

IUFM de Montpellier

PLP2 VENTE

ACADÉMIE de MONTPELLIER



Institut Universitaire
de Formation des Maîtres

RELATION PEDAGOGIQUE ET CONSTRUCTION DU SAVOIR

En quoi la relation pédagogique qui s'instaure entre
l'enseignant et l'enseigné peut-t-elle avoir une influence
sur l'apprentissage des savoirs?

TELLI Faïza sous la direction de Pierre BEHAEGHEL

Formation professionnelle d'adultes à caractère universitaire
Année 2002-2003

SOMMAIRE

Introduction

Présentation du lieu de stage en responsabilité -----	4
Situation en stage en responsabilité-----	5
Choix du thème de recherche -----	6
Problématique -----	7
Méthodologie -----	8

PREMIER CHAPITRE

I. <u>Relation pédagogique : Une question déjà ancienne</u>-----	9
1.1 Rappel historique -----	10
1.2 Définition et concepts -----	11
II. <u>Les styles pédagogiques</u> -----	12
2.1 Décrire les pratiques pédagogiques -----	10
2.2 Diverses manières d'être , de communiquer et de faire -----	14
2.2.1 La dimension style personnel -----	14
2.2.2 La dimension style « relationnel- interactionnel »-----	17
2.2.3 La dimension « style didactique organisationnel » -----	18
2.3 La relation pédagogique : un outil pour améliorer la pédagogie ----	18
III. <u>L'effet enseignant</u>-----	13
3.1 La gestion de la matière -----	20
3.1.1 La planification -----	20
3.1.2 La matière proprement dit -----	20
3.1.3 L'évaluation -----	22
3.2 La gestion de la classe -----	22
3.2.1 La planification -----	22
3.2.2 L'interaction avec les élèves -----	24
3.2.3 L'évaluation -----	25
IV. <u>Des résultats à lire avec prudence</u> -----	26

DEUXIEME CHAPITRE

<u>I. Proposition de solutions</u>	
1. Piste de réflexion en vue d'améliorer la dimension relationnel	27 à 29
2. Proposition d'une fiche pédagogie pour régler un problème de discipline en classe.	30 à 32

Conclusion

Vers une autre relation enseignant /enseigné ?	33
Epilogue	35
Remerciements	37
Bibliographie	38
Annexes	39
Analyse de pratique professionnelle	40

INTRODUCTION

Présentation du lieu de stage en responsabilité.

Enseignante – stagiaire, j’enseigne au lycée Paul Langevin situé sur la commune de Beaucaire dans le Gard. Construit il y a trente cinq ans, au pied d’une ancienne carrière, le lycée bénéficie d’un environnement de qualité, entouré de pins et d’une flore importante (signalons que la Camargue prend vite vie quelques kilomètre plus loin). Son atout principal : sa taille modeste. Il compte cette année 237 élèves. Aussi l’accueil et le suivi des élèves sont facilités et des liens plus riches sont créés. Le lycée rassemble une majorité de jeunes de Beaucaire, mais aussi de saint Gilles, Tarascon, Bellegarde... Notre établissement est situé en zone d’éducation prioritaire, le public est très hétérogène, plus de 25% des élèves sont d’origines étrangères. Les catégories sociales cohabitent, avec une majorité de familles modestes, voire très défavorisées : chômage, exclusion, pauvreté marquent la population du lycée.

Notre établissement compte 36 enseignants, le renouvellement des enseignants ainsi que des contractuels est important chaque année. Les femmes représentent 25%, en majorité dans les matières générales, les non-titulaires représentent 20% des effectifs. La majorité des enseignants ont moins de quarante ans, ce qui représente une certaine dynamique dans l’établissement.

Le lycée Paul Langevin se divise en deux filières :

- industrielle (MAV, électricité...)
- et tertiaire. (Bep Vam et Bac pro commerce)

Cette année un CAP bois se met en place destiné aux élèves de SEGPA et de troisième d’insertion, le lycée accueille également le CIPPA. Notre établissement dispense des formations qui vont du CAP au BAC professionnel et une classe de troisième technologique.

Nos élèves se répartissent de la manière suivante :

- 12 élèves en CAP
- 140 en première année de BEP
- 44 élèves en BAC

Auquel on ajoute la mention complémentaire et les élèves du GRETA.

Situation en stage en responsabilité.

En ce qui me concerne, j'ai la responsabilité d'un enseignement de 6 heures hebdomadaires en première année BEP vente action marchande (seconde BEP VAM). J'enseigne la vente à une classe de 22 élèves en classe dédoublée, deux heures le lundi et 4 heures le mardi.

Mes élèves sont pour la majorité des filles (19). Les garçons sont au nombre de 3. Ils ont un âge compris entre 16 et 18 ans. 70% d'entre eux sont d'origines maghrébines. Deux d'entre eux (deux filles) sont en France depuis deux et quatre ans. Ce qui ne va pas sans poser de problème au niveau de la langue. Ils sont originaires pour la plupart d'entre eux de troisième générale, mais aussi de troisième technologique, un de CIPPA, et un qui possède un CAP vente. Précisons que cet élève a la particularité d'avoir un léger handicap physique et a intégré la classe quelques semaines après la rentrée scolaire. Leur orientation en lycée professionnel résulte le plus souvent de difficultés scolaires (difficultés d'adaptation, de compréhension, de concentration). Néanmoins, pour une grande majorité d'entre eux, ils ont choisi de s'orienter vers les métiers de la vente. Certains d'entre eux, notamment pour les plus mûrs ont déjà un projet professionnel. D'autre, mais ils sont minoritaire vivent leur orientation comme une contrainte imposée soit par leurs parents soit par un refus d'admission dans une autre filière ou établissement.

Mon vécu d'élève, mon expérience professionnelle notamment en tant que tutrice d'élèves en BTS gestion PME PMI, mes quelques notions apprises en sciences de l'éducation ainsi que mes débuts dans l'enseignement renforcée par diverses observations que j'ai pu faire durant mon stage en pratique accompagnée m'ont amené à vouloir travailler sur le champ de la relation pédagogique. Lors de ma formation de formateur, préparée à Paris 10, j'ai déjà eu l'occasion de mener une réflexion sur ce thème. C'est donc tout naturellement que j'ai décidé de continuer cette recherche afin de consolider mon hypothèse selon laquelle la relation pédagogique joue un rôle très influent quant à la réussite scolaire de nos élèves.

Le mémoire professionnel qui nous est demandé de réaliser dans le cadre de notre année de titularisation représente l'occasion de pouvoir trouver non seulement des réponses quant aux multiples interrogations en vue d'élaborer des outils.

Choix du thème de recherche

Actuellement, les aspects pédagogiques et relationnels sont de plus en plus importants alors qu'auparavant c'était le contenu qui était le centre des formations scolaires (le triangle pédagogique de Jean Houssay).

Les élèves qui entrent en LP arrivent de plus en plus âgés, à l'issue d'un parcours scolaire sinueux, jalonné par des difficultés d'assimilations des savoirs et surtout par des tensions relationnelles avec les acteurs de l'institution scolaire.

Certains enseignants revendiquent le fait d'avoir été recruté essentiellement pour transmettre des connaissances disciplinaires et didactiques. Aussi passer d'un rôle d'éducateurs et gérer des problèmes relationnels devient souvent difficile, voire conflictuel. « ... *Je n'ai pas été formé pour éduquer les élèves, cette mission relève de l'autorité parentale...* » « *Je ne les comprends plus, cette situation me dépasse, je ne sais plus comment leur parler...* » « *J'ai tout essayé, ils ne m'écoutent plus...* ».

Nous même, nous nous sommes remis en question lorsque pour la première fois nous avons dû affronter un problème relationnel avec une élève. (*voir analyse de pratique GFI en annexe*)

L'actualité nous informe continuellement des différents problèmes que rencontre les lycées, et plus particulièrement les lycées professionnels classés ZEP : incivilités, violences verbales et physiques, problèmes de disciplines, non respects des règles de vie scolaires, mauvaises réputation et image de marque des lycées, etc. Encore récemment un reportage intitulé « mon lycée va craquer » illustre bien l'état d'urgence dans lequel se retrouvent certains établissements.

De plus, les publics des lycées professionnels sont réputés « difficiles ». Leurs comportements, leurs attitudes bousculent nos valeurs, nos repères, notre modal. De notre temps nous ne contestions pas le savoir de nos enseignants. Il était inimaginable de lui manquer de « respect » en osant lui répondre. Il était le « maître » nous étions en classe uniquement pour travailler et écouter docilement. Les rôles étaient définis et l'autorité n'était pas remise en question.

Aujourd'hui les jeunes lycéens bousculent ce postulat et pousse l'institution éducative et pédagogique à redéfinir les relations.

Les élèves revendiquent le droit à être respectés (terme récurrent chez eux) ils veulent être considérés, écoutés entendus et compris. Or voilà, nous ne nous comprenons plus. Il semble que les élèves évoluent dans un monde différent de celui des enseignants. Deux logiques et deux mondes parallèles se profilent. Une grande majorité des élèves, et particulièrement les publics des lycées professionnels, ne se reconnaissent pas dans notre système de valeurs. La communication est parfois rompue ce qui engendre de graves problèmes relationnels. Cette variable nous amène à réfléchir à nous repositionner et à reconsidérer nos missions éducatives et pédagogiques.

Il nous semble que cette remise en question passe par une redéfinition des rapports que nous souhaitons instaurer avec nos élèves.

Problématique

Convaincue que la qualité relationnelle instaurée avec les élèves contribue à leur bien vivre au lycée et par corollaire à leur réussite, nous souhaitons trouver des réponses aux problématiques suivantes :

Quelles sont les qualités d'un bon relationnel ? Quels sont les ingrédients qui font que l'apprenant va s'intéresser à ce que l'enseignant va transmettre ?

Quelles conditions permettent de s'approprier un savoir ? Quelle est cette alchimie qui fait que les relations vont –elles se lier ?

En d'autres termes, en quoi la relation qui s'instaure entre l'enseignant et l'enseigné va-t-elle favoriser l'apprentissage des savoirs ?

Si je me réfère à mon propre vécu, je constate avec plaisir, que certains de mes enseignants m'ont laissé des souvenirs plus ou moins forts. Aussi, je dois avouer que les relations que j'ai entretenues avec eux ont joué un rôle déterminant quant à ma motivation d'apprendre ; ils ont su alimenter et abreuver ma soif de savoir. Aujourd'hui cette question me revient et me motive à vouloir en savoir davantage.

