au-parlement-neuchatelais-1358969>

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

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

Norimatsu, H., & Cazenave-Tapi, P. (2017). Techniques d'observations en sciences humaines et sociales. 52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, 1-7.

Pin, C. (2023). *L'entretien semi-directif: LIEPP fiche méthodologique n°3*. LIEPP.

Pro Juventute. (2021). *Étude sur le stress: un tiers des enfants sont stressés*. Fondation Pro Juventute. <https://www.projuventute.ch/fr/etude-sur-le-stress>

Rigon, E. (2001). *Papa, Maman, j'y arriverai jamais, comment l'estime de soi vient à l'enfant*. Consulté le 21.02.2026 à l'adresse suivante: <https://books.google.fr/books?id=oyC6CwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>

Romelaer, P. Roussel, P., & Wacheux, F. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux, F. (Eds.), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, 104. De Boeck.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *L'effet Pygmalion: je pense donc tu es*. Holt, Rinehart and Winston.

Rygaard, N. P. (2005). *L'Enfant abandonné: guide de traitement des troubles de l'attachement*. De Boeck.

Service de l'enseignement obligatoire. (2025). *Memento statistiques de l'école Neuchâteloise 2025-2026*. (Document non publié).

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

Sirois, N. (2019). *Pour une pédagogie sensible à l'impact des traumatismes sur l'apprentissage*. Le centre franco.

Staquet, C. (2015). *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*. Chronique sociale.

Thiébaud, M., Reith, J., Duruz, L., & Pellegrini, S. (2004). *Mieux vivre ensemble à l'école. Climat scolaire et prévention de la violence*. Neuchâtel : Relation sans violence.

Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45.

Van der Kolk, B. A., Weill, A., & Wiart, Y. (2021). *Le corps n'oublie rien : le cerveau, l'esprit et le corps dans la guérison du traumatisme*. Pocket.

Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.

Annexe 1¹

Guide d'entretien semi-directif : rôle du tuteur de résilience et pratiques de valorisation

Nom : _____

Prénom : _____

Sexe : _____

Fonction dans la classe : _____

Expérience professionnelle : _____

Numéro de la classe : _____

Introduction et contexte		
1. Pour commencer, pourriez-vous décrire brièvement votre expérience en classe spécialisée et les principales difficultés que vous observez chez vos élèves, notamment celles liées aux conséquences de traumatismes (ex: méfiance, retrait, problèmes de régulation des sentiments) ?		
2. Ce mémoire souligne que peu d'approches sont mises en œuvre dans les classes spécialisées pour établir le lien affectif qui est la base de tout apprentissage. Selon vous, pourquoi ce lien est-il si indispensable, particulièrement pour les élèves rencontrant des difficultés socio-affectives ?		
Axe I : Le Rôle de Tuteur de Résilience et la Relation Sécurisante		
Cette section vise à explorer la posture intentionnelle de l'enseignant pour créer un environnement de protection et un lien stable.		
Thèmes	Questions Principales	Concepts sous-jacents / Justification tirée des sources
Tuteur de résilience	Vous êtes identifié comme un « tuteur de résilience ». Comment définissez-vous, dans votre pratique quotidienne, votre rôle pour soutenir ce	Saisir la perception subjective du rôle, au-delà des actes observables.

¹ Tableau généré à partir des données de l'auteure avec notebook LM

	processus de résilience chez l'élève qui a vécu des expériences douloureuses ?	
Sécurité intérieure	Le traumatisme fragilise le sentiment de sécurité intérieure et la confiance envers l'adulte. Quelles stratégies spécifiques mettez-vous en place pour créer cet environnement scolaire inclusif, bienveillant et sécurisant, afin que l'école devienne un « havre de paix » ?	Identifier la gestion des défis relationnels posés par les traumas
Besoins relationnels	Ce travail repose sur la réponse aux besoins de l'élève (être estimé, entendu, accepté, valorisé). Comment évaluez-vous les besoins prioritaires de chaque élève, et comment adaptez-vous votre posture relationnelle face aux élèves qui se montrent méfiants, mutiques ou provocateurs ?	Déterminer la capacité subjective à évaluer et ajuster l'action pédagogique.
Axe II : Valorisation, Estime de Soi et Effet Pygmalion Cette section cherche à comprendre comment l'enseignant agit subjectivement pour renforcer l'image de soi de l'élève.		
Intention de la valorisation	L'action de valorisation vise à consolider une image positive de soi et à satisfaire le besoin de reconnaissance de l'élève. Quelle est votre intention première lorsque vous utilisez des feedbacks positifs ou des félicitations ?	Relier l'action (observable) à l'intention (subjective).
Construction de l'Estime de soi	L'estime de soi est un « dopant pour l'apprentissage », qui se construit en aidant l'élève	Aborder l'aspect peu mesurable de l'estime de soi et son rôle de fondation