En d'autre terme mon thème de mémoire s'articulera autour de relation pédagogique et plus précisément sur l'impact de la relation pédagogique sur l'apprentissage des savoirs.

Aujourd'hui, cette problématique me semble être d'autant plus pertinente si on se réfère aux différents colloques et débats qui animent notre société sur le sujet.

Intimement convaincue que la relation pédagogique joue un rôle déterminant sur la construction du savoir il s'agira de nous interroger sur les facteurs déterminants de cette relation: En quoi la relation pédagogique qui se crée entre l'enseignant et l'enseigné peut avoir une influence sur l'apprentissage et la construction des savoirs.

Comment trouver, ce que les pédagogues nomment communément son propre « style pédagogique » ? Comment l'adapter aux différents « profils » des élèves ? Persuadée que la qualité relationnelle détermine un certain degré de motivation des élèves, saurons nous susciter leur intérêt ? Autant d'interrogations qui nous interpellent aujourd'hui, et dont nous souhaitons trouver quelques réponses qui pourront, nous l'espérons, nous aider à remplir au mieux nos missions d'enseignante

Méthodologie

Notre expérience terrain, dans le domaine de l'enseignement étant très limitée, nous utiliserons une méthode de travail basée essentiellement sur des observations de pratiques professionnelles, d'entretiens formels et informels réalisés au cours de nos stages de pratique accompagnée et de responsabilité.

Notre argumentation s'appuiera également sur nos différents travaux de recherche théorique, nos diverses lectures dont vous trouverez une bibliographie.

Nous informons nos lecteurs que nous aurions aimé vous présenter, en annexe, la retranscription de notre analyse quantitative, mais le questionnaire nous est parvenu que récemment.

Notre travail réflexif s'articulera autour de deux chapitres:

- Après avoir montré que le thème de la relation pédagogique a toujours suscité un vif intérêt auprès des pédagogues et ce depuis les origines de la socialité, notre premier chapitre consistera à mettre en perspective l'observation des différentes pratiques des enseignants qui ont permis d'identifier et de classifier, ce que les chercheurs appelleront « des styles pédagogiques. Il s'agira de vérifier en quoi «l'effet enseignant» joue un rôle dans l'apprentissage des savoirs.

Aussi, à l'aide des différents témoignages mis à la lumière des apports théoriques, notre objectif consistera à confirmer notre hypothèse de départ, à savoir que la relation pédagogique joue un rôle déterminant dans la construction et l'apprentissage des savoirs.

- Dans un deuxième chapitre nous tacherons de dresser une liste des quelques dispositifs et modalités mis en place au sein des établissements scolaires et notamment celui du lycée P. Langevin, en vue de réguler les rapports professeurs-élèves. Enfin nous proposerons dans un deuxième point un outil de travail inspiré d'un manuel intitulé « *heures de vie de classe, concevoir et animer* » paru chez les éditions Chronique sociale. Nous n'avons pas personnellement expérimenté cet outil de régulation, mais nous pensons nous en inspirer et les mettre en application lorsqu'une situation problème se présentera.

PREMIER CHAPITRE

I. RELATION PEDAGOGIQUE : une question déjà ancienne

Dans l'immense majorité des situations d'enseignement, l'apprentissage se fait dans le cadre d'une interrelation avec un enseignant et /ou dans le cadre d'un groupe. De multiples travaux mettent en évidence l'impact de ces relations sur la réussite scolaire.

La relation pédagogique a été placée au centre de la réflexion et de la démarche d'enseignement par divers courants pédagogiques issus de « l'éducation nouvelle ». Cette approche a connu toute une série d'applications : par exemple la « pédagogie institutionnelle », modèle fondée sur la relation pédagogique, dans lequel celle-ci devient un véritable outil de travail.

Le constat de l'influence de la relation pédagogique sur l'apprentissage a mené les chercheurs en sciences de l'éducation à s'interroger sur les facteurs de cette influence. Ainsi ont été mis en évidence l'existence de « styles pédagogiques » des enseignants et la puissance de ce que l'on a appelé « l'effet maître », c'est à dire l'impact de l'enseignant (de sa personnalité, de son énergie, de sa motivation, de sa pratique et de ses stratégies pédagogiques etc....) sur la réussite des élèves.

Les chercheurs en éducation constatent par ailleurs que la relation pédagogique, qu'elle concerne la formation continue ou l'enseignement, *obéit grosso modo* aux mêmes règles fondamentales. En effet les deux modèles de formation se proposent de mettre au centre de la formation l'apprenant. Ainsi l'apprenant adulte et l'élève sont acteurs et sujets de leur formation. La relation pédagogique qui s'installe alors entre l'enseignant et l'enseigné s'inscrit dans un courant interactif et non plus unilatéral.

Après avoir fait un rappel historique de la relation pédagogique, ainsi que son évolution au travers des différents courants, nous présenterons les différents styles pédagogiques des enseignants puis nous aborderons la notion de « l'effet enseignant ».

A) Rappel historique

Un petit rappel historique nous semble être pertinent afin de se rendre compte que la problématique étudiée dans ce travail de réflexion, suscitait déjà dans l'antiquité un vif intérêt.

Rappelons avant tout la définition et le rôle attribué au pédagogue. Le « pédagogue » désignait en Grèce, l'esclave chargé d'accompagner l'enfant dans ses déplacements, de le conduire à l'école et de lui apprendre ses leçons à la maison. Le pédagogue finit par désigner « le maître » et la pédagogie l'activité que celui déploie pour enseigner. En deux siècles, la conception traditionnelle de l'enseignement s'est trouvée critiquée par un courant puissant d'innovation aboutissant au XX siècles au mouvement de l'école Unique.

Bien des enjeux des recherches actuelles résident dans la prise en compte des multiples dimensions qui se croisent dans la relation pédagogique.

La relation pédagogique est au cœur de tout processus d'enseignement, et ce depuis toujours. La force et la valeur, aujourd'hui encore, de l'attitude socratique montre que tous les éducateurs ont réfléchi, depuis les origines de la socialité à ce qui se joue entre le maître et son élève.¹

Abordons en substance cette question sous l'angle historique en montrant l'évolution des modèles de la relation pédagogique.

A faire cette histoire, R.Hess remarque qu'après une forte avancée théorique des Grecs au niveau de l'analyse inter-individuelle de la relation (intégrant la prise en compte de l'affect entre le maître et l'élève), on en est revenu, pour des raisons de contexte, au Moyen Age, à une pédagogie davantage centrée sur le message que sur la relation elle-même. Il faudra attendre J-J ROUSSEAU pour voir surgir une nouvelle tradition, celle de l'éducation nouvelle, mouvement qui se caractérise justement malgré sa diversité, par une centration dans sa réflexion sur la relation pédagogique, sur la construction du sujet apprenant comme un des facteurs déterminants de cette relation.

Avec Célestin FRENET, puis la pédagogie institutionnelle, seront prises en compte les dimensions groupales, organisationnelles, et institutionnelles... (...) Longtemps la pédagogie n'a été que didactique. Longtemps, l'éducation et la pédagogie ont été dominées par l'idée que les disciplines existaient en soi et pour soi et que le fondement de tout apprentissage reposait sur le message à transmettre (...)

A partir de ROUSSEAU, à la suite de *l'Emile*, on a commencé à s'intéresser au destinataire du message pédagogique. Tout un courant d'éducation nouvelle se centrant sur l'enfant s'est développé avec PESTALOZZI, puis avec Friedrich FROEBEL. Ce courant eut une audience internationale. Il se développa dans toute l'Europe puis aux Etats-Unis. Tout en adhérant au projet novateurs de ces pédagogies, C.FREINET remarque que ces démarches restent, la plupart du temps, réservées à une élite, à une clientèle d'enfants issus des classes privilégiées de la société. A partir de 1920 ; il reprend les apports de ces différents courants et tente de les articuler pour construire une école populaire qui soit active, concrète, fondée sur l'observation de la réalité sociale. Son invention découle d'une réflexion sur la nécessité d'une autre école. ET pour tous. Dans l'esprit de rendre l'enfant du peuple sujet de son éducation, FREINET combine différentes techniques et les expérimente en classe. Au niveau de la relation pédagogique, cela a pour effet de faire perdre au maître sa posture didactique au profit d'une posture d'intervenant. Le maître n'est plus censé parler tout le temps. Lorsque l'enfant, dans sa démarche personnelle, a besoin de l'adulte, il fait appel à lui. Il y a donc, de par la construction des dispositifs internes à la classe, une profonde modification de la relation maître-élève. (...)

¹ R.Hess, G. Weigand "la relation pédagogique" Armand Collin 1994

Nous pourrions dire que depuis un siècle, l'analyse de la relation pédagogique s'est complexifiée. Même si certain enseignant continue à enseigner de manière purement didactique, beaucoup d'autres prennent en compte de multiples dimensions qui se croisent dans la situation pédagogique et notamment l'identité de la personne

B) Définitions et concepts

Le « dictionnaire de pédagogie »¹ définit la pédagogie comme l'ensemble des didactiques, disciplines qui cherchent à répondre à la question : comment l'enseigné s'approprie-t-il le savoir ?

La relation se définit, quant à elle, d'après le « petit Larousse » comme étant un lien existant entre des choses, des personnes dans le sens de « rapport ».

Le dictionnaire actuel de l'éducation¹ définit la relation pédagogique comme « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique. Certains auteurs nomment communément « relation pédagogique » l'ensemble des « phénomènes d'échanges, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés »² Cette relation est généralement étudiée comme une interaction sociale s'inscrivant dans la vie personnelle de chacun des participants. Elle est soumise aux mécanismes d'une dynamique des groupes.

Cette situation peut être décrite à travers plusieurs constantes. Mais sa caractéristique structurelle est l'asymétrie. En effet, la relation pédagogique, le plus souvent, met en présence un adulte et un nombre important d'enfants ou de jeune. L'adulte est supposé savoir, il détient un savoir à transmettre. Les élèves sont supposés démunis de ce savoir sans qu'ils manifestent toujours de l'acquiescer.

Depuis Platon, plusieurs éléments constitutifs de la relation pédagogique ont été dégagés. D'abord, la responsabilité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant. Ensuite, le but de la relation qui en constitue en même temps la limite : cette relation doit être auto-dépassée ; l'enfant doit pouvoir à un moment donné devenir sujet indépendant du maître, autonome dans sa capacité au savoir. Enfin, pour qu'il y ait relation, il faut une acceptation réciproque de la relation (ce que Pestalozzi appelait « l'amour pédagogique ». Il s'agit donc d'un espace privilégié, construit abstraitement mais qui, en réalité, n'existe pas. Aussi la relation pédagogique se construit dans un contexte social qui la traverse.

II. Les styles pédagogiques¹

Selon Marguerite Altet² pour établir un contact avec ses élèves et présenter une matière, chaque enseignant a un style particulier, qui peut d'ailleurs varier

¹ édition Bordas pédagogie p.216-217

¹ (Édition Larousse p.216)

² Gertrud Frei, Adam Kiss, Roland Vuataz, « éléments pour comprendre la relation pédagogique » ? Neuchâtel, A la Braconnière, 1974, p. & (

¹ *Sciences humaines*, hors série N°12, février /mars 1996.

² Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Nantes, responsable du centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), auteur de *la formation professionnelle des enseignants*, Puf, 1994.

selon les situations. En prendre conscience permet de modifier éventuellement ce style afin d'améliorer les conditions d'apprentissages.

Les pratiques véritables des enseignants présentent une très grande variété selon les praticiens. Elles témoignent également d'une très grande variabilité chez le même enseignant d'une séquence à l'autre.

Les chercheurs en éducation ont montré que les pratiques d'enseignement sont complexes et ne peuvent se réduire à l'application de méthodes définies a priori. D'abord parce qu'il n'existe pas une méthode d'enseignement ou de formation bonne en soi, définissable scientifiquement, qui permettrait la réussite de tous, en tout temps et en tout lieu.

C'est plutôt la mise en œuvre d'une méthode par l'enseignant dans un contexte donné qui en fait son efficacité ; il n'est pas possible de comparer ou d'évaluer les méthodes d'enseignement pour elles-mêmes en les isolant des autres variables de la situation. L'impact des pratiques tient à de multiples facteurs autres que la méthode. Mais cet impact est réel : des recherches constatent qu'il existe un « effet enseignant » sur les apprentissages.

Cet effet, différent de l'« effet établissement » et de l'« effet classe », a été statistiquement défini comme étant de l'ordre de 16% sur les acquisitions¹. Reste la difficulté à l'isoler ; des travaux sur des modélisations permettent d'appréhender cet effet sont en cours²

Actuellement il semble essentiel de commencer par des travaux de description systématique des pratiques réelles des enseignants en situation, pour essayer de restituer leur fonctionnement pédagogique dans les processus enseignement- formation-apprentissage et tenter de repérer ce que ces pratiques induisent chez les apprenants. Il s'agit de voir en quoi ce que font les apprenants et modifie les « conditions d'apprentissages. Ce sont les processus enseignement- formation-apprentissage dans leur interaction qui seront présentés à l'aide d'outils descripteurs. La finalité de l'école consiste à faire acquérir des savoirs et à socialiser ; Le lycée professionnel quant à ces missions vise à développer les compétences professionnelles et personnelles ; les savoirs scolaires sont essentiellement abstraits, les savoirs utilisés en lycée professionnel s'efforcent de répondre à des problèmes concrets. Ceci dit la loi d'orientation promulguée en 1989, va marquer une révolution dans notre système éducatif. En effet, à l'instar de la formation continue, la formation initiale tend à mettre l'élève au cœur des apprentissages en le rendant acteur de son parcours en développant notamment la notion de projet

Néanmoins, cela n'empêche pas les enseignants à se retrouver face à des « apprenants » au sens large du terme et de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qu'il s'agit de décrire : tel est précisément le rôle du concept « style pédagogique. Dans cette perspective, les chercheurs ont mis au point des instruments pour explorer les types de pratiques des enseignants.

Dans les années 50, de nombreux travaux nord-américains ont ainsi dégagé divers styles d'enseignement. Ce concept de style a été utilisé dans deux sens

¹ M.Duru-Bellat, Jarousse et A.Mingat, « mieux analyser l'impact des pratiques pédagogiques », *les Evaluations*, Presse Universitaire du Mirail, 1992

² M.Altet, M.Bru, P.Bressoux et C.Lecomte-Lambert, « étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *les dossiers de la direction de l'évaluation et de la prospective*, n°44, 1994 ; n°16, 1995.

différents comme moyen de classification générale, puis d'identification individuelle.

A) Décrire les pratiques pédagogiques.

Dans un premier temps, il a ainsi servi d'instrument de classification pour recenser des traits généraux communs à plusieurs enseignants. Par exemple :

- le style traditionnel (centré sur le contenu)
- le style moderne (centré sur l'apprenant)
- le style direct (qui influence ce que fait l'élève)
- le style indirect (qui laisse faire l'apprenant)
- le style formel (structuré)
- le style informel (souple)
- Le style mixte.

Mais soulignons que ce type d'approche a mésestimé les facteurs venants des élèves et de la situation. Comme nous le savons, les publics accueillis dans les lycées professionnels ne sont pas les mêmes que ceux accueillis dans les lycées d'enseignement généraux. En ce qui concerne le lycée P. Langevin, le public accueillis est très hétérogène : plus de 25% des élèves sont d'origines étrangères. (Soulignons le fait qu'avec le phénomène des primo-arrivants la dimension scolaire et sociale nécessite une prise en charge particulière). Les catégories sociales cohabitent, avec une majorité de familles modestes voire très défavorisées. Elle atteint le taux très alarmant de 83%, alors qu'elle est de 52% pour l'académie de Montpellier. : chômage, exclusion, pauvreté marquent la population du lycée. De plus la majorité des élèves est de sexe masculin. La proportion des jeunes filles est de 20% répartie dans des sections ventes et commerce, alors que dans l'académie elle est de 42%. Cette situation propre aux établissements classés ZEP (zone d'éducation prioritaire) entraîne des comportements particuliers au lycée P. Langevin : les actes d'incivilités, de violences physiques entre les élèves eux-mêmes et les adultes de la communauté, l'absentéisme reste un soucis permanent, les retards sont innombrables, d'où un taux de retard supérieur à la moyenne nationale. On note néanmoins que selon les sections, les filières, les comportements sont à majorer ou à minorer. Tous ces critères influencent forcément sur les pratiques professionnelles.

Un second courant de recherche, à l'inverse, prend en compte les effets des situations d'enseignement sur les pratiques. Dans cette optique que l'auteur¹ appelle « processus interactifs- contextualisés », on utilise le concept style comme un outil pour repérer les caractéristiques distinctives de chaque enseignant.

B) Diverses manières d'être, de communiquer et de faire.

¹ (Marguerite ALTET professeur de sciences de l'éducation à l'université de Nantes (CREN), auteur de *la formation professionnelle des enseignants*, Puf, 1994.

S.N. BENNET a repéré douze styles à partir de divers « choix pédagogiques de la conduite de la classe », diverses manières de faire au niveau de la planification, de l'intervention, de la discipline, de l'évaluation.²

D'autres chercheurs ont préféré une approche par les manières d'interagir » en centrant leurs observations sur le style relationnel de l'enseignant (Anderson : style dominateur ou style socio intégratif ; Lewin, Lipitt et White : style autoritaire, démocratique ou laisser-faire³) D'autres encore ont analysé les « manières d'être », les façons employées pour traiter l'information, et dégagé le style personnel d'apprentissage de l'enseignant¹

Certains ont aussi pris en compte les « tactiques » mises en œuvre en classe par rapport aux stratégies préalablement fixées. Selon les critères retenus, les catégorisations sont nombreuses mais elles privilégient toute une dimension sur l'autre.

A l'inverse M.Altet a tenté de définir le style pédagogique en prenant compte trois dimensions constructives interdépendantes

La dimension « style personnel », c'est à dire la manière dominante personnelle d'être de l'enseignant.

La dimension « style relationnel, interactionnelle » c'est à dire sa manière dominante personnelle d'entrer en relation.

Enfin la dimension « style didactique », c'est à dire sa manière dominante personnelle de faire, d'organiser la situation pédagogique. Trois dimensions étroitement liées entre elles.

?? **La dimension « style personnel »**

Nos observations terrains ainsi que notre propre analyse de pratique (bien que nous admettons de ne pas avoir assez de recul pour être objectif) nous permettent de proposer l'analyse suivante.

La dimension style personnel est liée à la personnalité de l'enseignant. Il s'agit de faire émerger ses opinions, ses attitudes, ses conceptions pédagogiques, son acceptation d'autrui, son rapport au savoir, ses théories implicites, ses attentes. Ce travail d'explicitation des représentations peut être mené sur les modalités d'action de l'enseignant, la place qu'il accorde au savoir, l'image qu'il a de lui et des élèves sur son propre style d'apprentissage. Ainsi, certains enseignants n'hésitent pas à faire de leur cours une véritable mise en scène : tel ce professeur de Français qui de manière spontanée c'est proposée de nous accueillir dans son cours. La personnalité qu'elle dégageait, transparaissait dans sa classe. Elle était tout simplement elle-même. Rappelons qu'elle enseigne le français en lycée professionnel. Or nous savons qu'il est très difficile d'enseigner des matières générales à ce type de public. Le fait d'animer, voire de jouer son cours, créait une atmosphère magique, conviviale, chaleureuse. Les élèves apprenaient avec plaisir avec délectation oserons nous dire. Elle captivait littéralement son auditorium. Les élèves participaient volontairement et montraient un vif intérêt. Les élèves étaient captivés par ce que le

² S.N, Bennett, *Teaching styles: a Typological Approach*, NFER Publishing Company, 1975.

³ R.Lipitt et R.K.White, « Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe », A.Lévy, *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, Dunod, 1978 (texte américain en 1939)

¹ M.Huteau, *style cognitif et personnalisé ; la dépendance-indépendance du champ*, Presse universitaire de Lille, 1987.

professeur leur enseignait. Nous même avons été subjugués par cette « personnalité ».