	à « se regarder, se connaître et s'apprécier ». Par quels moyens (au-delà de la réussite académique) essayez-vous de faire découvrir à l'élève ses propres richesses ?	
L'Effet Pygmalion	L'effet Pygmalion est un levier puissant qui dépend des attentes de l'enseignant. Comment exprimez-vous concrètement votre confiance dans les possibilités de réussite de vos élèves, et dans quelle mesure ce regard bienveillant et encourageant de votre part, permet-il de restaurer leur estime de soi ?	Saisir la manifestation subjective des attentes positives
Axe III : Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP) et Motivation Cette section explore les stratégies de l'enseignant pour renforcer la conviction de l'élève en sa capacité d'agir et de persévérer.		
Persévérance et Motivation	Le SEP élevé est la conviction d'organiser et exécuter des actions pour atteindre des objectifs. Comment travaillez-vous ce SEP, sachant que les élèves des classes spécialisées arrivent souvent avec une confiance maigre due aux échecs ?	Saisir les stratégies pour renforcer la motivation et l'engagement
Défis plutôt que menaces	Les élèves avec un SEP élevé abordent les tâches difficiles comme des défis à relever, plutôt que des menaces. Avez-vous des exemples d'élèves qui, grâce à la valorisation, ont changé leur perception face à une	Analyser la perception de l'impact direct de la valorisation sur la motivation intrinsèque

	difficulté ou un obstacle dans les apprentissages ?	
Mise en situation de réussite	Vous devez mettre les élèves en situation de réussite pour qu'ils reprennent confiance. Comment concevez-vous les activités pour garantir cette réussite, et comment la valorisation de chaque progrès (même les plus petits) s'articule-t-elle avec cette stratégie	Obtenir des détails sur les stratégies concrètes de planification pour le renforcement du SEP
Conclusion de l'entretien		
1. Si vous deviez résumer en une phrase l'élément le plus puissant de la relation pédagogique qui permet à un élève ayant vécu un traumatisme de s'engager dans les apprentissages, quel serait-il ?		
2. Avez-vous des remarques ou des réflexions à ajouter concernant la place du relationnel par rapport au domaine didactique dans votre pratique professionnelle ?		

Annexe 2²

Grille d'analyse des pratiques de la relation enseignant-élève et de la valorisation en classe spécialisée

Observatrice : Sendy	Ecole :	Classe :
Enseignant :	Enregistrement vidéo : • Oui ○ Non • 1 camera ○ 2 cameras	Disposition des tables dans la classe :
Date :	Heures :	Nombres d'élèves présents :

Objectif de la grille : Observer les interactions et les stratégies mises en œuvre par l'enseignant pour établir et maintenir une relation pédagogique positive et valorisante, contribuant ainsi au développement de la résilience et du bien-être des élèves, notamment ceux ayant vécu des traumatismes.

I. La Relation Enseignant-Élève : Création d'un Environnement Sécurisant et Adapté

Cette section vise à évaluer comment l'enseignant construit un cadre propice aux apprentissages et au bien-être, essentiel pour les élèves en difficulté.

Indicateurs Observables	Notes / Exemples Qualitatifs (Comportements, Citations, Contexte)
A. Climat de classe et cadre structurant	
1. L'enseignant établit un environnement et un cadre scolaire inclusif, bienveillant, structurant et sécurisant. (ex : horaires clairs, règles de vie explicites)	
2. L'enseignant régule le climat de classe pour faciliter l'apprentissage et la vie scolaire.	

² Tableau généré à partir des données de l'auteure avec notebook LM

B. Prise en compte des besoins émotionnels et relationnels	
3. L'enseignant encourage les élèves à exprimer leurs émotions et leurs besoins.	
4. L'enseignant adapte sa posture relationnelle face aux élèves méfiants, en retrait, mutiques ou provocateurs (suite à des traumatismes).	
5. L'enseignant répond aux besoins affectifs de l'élève (estime, liens affectifs, acceptation, être entendu, écouté).	
6. L'enseignant répond aux besoins sociaux de l'élève (sécurité, appartenance, communication, reconnaissance).	
7. L'enseignant évalue les besoins prioritaires de chaque élève pour l'engager dans la tâche.	