Nous lui avons d'ailleurs avoué qu'elle nous avait donné envie de devenir élève sans sa classe. Après en avoir parlé avec notre tuteur de stage, il nous a répondu « *Oh... c'est quelque chose... j'aimerais assister à un de ces cours pour voir cela* »

Aussi, il nous est apparu évident que la relation que cette enseignante mettait en place avait inmanquablement une répercussion positive sur les apprentissages des élèves. La considération qu'elle portait à ses élèves conjuguée à sa passion du métier et pour la littérature provoque une dynamique positive, une saine émulation chez les élèves. Contrairement au lycée P.Langevin, le lycée polyvalent Mas de Tesse situé sur la commune de Montpellier n'est pas classé ZEP. Néanmoins il accueille une population importante issue de l'immigration. Beaucoup d'entre eux vivent dans des quartiers réputés difficiles. (Petit bars, la Paillade...) L'accès au savoir, notamment à la lecture, à la culture leurs sont, pour beaucoup d'entre eux accessibles seulement au lycée. Non pas que les lieux culturels soient manquants dans la région, mais peu d'élèves y sont sensibles et sensibilisés. Aussi, cette enseignante, au delà de la transmission du programme officiel, offrait à ses élèves le plaisir de lire. Après lui avoir dit ce qu 'on avait ressenti, nous nous accordons à dire que notre personnalité, même si parfois elle peut être interprétée par certains comme de « l'exubérance» voire de la « démagogie » contribue à améliorer les relations pédagogiques avec les élèves. Quelque chose de magique se crée entre l'élève et le professeur. L'intérêt sincère qu'elle porte à ses élèves contribue à instaurer et à créer des liens de confiance. Au travers son charisme les élèves se sentent encouragés

Après avoir abordé la dimension affective avec cette enseignante, elle nous avoue aimer ces élèves, les aimer sincèrement et surtout les respecter comme non seulement des élèves mais aussi comme des individus à part entière. Nous nous accordons à dire que la dimension affective joue un rôle prépondérant dans la relation professeur élève. Il se dégage de sa personnalité un coté maternel qui aspire à la confiance, voire à la confiance. Les élèves lui font confiance, la respectent et l'apprécient énormément. Certains pourraient ne pas partager notre propos. Néanmoins, lorsque nous interrogeons d'autres enseignants, les termes employés pour décrire la relation qu'ils établissent avec leurs élèves relèvent toujours du même registre et du même champ lexical.

- respect, écoute mutuelle, partage de valeurs, compréhension, affection...

Lorsque nous demandons à un de ces professeurs d'histoire géographie qui enseigne au lycée mas de Tesse de nous donner sa définition du mot respect il nous répond :

« *... Pour moi le mot respect consiste à chercher à se valoriser mutuellement dans le respect de la position de chacun* ». Mais il nous avoue que pour arriver à créer une relation pédagogique avec les élèves cela nécessite beaucoup de temps, de patience, de stratégies même. Cette action s'inscrit dans la durée.

Les rapports qu'entretient cet enseignant d'histoire géographie avec ces élèves ne s'inscrivent pas dans un rapport paternel mais plutôt sous un rapport

« grand frère » celui qui guide, le confident parfois, l'ami qui donne des bons conseils. Rappelons que le lycée professionnel du Mas de Tesse accueille une grande majorité d'enfants issus de la troisième génération, toute nationalité confondue. Mais avec tout de même une grande proportion d'origine maghrébine. Cet enseignant est lui-même d'origine maghrébine. Ce point en commun qu'il a avec ses élèves facilite indéniablement ses relations pédagogiques avec les élèves. En ce qui nous concerne, nous admettons également que nos origines maghrébines semble être un atout pour créer un contact avec nos élèves de seconde BEP VAM. Le fait par exemple d'avoir pratiqué le jeûne du mois de ramadan a renforcé certains liens aussi bien avec ceux qui le faisaient mais aussi avec ceux qui ne le faisaient pas. Ces moments ont été marqués par des moments de respects, d'enrichissement mutuel. Nous avons d'ailleurs fini ce mois de jeûne en partageant des pâtisseries orientales. Pour nous se fut un moment privilégié. Aussi, nier le fait que nous partagions les mêmes valeurs culturelles et originelles avec certains de nos élèves serait dommage.

En revanche certains enseignants privilégient un style pédagogique structuré, alors que d'autres adoptent plutôt un style informel. Certains enseignants reproduisent dans chacun de leurs cours un véritable rituel : le plan est annoncé, le cours se déroule toujours selon les mêmes modalités. D'autres, plus flexibles, préfèrent varier et improviser.

En ce qui nous concerne, nous ressentons beaucoup de difficultés à construire des séances de travail rigoureuses et structurées car cette qualité ne fait pas partie intrinsèque de notre personnalité. Les formateurs qui nous ont inspectés sont unanimes sur ce point. Cette prise de conscience nous oblige à prendre conscience de la nécessité d'améliorer notre façon de construire nos séances afin qu'elles soient mieux adaptées, perçues et comprises pour nos élèves. Ceci est d'autant plus important que nous avons des élèves de BEP pour lesquels il est absolument nécessaire d'être rigoureux synthétique et clair car leur niveau cognitif est parfois faible.

1.2.2 La dimension « style relationnel-interactionnel »

A côté de son style personnel, il y a, chez tout enseignant, une manière de communiquer avec l'élève et d'intervenir dans le groupe ; Si l'enseignement est avant tout un travail interactif, le style relationnel, c'est la manière de créer un certain climat, de développer des modes de communication (notamment non verbale), et surtout de montrer une certaine habileté à être en relation avec les élèves, à avoir « le contact », à percevoir les réactions des élèves. En relevant le nombre, l'origine, la destination, la forme des interactions dans plusieurs séquences de classe menées par un même praticien, on retrouve, quelles que soient les modalités didactiques choisies par l'enseignant, une certaine stabilité de cette dimension relationnelle. Nous même avons remarqué que nous avons le même comportement relationnel avec non seulement nos élèves, mais aussi avec les élèves d'une autre classe. Cela s'est vérifié lors de notre stage en pratique accompagnée (Lycée Mas de Tesse) durant lequel

notre tuteur pédagogique nous a confirmé notre facilité à rentrer en contact avec les élèves. Encore une fois, nous avertissons nos lecteurs que nous n'avons cependant pas assez de recul vis à vis de ces quelques mois de pratique pour en faire une généralité.

Les études ont ainsi dégagé des styles relationnels ou interactionnels privilégiés par chaque enseignant ;

- L'instructeur s'adresse au groupe collectif, à la cantonade.
- Le questionneur d'individus s'adresse essentiellement à l'apprenant en le désignant.
- Le questionneur échangeur mixte dirige à la fois ses messages vers le groupe et vers les individus.
- Le moniteur-guide laisse l'initiative des messages à l'élève et régule les échanges dans les groupes.

Les enseignants de style instructeur et questionneur d'individus sont à l'origine de la plus part des interactions, et organisent des échanges de communications verticaux. Leur mode de communication est de type « séduction-persuasion. Par exemple on pose une question dans laquelle la « bonne » réponse est incluse.

Chez les enseignants de style « questionneur échangeur mixte » ou « moniteur guide », les interactions viennent autant des élèves que des enseignants, les relations sont plus horizontales fondées sur le dialogue. Leur mode de communication est de type « écoute-échange. C'est le cas, par exemple de l'enseignant qui accepte de suspendre le déroulement de son cours quand on lui demande de parler d'un problème d'actualité. Pour illustrer ce dernier point, nous même avons expérimenté cette modalité pédagogique. Nous rappelons à nos lecteurs que nous enseignons la vente et tout particulièrement le pôle C3 « vente-communication ». Aussi lorsque nous sentons un relâchement voire un désintéressement pour le cours ou encore lorsqu'un élève vous interromps en vous posant une question d'actualité (c'est souvent une de leur tactique pour provoquer des digressions) nous nous proposons alors de répondre volontiers à leurs interrogations mais tout en gardant à l'esprit que nous avons des objectifs à tenir à la fin de la séance. Notre stratégie consiste alors à provoquer un mini débat tout en soumettant les élèves à suivre des modalités précises, notamment celles inspirées des modes de communication. Nous demandons aux élèves se s'exprimer en respectant les principes d'une communication verbale et non verbale. (Ecoute active, questionnement, reformulation, recherche des problématiques, argumentation, traitement des objections....)Ainsi de façon habile nous arrivons malgré tout à faire passer les notions du cours. En demandant l'avis de notre tuteur, il ne semble pas partager notre façon de procéder, mais nous restons convaincu de l'intérêt de cette méthode car nous formons de futurs vendeurs.

1.2.3 La dimension « style didactique, organisationnel »

Elle est caractérisée par le choix et l'organisation des modalités didactiques, des stratégies et des méthodes mises en œuvre par chaque enseignant. Souvent confondue avec le style pédagogique dans son ensemble, cette dimension concerne les facteurs organisationnels et gestionnaires de

l'enseignant ou du formateur : sa manière de gérer le temps, la mise en place des activités de groupe, l'implication des élèves, la passation des consignes sont des organisateurs stables des pratiques.¹

Les observations ont permis de distinguer des profils comportementaux stables :

- Celui d'une centration sur le contenu : Le processus enseigner est privilégié, les enseignants sont de type dirigeant et les élèves des exécutants.
- Celui d'une centration sur l'apprenant : le processus former est développé, les enseignants sont plutôt guidant et les élèves acteurs. Les situations d'apprentissage mises en place (cours magistral, cours dialogué, travail de groupe ou travail individualisé), l'outil d'apprentissage privilégié (tableau ou livre, source documentaire diversifiés, fiche de travail individualisé es) permettent de repérer des styles didactiques différents : expositif, interrogatif, incitatif, psychosociologiques, organisationnels permettent de définir un style pédagogique, et par la même d'aider à analyser, à caractériser une pratique, au-delà de sa variabilité.

2.3 La pédagogie relationnelle : un outil pour améliorer la pédagogie.

Mais à partir de leur style pédagogique, certains enseignants se « polarisent » sur des modes d'organisation, de gestion et d'actions stables et invariantes ; Beaucoup d'autres, au contraire, modifient leur type d'intervention, leurs stratégies, selon les contextes ou les publics. Même si elles sont dépendantes les unes des autres, la dimension personnelle et relationnelle d'un style est en permanence influencée et modifiée par la dimension didactique. Au niveau opératoire, le concept de style reste un outil essentiel pour l'enseignement. Si l'on veut modifier les pratiques dans ce domaine encore faut-il, dans un premier temps, amener l'enseignant à décrire ses propres pratiques et à prendre conscience de son style dominant dans toutes ses dimensions. Il s'agit de lui fournir un outil conceptuel de lecture de ce qu'il fait et induit, pour l'aider à s'adapter aux situations changeantes et diversifiées qu'il rencontre.

Benjamin Bloom a montré qu'en offrant aux enseignants une image exacte de leur style et en les sensibilisant à agir sur leurs propres décisions, on les amène à modifier leurs styles d'interactions avec les élèves, à varier leurs stratégies pour diversifier leurs pratiques, ce qui permet d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves¹. Une formation professionnelle des enseignants visant une transformation personnelle et professionnelle des acteurs s'appuie non sur des théories mais sur des pratiques réelles. Pour mener cette analyse des pratiques, des outils descripteurs deviennent essentiels : le concept de style pédagogique en est un. L'enregistrement vidéo des séquences réelles de classe permet non seulement l'analyse des pratiques des enseignants, mais aussi celle des variables de situations et de contexte. Il facilite la prise de conscience de ce qui est fait et la conception de nouvelles

¹ M. Altet et coll., *op. cit.*

¹ B. Bloom, 1982, « *le défi des deux sigmas* », M. Crahay, D. Lafontaine (dir), *Hommage à De Ladsheere*, Nathan – Labor 2000, 1986.

situations d'enseignements, la mise en place de conditions d'apprentissage variées, la construction de stratégies compensatoires diversifiées plus adaptées aux apprenants. Les enseignants parviennent ainsi à se détacher de leur style dominant, à varier leurs actions et, comme le suggère Louis Legrand « à *minorer leur style au profit de la technique* », à s'adapter à leur public. Rappelons que notre formation IUFM s'appuie sur une grande partie sur l'observation des différentes pratiques professionnelles et sur l'analyse de ses pratiques. Bien sûr nous sommes convaincus que cette dynamique réflexive doit s'inscrire tout au long de notre parcours professionnel.

III. L'EFFET ENSEIGNANT

Selon Clermont Gauthier², tous les maîtres ne se valent pas. Mais quelles sont les qualités et les attitudes qui font « l'enseignement efficace » ?

Freinet, Freire, Montessori, Skinner, Piaget... ces visionnaires ont proposé des manières novatrices d'enseigner. Ces approches pédagogiques, malgré leur mérite incontestable, ne sont cependant pas le lot de la majorité des enseignants. En effet, eux-ci ne sont pas les partisans enthousiastes d'un courant pédagogique particulier, ils sont des pédagogues qui peuvent à l'occasion intégrer dans leur enseignement une pratique nouvelle, mais dont le profil pédagogique d'ensemble demeure malgré tout plutôt classique. C'est le travail de ces pédagogues que l'auteur examinera, en s'appuyant sur un vaste corpus de recherches empiriques, conduites en contexte anglo-saxon dans des classes élémentaires et secondaires.

Les recherches menées au cours des trente dernières années, montrent en effet qu'il existe des différences importantes entre ces enseignants : autrement dit, certaines pratiques pédagogiques sont associées à des gains d'apprentissages chez les élèves, d'autres moins.

Pour bien saisir ces disparités, partons de la distinction proposée par Walter Doyle, pour qui l'enseignement comporte deux grandes fonctions qui sont inter-reliées ¹

- la gestion de la matière
- Et la gestion de la classe.

Chaque fonction peut être analysée à partir d'un triple point de vue :

- de la planification,
- de l'interaction
- et de l'évaluation.

3.1 la gestion de la matière

Cette fonction pédagogique couvre l'ensemble des opérations de planification, d'enseignement et d'évaluation que l'enseignant mobilise pour faire apprendre un contenu aux élèves.

² Professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval. Auteur, avec JF. Desbiens, A.Malo, S.Martineau et D.Simard, de : *pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, De Boeck et presse de l'université Laval, 1997.*

¹ W.Doyle, « classroom organisation and management » 1986

3.1.1 La planification.

Les recherches montrent que le travail de planification favorise l'apprentissage des élèves. Il permet à l'enseignant d'anticiper la manière d'organiser le travail du groupe, d'attirer son attention sur le contenu de la matière à voir et sur les processus qui se déroulent en classe. Une bonne planification semble se caractériser par la minutie et non par la rigidité. Les enseignants qui planifient d'une façon excessivement rigide et détaillée se concentrent trop sur le contenu à enseigner et ne sont pas assez attentifs aux élèves. Cela peut les empêcher de tirer avantage de ces moments propices qui surgissent quand les élèves posent des questions et donnent des réponses inattendues.

L'établissement « a priori » de buts ou d'objectifs explicites à atteindre facilite l'apprentissage des élèves. C'est d'ailleurs le principe que nous appliquons en lycée professionnel. Les objectifs pédagogiques à atteindre s'inspirent des référentiels d'activités et de compétences que les élèves doivent acquérir. Les enseignants doivent faire en sorte que les objectifs soient pertinents pour les élèves et d'un niveau cognitif à leur portée. Les contenus exercent aussi une influence considérable sur la réussite des élèves : les enseignants favorisent l'apprentissage quand ils planifient de façon à lier les nouvelles connaissances à celles que les élèves possèdent déjà, à intégrer différemment champs de connaissances. Enfin, les enseignants dont les élèves semblent mieux réussir planifient en tenant compte de l'environnement d'apprentissage : par exemple, ils déterminent un temps prévu à l'enseignement des matières, préparent le matériel au préalable, prévoient son emplacement, rende l'environnement attrayant, tiennent compte des niveaux cognitifs pour diviser les élèves en groupes, prévoient des alternatives en cas de contretemps.

3.1.2 La matière proprement dite.

Il existe une relation positive et significative entre la clarté de la présentation et la réussite des élèves. Lorsque l'on interroge des enseignants sur la signification de présenter clairement une séance pédagogique, voici un résumé de leurs réponses :

« Présenter clairement signifie que l'enseignant souligne les aspects importants du contenu, utilise de bons exemples, emploie un langage précis, répète plus d'une fois (redondance) articule clairement, évite l'emploi de termes vagues et inutilement compliqués et s'exprime sans hésitation « hum! », « eeee »

Il apparaît qu'avec l'expérience du métier une sorte d'usage économique et fonctionnel du langage se développe chez certains et que les enseignants jugés plus efficaces s'expriment de façon moins fréquente.

Une leçon bien conçue prévoit une période de temps où il est possible pour les élèves de s'exercer. Les recherches montrent que les enseignants les plus efficaces accordent (au secondaire) en moyenne 24 minutes (dans une période de 50 minutes) en démonstration et en pratique guidée tandis que les moins efficaces y consacrent seulement 10 minutes.

Par ailleurs le fait d'enseigner à l'ensemble de la classe est relié positivement à l'apprentissage. Cela ne veut pas dire que les activités individuelles ne sont pas importantes. Mais pour être pleinement efficaces, elles devraient porter sur la consolidation et l'automatisation des connaissances acquises en cours, être accompagnées de consignes précises, comporter des éléments de nouveauté et de variété, offrir des défis, être graduée et permettre un haut niveau de succès (90 à 100%) En outre, et ceci est essentiel, les enseignants doivent être en mesure d'en assurer un suivi attentif durant leur déroulement. Leurs rétroactions sont à la fois régulières, spécifiques et détaillées. La rétroaction corrective et l'emploi d'indices exercent un effet très important sur l'apprentissage des élèves. De même, la réussite des élèves est plus élevée quand les contenus sont présentés avec suffisamment de redondance (notamment en répétant et en revoyant les règles, les concepts clés) pour faciliter le suivi de la présentation et la perception des liens entre les énoncés. Beaucoup de recherches ont examiné l'utilisation des questions par les enseignants. Une mauvaise façon de vérifier la compréhension des élèves consiste à poser peu de questions, à se contenter de demander s'il y a d'autres questions, à croire qu'il n'est pas nécessaire de vérifier la compréhension de la matière présentée, à n'interroger que les volontaires. La clarté des questions formulées par les enseignants est un facteur important à considérer. Les élèves ont évidemment de la difficulté à répondre aux questions vagues ou quand l'enseignant pose deux questions ou plus sans même attendre une réponse à la première d'entre elles.

Les enseignants qui posent plus de questions pendant le travail de groupe favorisent davantage l'engagement pendant le travail individuel et, plus généralement, poussent la réussite des élèves. Les enseignants les plus efficaces posent en moyenne 24 questions durant une période de 50 minutes (constaté en mathématique), comparativement à 8,6 questions pour les enseignants moins efficaces. Le fait d'exiger une réponse semble favoriser la réussite des apprenants. Pour ce faire, il est nécessaire de soutenir l'interaction avec le répondant, en lui répétant la question, en la simplifiant, en lui fournissant des clés de compréhension, en attendant qu'il livre une réponse substantielle.

3.1.3 L'évaluation

L'évaluation favorise l'apprentissage et la réussite scolaire en exigeant des élèves un plus grand effort de même qu'en procurant une rétroaction intermittente. Les évaluations courtes et rapides (*quiz*) sont supérieures aux examens finaux. De même, les enseignants qui utilisent différentes formes d'évaluation influencent davantage l'apprentissage que ceux qui ne le font pas. Il doit y avoir une relation entre ce qui a été enseigné et ce qui est évalué. Des résultats ont montré en effet que, dans les meilleurs cas, jusqu'à 30% (et jusqu'à 47 % dans les situations les pires) de ce qui fut évalué n'avait jamais été couvert en classe.

L'adoption de critères élevés de correction par les enseignants semble aussi favoriser la réussite des élèves. Cela s'explique selon les chercheurs par le fait que ceux-ci sont amenés à faire davantage d'efforts, à porter une

attention plus soutenue durant les cours et à produire de meilleures performances aux tests.

Par ailleurs, les résultats de recherche montrent que les enseignants qui acceptent une part de responsabilité personnelle dans la performance de leurs élèves semblent plus efficaces que ceux qui ne le font pas. Dans le but de vérifier si leurs méthodes pédagogiques fonctionnent, ces enseignants utilisent une variété de moyens d'évaluation comme la révision mentale d'une leçon ou d'un épisode interactif avec les élèves, l'enregistrement de la vie de la classe sur bande magnétoscopique dans le but de revoir le tout, l'observation par un collègue en vue d'une discussion ultérieure, la tenue d'un journal sur ses pensées et ses sentiments.