II. La Valorisation : Stratégies de Reconnaissance et d'Encouragement

Cette section explore comment l'enseignant met en œuvre des pratiques de valorisation pour renforcer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Indicateurs Observables	Notes / Exemples Qualitatifs (Comportements, Citations, Contexte)
A. Communication Verbale	
1. L'enseignant utilise des feedbacks positifs oraux ou écrits (ex: sur les efforts, les forces, les réussites).	
2. L'enseignant utilise des encouragements (ex: "Tu es capable", "Continue comme ça").	

3. L'enseignant utilise des félicitations claires et sincères.	
4. L'enseignant transmet des attentes positives et sa confiance concernant les capacités de l'élève (effet Pygmalion).	
B. Communication Non Verbale	
5. L'enseignant utilise des gestes d'approbation (ex: sourires, hochements de tête).	
6. L'enseignant utilise le toucher de manière appropriée (ex: main sur l'épaule).	
7. L'enseignant utilise des marques de reconnaissance non verbales (ex: applaudissements, regards encourageants).	
8. L'enseignant se déplace dans la classe pour être proche des élèves et montrer une attention particulière.	
C. Mise en Situation de Réussite et Renforcement du SEP	
9. L'enseignant met les élèves en situation de réussite pour qu'ils reprennent confiance.	
10. L'enseignant valorise chaque progrès des élèves, même les plus petits.	
11. L'enseignant aide les élèves à percevoir les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que des menaces.	
12. L'enseignant contribue à la construction d'une image positive de l'élève .	

Annexe 3

Lettre pour les parents, autorisation de filmer dans les classes

A l'attention des parents des classes FS de l'EOCF

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de master, je souhaite réaliser un enregistrement vidéo du déroulement d'une journée de classe FS à La Chaux-de-Fonds. Cette captation sera effectuée par une caméra fixe installée dans la classe, ensuite je quitterai la salle afin de ne pas perturber le cours.

Les images seront utilisées uniquement à des fins strictement académiques, dans un cadre confidentiel et respectueux de la vie privée. Aucun enregistrement ne sera diffusé en dehors du cadre de la recherche.

Votre participation est totalement volontaire et vous êtes libre de refuser cette demande sans que cela n'ait aucune conséquence pour votre enfant.

Si vous acceptez que votre enfant soit filmé, merci de bien vouloir compléter et signer le talon-réponse ci-dessous et de le retourner à l'enseignante avant le 7 novembre 2025.

Je reste à votre disposition pour toute information complémentaire et vous remercie vivement pour votre confiance.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Kuhne Sendy

J'autorise / n'autorise pas (rayer la mention inutile) que mon enfant
_____ soit filmé·e dans le cadre du travail de master précité.

Signature :

Annexe 4

E-mail pour les enseignants, autorisation de filmer dans les classes

Objet : Demande d'autorisation pour filmer en classe dans le cadre d'un travail de master

Madame, Monsieur,

Je me permets de vous contacter dans le cadre de mon travail de master. Afin de mener à bien ma recherche, j'aimerais solliciter la possibilité de filmer, au sein de toutes les classes FS de La Chaux-de-Fonds, une journée de classe classique.

L'idée est d'installer une caméra fixe, puis de quitter la salle afin de ne pas interférer avec le déroulement habituel de vos activités pédagogiques. Cette captation serait réalisée dans un cadre strictement académique et resterait bien entendu confidentielle.

Si nécessaire, je me permettrai également, à la suite de ces observations, de solliciter un entretien individuel afin de mieux comprendre certaines pratiques ou situations. Le thème précis de mon travail ne sera pas communiqué à ce stade, afin d'éviter tout biais dans les observations.

Je souhaite insister sur le fait que votre participation est totalement libre : vous êtes bien sûr en droit de refuser. Cependant, j'espère qu'une réponse positive sera possible, car cette étape est essentielle pour mener à bien ma recherche.

Je reste à votre disposition pour toute précision, ainsi que pour discuter des modalités pratiques (dates, organisation, conditions de confidentialité, etc.).

En vous remerciant vivement pour l'attention portée à ma demande et dans l'attente de votre retour, je vous adresse mes salutations les plus cordiales.

Sendy Kuhne