3.2 la gestion de la classe.

Cette fonction est le versant complémentaire de l'enseignement du contenu. Il n'est pas donc surprenant de constater que les bons gestionnaires de classe tendent à être également de bons enseignants des contenus, *et vice et versa*. Selon nos observations, nos lectures et notre formation IUFM (modules GFI, GFD, GAP), la gestion de la classe se déroule en trois moments : la planification, l'interaction avec les élèves et, enfin l'évaluation.

3.2.1 La planification

Les travaux de recherches indiquent que les premières semaines de l'année scolaire (et même celles précédant le début de l'année) sont particulièrement importantes. L'enseignant veille alors à la planification, à l'implantation et à la communication de règles, de procédures, de relations et d'attentes vis-à-vis des élèves.

Lors de notre arrivée au lycée, nous avons assisté au premier cours avec notre tuteur. Cette première journée a été très instructive car nous ne savions pas comment allait et « devait » se dérouler la première prise de contact avec les élèves. Il a proposé à la classe de présenter chacun son voisin. L'élaboration de la manière de se présenter a été conduite par un questionnaire auprès des élèves. Ensuite nous nous sommes présentés. Après notre tuteur a énoncé les règles de vie en classe. La manière dont il a introduit ces règles de vie et de disciplines nous a semblé amené très adroitement car il est parti en demandant d'abord aux élèves ce qu'ils attendaient de leur professeur de vente. Après que les élèves se soient exprimés (nous avons retranscrit leurs attentes au tableau) nous avons édicté nos attentes en termes de travail et de comportement. La présentation des règles communes de vie en classe n'a pas été faite de façon autoritaire mais rigoureuse et citoyenne. En effet notre tuteur a plutôt mis en avant la notion de droits et de devoirs auxquels chacun étaient soumis. Il est donc important non seulement que ces derniers soient conscients du comportement qui est attendu d'eux, mais aussi que les règles et les procédures soient systématiquement explicitées et introduites de façon à favoriser un climat serein. Malheureusement nous déplorons certaine pratique autoritaire qui consiste à imposer les règles de vie dès la première prise de contact avec les élèves.

Cependant nous pouvons le comprendre car ces enseignants arrivent avec des schémas et des représentations des élèves en lycée professionnel bien précis (élèves difficiles, LP, ZEP, REP...)

Il est clair, nous semble t-il qu'une première prise de contact « musclée », va inévitablement influencer les élèves à vouloir tester l'enseignant, histoire de le provoquer et de le pousser dans ses retranchements. Etablir un rapport de force dès le début des cours ne favorise pas forcément des bonnes dispositions pour enseigner dans un climat détendu, et pour les élèves et pour les enseignants. Les formations GFI et notamment celles qui ont abordé la gestion de la classe nous ont et nous seront très utiles pour commencer nos prochaines rentrées scolaires (voire également « *élèves difficile, prof en difficultés* ») Dommage que les professeurs-stagiaires ne reçoivent pas une journée de formation pour nous préparer à accueillir nos élèves.

Les recherches montrent aussi que les enseignants qui obtiennent le plus de succès dans la gestion de leur classe planifient et évoquent les conséquences qu'entraîne la violation déjà explicitée.

Par ailleurs, la recherche fait ressortir le rôle stratégique des routines. Celles-ci contribuent à produire plusieurs effets positifs tels que la réduction du nombre d'informations devant être traitées par les enseignants, la diminution du nombre de décisions à prendre pendant l'intervention, l'accroissement de la stabilité des activités, le maintien de l'ordre de la classe, l'augmentation de la disponibilité des enseignants face aux réactions des élèves, la stabilisation de la situation d'apprentissage, la baisse de l'anxiété des élèves, la diminution de l'occurrence des interruptions et, enfin la responsabilisation des élèves.

3.2.2 L'interaction avec les élèves

Les enseignants efficaces reconnaissent rapidement et anticipent les comportements indésirables susceptibles de se propager à l'ensemble du groupe et de perturber l'ordre établi, prennent des mesures appropriées avant que le désordre apparaisse et disposent de procédures et de techniques variées permettant de contrôler ces situations. Il semble que l'ordre créé durant les premiers jours de l'école prédise le degré d'engagement des élèves ainsi que le niveau de perturbation de la classe pour le reste de l'année scolaire. Les résultats de ces recherches montrent que la fréquence des interventions ayant pour but d'interrompre les problèmes de comportement se situe aux alentours de 16 heures par semaine. Les interventions réussies auprès des élèves tendent à se faire en privé, à l'insu du groupe ; elles sont brèves, n'interfèrent pas avec le flot des événements de la classe et n'invitent pas à des commentaires supplémentaires de la part de l'élève visé ou des autres élèves. Les enseignants efficaces utilisent soit des signaux non verbaux (geste, contact, direct des yeux, proximité), soit de courtes interventions verbales (« chhh ! » « Attends ! » « Arrête ! » « Non ! Je ne suis pas d'accord avec toi, cela suffit... »)

Lorsqu'ils se voient obligés de sévir, les enseignants cherchent à faire accepter la responsabilité de la faute par les élèves concernés. Ils les informent également de l'attitude acceptable et des conséquences éventuelles

entraînées par la reproduction des comportements inadéquats. Ils n'appliquent les punitions qu'en dernier recours et celles-ci sont de nature modérées. Les règles et procédures utilisées par les enseignants efficaces sont simples et fonctionnelles (donc claires, concrètes et faciles à accomplir en un temps relativement court), familières et répétées, c'est à dire installées sous forme de routine. Le simple fait d'établir les règles n'est en effet pas suffisant : les enseignants doivent aussi démontrer une volonté et une capacité à agir lorsqu'elles sont violées. (cf. « élèves difficiles, prof en difficultés)

La supervision du travail est une dimension essentielle de la gestion de la classe et les enseignants efficaces supervisent étroitement leurs élèves au lieu de les laisser travailler toujours seuls à leur pupitre. Pendant les périodes de travail individuel, les enseignants supervisent de manière constante les activités afin de recueillir et de distribuer diverses informations leur permettant de poser des questions, de donner de courtes explications, et de fournir des rétroactions ainsi que des renforcements appropriés. Cette façon de prendre le pouls du groupe, « d'habiter la classe » est positivement corrélée à la perception de l'efficacité de l'enseignant. De même, il semble que les enseignants efficaces circulent davantage dans la classe, utilisent des comportements non verbaux signifiants, maintiennent un contact des yeux avec les élèves de façon soutenue que les enseignants inefficaces. Les contacts avec les enseignants au cours du travail individuel augmentent d'environ 10% le taux d'engagement des élèves.

Les synthèses des recherches permettent d'identifier trois principales dimensions au travail de supervision.

La première dimension est la vigilance. Les enseignants surveillent le groupe et sont conscients de ce qui se passe dans leur classe (...)

La deuxième dimension de la supervision est l'attention particulière que les enseignants donnent aux écarts de comportements ou de conduite (...)

La troisième dimension de la supervision est la manière qu'on les bons gestionnaires de la classe de superviser l'allure, le rythme et la durée des événements de la classe. Il semble en effet que l'allure et le rythme soient les facteurs clés dans le maintien optimal de l'activité de la classe et la réussite des élèves.

3.2.3 L'évaluation

Lorsque les comportements perturbateurs se manifestent, les bons gestionnaires de classe traitent en privé avec les élèves dérangeants afin d'éviter les conflits de pouvoir, et essaient de les responsabiliser avant d'envisager d'éventuelles punitions. Le terme perturbateur peut paraître fort pour certain, ceci dit n'oublions pas que certains élèves réputés difficiles voire caractériels adoptent et reproduisent les mêmes attitudes qu'ils ont en dehors du lycée. (Beaucoup de nos élèves habitent dans des « citées »). Les effets de la sanction et de la suspension montrent que ces stratégies ne sont pas, par elles-mêmes, appropriées et que, pour être efficaces, il faut les invoquer à l'intérieur d'un système de règles et de standards clairs. (...)

De plus, le fait de féliciter les élèves peut aider à construire leur estime de soi et à établir une relation amicale avec eux. Le contraire est

également vrai : une remarque teintée d'ironie et de trivialité peut avoir des répercussions négatives voire irréversibles. Cependant les corrélations entre l'emploi des éloges et les gains d'apprentissages sont faibles et vont dans plusieurs directions. Les éloges sont efficaces lorsqu'ils sont spécifiques plutôt que globaux, s'ils sont utilisés avec les élèves dépendants et anxieux, s'ils sont donnés en privé plutôt qu'en public, s'ils ne sont pas trop fréquents, s'ils sont crédibles, s'ils sont liés au contexte... (cf. « la pédagogie de la réussite »)

L'utilisation des critiques exige de la prudence. Selon certaines études, il n'y a aucun lien entre les critiques et l'apprentissage des élèves. Il importe de remarquer qu'environ un tiers des enseignants se comportent d'une manière telle qu'ils contribuent à maintenir une piètre performance chez les élèves considérés comme faibles en critiquant ces derniers plus souvent que les élèves forts.

Tel cet enseignant qui humilie un élève en l'insultant « d'imbécile, de débile, ou encore de voyous ou de fumiste ». Il y a des mots qui vous démolissent psychologiquement un élève et de ce fait favorisent ou entraînent des actes de rébellions, d'incivilités, d'agressions verbales voire physiques, de démotivation, de repli sur soi...La liste serait longue tant les conséquences négatives sont importantes. Nous nous insurgons contre ces pratiques lapidaires et stériles (bien qu'elles restent minoritaires). Une fois, un de nos élèves qui rencontre de graves difficultés scolaires s'est entendu dire devant la classe entière que s'il ne comprenait pas c'est que sa place devait être en CP. Une autre fois, l'enseignant croyant bien faire, il voulait le « stimuler » le traite de « voyou ». Cet élève nous a répondu que la prochaine fois que cet enseignant s'avisait de lui parler ainsi il n'hésiterait pas à en venir aux mains ! . Aujourd'hui cet élève ne vient plus au lycée et semble vouloir abandonné l'école !!!

Nous sommes restés interloqués et consternés par ce que nous racontait cet élève. Bien sûr nous avons tenté de dédramatiser l'évènement et en lui faisant remarquer d'une part qu'il est vrai qu'il ne fournissait pas tous les efforts de travail qu'on exigeait de lui et d'autre part qu'il était inutile de régler ses problèmes par la violence, qu'il fallait qu'il aille s'expliquer avec cet enseignant et trouver une solution afin d'améliorer leur relation. Cet exemple est caractéristique des dégradations relationnelles entre les élèves et l'enseignant.

IV. CONCLUSION: Des résultats à lire avec prudence.

Comment lire ces résultats de recherches ? Faut-il faire tout cela pour être un enseignant efficace ? Pas vraiment. N'y a-t-il pas d'autres savoirs ou habiletés dont on doit tenir compte également ? Fort probablement.

Ces travaux ne couvrent pas toutes les facettes du métier et ne sauraient constituer une sorte de portrait de l'enseignant idéal.

Il faut plutôt aborder la question autrement et se demander s'il est possible, chacun dans sa classe, et selon son cheminement personnel, d'utiliser ces résultats pour réfléchir sur sa propre pratique. Souvent ces données de recherches confirmeront les enseignants dans ce qu'ils font depuis « belle lurette » et ont appris au gré des multiples essais et erreurs. D'autres fois au

contraire, elles pourront raviver et ramener à leur conscience des stratégies qu'ils avaient déjà utilisées dans le passé mais qu'ils ont, pour toutes sortes de raisons, délaissées voir même oubliées. Enfin, cet inventaire de recherche peut aussi parfois interpeller directement les enseignants en infirmant le bien fondé de l'efficacité de certaines pratiques installées depuis longtemps dans leur répertoire pédagogique. Mais il ne s'agit pas pour l'enseignant d'appliquer dans sa situation, de façon intégrale et à la lettre, l'ensemble de ces aptitudes. On le sait trop bien, enseigner est un métier qui se déroule dans un contexte trop complexe pour se laisser réduire à une liste de compétences. Il s'agit d'incorporer dans sa pratique, selon son contexte et ses priorités professionnelles, certains savoirs, savoir-faire ou savoir-être afin d'augmenter son « effet enseignant ».

Cette première partie a été consacrée à l'approche théorique relative à relation pédagogique. L'abondance de la bibliographie qui traite de la question montre bien l'importance que relève le thème de la relation pédagogique. Nos observations « terrain » ainsi que la lecture en substance de certains ouvrages (voir bibliographie) et de quelques revues pédagogiques (« Sciences humaines », « cahiers pédagogiques ») nous ont permis de nous rendre compte de l'ampleur de la tâche C'est pour cela que nous avons limité notre mémoire sur l'approche théorique de certains aspects de la problématique.

Si notre premier chapitre à consister à analyser nos observations et notre ressenti au travers d'un ancrage théorique, nous envisageons dans un deuxième chapitre de proposer des pistes de réflexion afin de faciliter les relations professeur- élèves.

Nous n'avons pas la prétention d'apporter des solutions miracles et non plus la prétention d'avoir cerné l'ensemble des problématiques liées à la relation pédagogique. Nous nous sommes simplement contentés de lister quelques diverses et différentes actions concrètes mises en place dans les classes et les établissements scolaires notamment dans le LP Paul Langevin.

Ces actions s'inscrivent dans le respect de certain courant pédagogique tel que la pédagogie du projet, du contrat, de la motivation, de la réussite. En effet la conjugaison de ces pratiques pédagogique associées à la participation active de l'ensemble des acteurs de la communauté pédagogique (CPE, assistante sociale, COP, proviseur, médiateur familial) ont prouvé leur efficacité à améliorer les rapports éducatifs et pédagogiques.

DEUXIEME CHAPITRE

Entrer dans sa classe avec joie en sortir détendu, n'est-ce pas le rêve de tout enseignant ? Comment faire en sorte que les relations élèves- professeurs s'améliorent en vue de faciliter la réussite scolaire ?

Diverses modalités pédagogiques sont mises en place afin de gérer au mieux la vie en classe mais aussi au sein de l'établissement scolaire.

Une palette d'outils est mise à la disposition des enseignants afin de leurs permettre de créer des espaces de médiation et de régulation de la vie scolaire.

I. Piste de réflexion en vus d'améliorer la dimension relationnel

Conscientes des évolutions de l'environnement relationnel du lycée et des enjeux que cela représente, les instances éducatives tentent d'apporter des solutions notamment dans une orientation pédagogique de réussite de l'élève. Pour atteindre leurs objectifs la communauté éducative ne cesse de travailler afin de proposer et surtout de varier les modalités de travail en vus de favoriser l'épanouissement, la motivation et la réussite de chacun.

Cela s'est traduit par la mise en place d'une série d'innovation pédagogique inspirée des nouvelles approches et modalités d'apprentissage.

Ainsi des activités basées sur le « pluridisciplinarité » la « transversalité » mais aussi des activités telles que les PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère pédagogique) l'ECJS (éducation civique et juridique sociale), les modules, les heures de vie viennent enrichir l'interrelation élèves - professeurs.

Ces nouveaux outils pédagogiques ont pour objectifs de différencier, de personnaliser et d'individualiser l'approche relationnelle, didactique et pédagogique des enseignements scolaires.

Nous pouvons ainsi comparer la classe à une micro-société qui suppose pour fonctionner, la mise en place de règles de socialisation. Ainsi, pour Proust : « le problème prioritaire parce que préalable à tout enseignement comme à toute étude, c'est de socialiser les élèves, c'est à dire de leur apprendre à vivre en société. Il faut pour fonctionner commencer à créer des conditions qui rendent possible ce fonctionnement même. L'exigence de socialisation est d'autant plus nécessaire aujourd'hui que les élèves de lycées ont des origines socioculturelles très diverses et qu'ils obéissent pour beaucoup à des normes différentes de celles qui structurent les relations au sein de l'école. Pour que l'élève fasse l'apprentissage de la vie collective en classe, pour qu'ils se sentent membre d'un groupe, il est nécessaire qu'ils acceptent des règles »

(Exemple des règles de civilité comme éviter les bousculades, frapper à la porte avant d'entrer, dire bonjour en arrivant...)

Ainsi, la mise en place d'un contrat tacite ou écrit passé entre les élèves et le professeur permet une ambiance de classe et donc de travail plus agréable.

Le climat de la classe est déterminant non seulement sur les attitudes des différents acteurs (professeur et élèves) mais aussi sur la qualité du travail des élèves. Lorsque nous interrogeons nos élèves sur leurs représentations d'une bonne ambiance de classe ils répondent en substance :

- «...une classe où l'ambiance est agréable est une classe où on s'entend bien, où il n'y a pas d'insultes, de bagarres, où l'on respecte les professeurs, où les professeurs sont « cools » et « sympa » et où ils écoutent surtout les élèves. C'est aussi où l'on peut rire de temps en temps... »

Le professeur principal de la seconde BEP VAM a été contraint de mettre d'ailleurs des contrats de conduite individuelle pour certains élèves qui ne respectaient pas les règles de vie communes. Il nous confirme que cette action a eu un effet positif puisque leur comportement c'est considérablement amélioré. Bien sûr cela a eu également une répercussion positive sur les résultats scolaires. Dans le lycée Mas de Tesse cette pratique de mise sous contrat apporte également des résultats très satisfaisants. Il apparaît évident que pour optimiser les résultats cela nécessite un investissement de la part de chacun. Aussi le soutien et la cohésion de l'équipe pédagogique (l'ensemble des professeurs) et éducative (le proviseur, CPE, COP, l'infirmière, le personnel ATOS, les parents...).

Une des forces du lycée P. Langevin réside dans son environnement de qualité, et de sa petite taille, une équipe administrative et pédagogique motivée. L'un des axes de travail fixé par le projet d'établissement consiste à « rendre l'élève acteur de la vie citoyenne ». L'objectif visé est de faire que les élèves deviennent autonomes et responsables afin de faciliter leur insertion et professionnelle et citoyenne.

Aussi nous pensons que l'accueil, la définition d'une réglementation, la définition d'un projet d'établissement clair et adapté, et la mise en place d'une ambiance de travail contribue à améliorer les conditions de travail des élèves et donc de leur réussite. N'oublions pas également que si le professeur se sent bien dans son établissement, il sera d'autant plus motivé à adhérer au projet éducatif.

En effet, l'attitude du professeur joue également un rôle prépondérant. Lorsqu'on interroge nos élèves sur le comportement qu'ils attendent de nous professeur de vente, ils nous répondent, en premier lieu à l'unanimité « le respect » puis vient ensuite le fait qu'on leur apprenne le métier de vendeur et qu'on les prépare aux mieux à l'examen.

Lorsque nous leur demandons ce qu'ils entendent par le mot « respect » il nous répondent que pour eux le professeur doit être poli avec eux, ne pas les insulter surtout devant toute la classe, ne pas les humilier, ne pas se moquer d'eux, éviter d'avoir des préjugés et d'émettre des jugements à leur encontre. Ils souhaitent également être traités de façon équitable et juste. Enfin ils exigent de nous que nous tenions compte de leurs difficultés et de leurs compétences. Conscients de leurs attentes notamment en terme de respect et d'équité nous tâchons de surveiller constamment nos interventions verbales, notre comportement et nos attitudes afin de favoriser une meilleure communication et surtout une confiance réciproque. Bien sûr, nous fonctionnons sur ses bases à condition qu'eux même adoptent les mêmes principes que nous. Jusqu'à ce jour nous pensons entretenir une bonne relation avec nos élèves. Ils apprécient

autant que nous nos heurs de vie en classe. Cette relation de confiance, de respect, d'écoute mutuelle, d'empathie, nous est très chère. D'ailleurs lors de nos inspections, nos formateurs nous ont confortés dans cette idée.

Bien que de temps en temps nous ayons besoin de réguler nos relations, nous pensons que nous avons réussi à créer des liens solides basés sur la confiance, le respect, la communication, Nous pensons que nous essayons d'instaurer un climat convivial, sincère,

Malheureusement il nous est arrivé de rentrer chez nous en ressentant un sentiment de culpabilité notamment lorsque nous avons eu à affronter un problème avec une élève (voir GFI : voir annexe)

L'aide et le soutien psychologique que nous apporte notre tuteur mais aussi l'équipe pédagogique et administrative sont dans ces cas précis très importants car ils nous aident à prendre du recul.

Après avoir abordé sommairement un des aspects de la pédagogie relationnelle afin de faciliter les relations pédagogiques, nous vous proposons, une fiche méthodologique, que l'on peut utiliser en classe afin de résoudre des situations problématiques.

Ce choix de cette méthodologie se justifie pour plusieurs raisons : par rapport au fait qu'il est devenu très difficile d'enseigner dans des conditions favorables et de maintenir l'attention permanente de nos élèves, surtout lorsque le professeur doit faire constamment de la régulation de groupe.

Nous ne l'avons pas expérimentée en classe mais nous ne manquerons pas de la faire si cela s'avérait nécessaire

2. Proposition d'une fiche pédagogie méthodologique pour améliorer la vie en classe.¹

FICHE METHODOLOGIQUE N° 1

LA GESTION DES CONFLITS ET DYSFONCTIONNEMENT DANS LA CLASSE : les méthodes de résolutions de problèmes.

A) Aide à la conception

Objectifs	✍ Résoudre un problème apparu dans la classe, de manière organisée et permettre de déboucher sur des conditions négociées.
Démarche	✍ L'enseignant utilise le schéma suivant pour animer la séance. Son rôle consiste à cadrer les interventions autour de chacune des phases de la méthode.
Identification et formulation du problème	✍ Il s'agit tout d'abord de vérifier si le problème est reconnu et identifié comme tel par la majorité des élèves de la classe. Le contexte, l'élément déclencheur, ses manifestations sont clarifiées. ✍ Remarque : Cette phase vise à faire prendre conscience aux élèves qu'il y a un problème et qu'un changement s'impose mais que la réponse à cette question est indéterminée : « <i>On ne voit pas bien ce qu'on peut faire</i> » Cette étape est déterminante, le risque étant : - De céder à de faux questionnement (telle la recherche excessive des besoins) qui voilent le problème. - De penser que la première solution émise est la bonne, alors que le problème n'a pas été analysé.
Analyser le problème	- Répertorier et classer les causes possibles. - Découper le problème en sous-problèmes.
Recherche de solutions	- Explorer les solutions possibles en ouverture puis lister celles qui font accord
Prise de décision	- Parmi les solutions retenues, la classe choisit les plus pertinentes en expliquant les critères de choix.
Programmation-applications.	- Planifier la mise en œuvre des solutions et les modalités d'évaluations et de régulation.

¹ «Heures de vie de classe concevoir et animer » X. Papillon. G. Grosson édition Chronique sociale

B) Exemple de réalisation « Une dégradation de l'ambiance de travail dans la classe »

Le contexte

L'équipe enseignante de cette classe de BEP, constate une dégradation de l'ambiance de travail dans la classe. Elle décide d'entreprendre une action pour résoudre ce problème, en concertation avec les élèves, sans une démarche de responsabilisation.

Les modalités d'action

Cette question est mise à l'ordre du jour de l'heure de vie de classe. L'animateur propose d'utiliser une méthode de « résolution de problèmes » pour organiser les échanges.

1. Identification et formulation du problème.

Les élèves sont invités à préciser comment le problème se pose dans les différentes disciplines d'enseignement.

- « Observe-t-on cette dégradation de l'ambiance de travail dans toutes les disciplines ?
- « Dans les matières générales ? »
- « Dans les matières professionnelles ? »
- « Cette dégradation touche-t-elle surtout l'apprentissage des leçons, les devoirs, la participation en cours... ?

2. Analyse du problème

- l'analyse collective des causes débouche sur l'élaboration du tableau de synthèse suivant :

La dégradation de l'ambiance de travail dans la classe	
Analyse des causes	
Retards	Des retards en début de cours après la récréation
Absentéisme	Des absences aux contrôles
Comportement	Bavardages, agitations, insolences,
Motivation	Désintérêt pour certaines matières
Niveau	Des lacunes, des défauts dans les pré-requis disciplinaires, des connaissances de base.
Travail à la maison	Des insuffisances dans l'apprentissage des leçons, la réalisation des devoirs
Participation en classe	Peu d'implication et d'attention
Méthode	Des difficultés dans l'organisation de son travail et la gestion du temps
Matériel	Des oublis de matériels
Autres.	Des problèmes personnels (santé, famille...)

3. Recherche de solutions et prise de décision

Un débat s'engage autour de propositions pour remédier à la situation. Deux décisions sont prises portant sur les causes « niveau » et « méthode » qui apparaissent les plus sensibles. Leurs modalités de mise en œuvre sont précisées.

Causes sur lesquelles agir de façon prioritaire	Décision	Élément de mise en œuvre
Niveau	Proposition d'un soutien en Français et en mathématiques pour les élèves qui le souhaitent.	Les élèves devront s'inscrire avant la fin de la semaine
Méthode	Proposition de mise en place d'un atelier d'aide d'organisation du travail personnel.	Par demi-groupe en module.

La prochaine heure de vie de classe permettra de faire le point sur le lancement des actions et d'évaluer leur impact sur l'ambiance de travail en classe.

Dans le lycée Paul Langevin différentes actions de ce type sont mises en place notamment pour aider les primo arrivants (cours de français) mais aussi pour aider les élèves en grandes difficultés scolaires. Les résultats sont encourageants puisque nos élèves participent à ces modules et que leurs résultats scolaires s'améliorent.

CONCLUSION

Vers une autre relation enseignant/enseigné ?

A travers ce mémoire, nous avons voulu tenter de comprendre et de cerner ce qui se passe entre un enseignant et un élève. Au fur et à mesure de nos investigations bibliographiques, nos lectures, nos interviews, nos observations, nous nous sommes enrichis d'un certain nombre de concepts, d'informations, de connaissances, il n'en reste pas moins que nous sommes restés sur note « faim » Envisager une réponses voire des réponses quant à savoir si la relation pédagogique influence les apprentissages, nous semble une tâche très ardue. La relation pédagogique reste une problématique très complexe, qui de plus peut être approchée par de multiples biais disciplinaires (sociologie, psychosociologie, histoire, analyse, théorie de la communication, philosophie, etc.). Aussi pour être exhaustive et apporter un certain nombre de réponses et leviers d'actions, nous pensons que l'analyse de la relation pédagogique et l'influence sur la construction du savoir, nécessite une approche systémique.

Il n'en reste pas moins que ce travail de réflexion et de recherche nous a apporté quelques éléments de compréhensions et de solutions.

Tout d'abord, comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, le champ de la relation pédagogique est un thème de recherche qui motive un nombre important de travaux d'analyse et de réflexion. (Bien que les chercheurs en pédagogie n'aient pas démontré de façon rationnelle l'influence de la relation sur la construction des savoirs). En effet, les systèmes éducatifs (la formation initiale et continue) subissent à l'instar de l'ensemble des fondements et principes de notre société des mutations. Aussi, le corps enseignants doit sans cesse adapter ses pratiques pédagogiques aux évolutions chose qui rencontre parfois des réticences voire des résistances aux changements. . Cette prise de conscience influe par conséquent sur la relation pédagogique.

Ensuite, ce thème recherche suscite des interrogations à l'heure où la formation initiale et continue constitue des enjeux socio-économiques primordiaux, si l'on considère que la formation est un moyen d'intégration professionnelle donc sociale. Ce qui va dans le sens de la politique de cohésion sociale. Cette donnée nous oblige à considérer les contraintes auxquelles les responsables de l'éducation en général sont confrontés. En effet deux logiques s'affrontent : la logique économique et la logique sociale.

D'un côté, nous avons les commanditaires (les entreprises l'état, la société, les élèves les familles...), qui se positionnent dans une logique de rentabilité c'est à dire d'un retour sur investissement immédiat ou futur. De l'autre nous avons des « élèves -apprenants » qui viennent en cours parfois contraints, parfois consentants. Aussi, selon les enjeux et l'état d'esprits des élèves, et de l'ensemble de la communauté éducative, l'influence de la relation pédagogique sur la construction des savoirs sera différente. Dans certain cas elle sera considérée comme un facteur de réussite, dans d'autres cas elle n'aura aucune incidence sur les apprentissages.

Au final, à travers cette réflexion, nous maintenons notre postulat selon lequel l'aspect relationnel établi entre l'enseignant et l'élève reste un atout essentiel pour la transmission du savoir ainsi que de son appropriation par l'élève et donc de sa réussite.

La qualité du relationnel instauré entre l'élève et son professeur est d'autant plus importante qu'il s'agit en général de public en grandes difficultés corollaires d'un parcours de vie jalonné d'échecs. Conscient de cette donnée, l'enseignant se doit d'intégrer cette variable dans sa pratique. En effet, il doit savoir, tel un comédien, voire un « éducateur » adopter une relation quasi personnalisée avec chacun des apprenants (pédagogie individualisée). Nous admettons que cette proposition reste parfois difficile à mettre en œuvre dans la mesure où les professeurs sont tenus à des objectifs de résultats (contraintes des programmes à finir) Ce qui laisse peu de temps à l'aspect relationnel. Cela nécessite, néanmoins lorsque cela est possible une grande disponibilité mentale et psychique de la part de l'enseignant.

Il en ressort néanmoins que l'élève peut être aidé, conseillé, guidé de différentes manières, il en reste en fin de compte le seul maître de son cheminement, le seul responsable de ce qu'il apprend ou n'apprend pas.

Aussi pour conclure ce mémoire, nous citerons un passage d'un ouvrage pédagogique¹ :

« ...Souvent nous sommes limités dans ce que nous avons appris par la manière dont nous l'avons appris, le cheminement que nous avons suivi nous paraissant le seul valable, le seul possible. Les apprenants nous mettent en face d'une réalité complètement différente : notre cheminement ne les intéresse pas, n'éveille en eux aucun échos, ils ont besoins de découvrir leur propre cheminement, de se frayer un passage à travers leurs propres broussailles. Les enseignants et les formateurs qui prennent conscience de cette multiplicité des itinéraires vers la connaissance le doivent à leurs élèves auxquels ils ont su s'ouvrir et s'adapter. Il redécouvre alors leur discipline avec des yeux neufs et apprennent à l'ouvrir plus largement sur le monde... »

¹ « Apprendre autrement » O.Clouro, A. Bloch, édition : éditions organisation

Epilogue

Depuis la nouvelle loi d'orientation promulguée en 1989, l'éducation nationale a décidé de mettre au centre du dispositif éducatif, l'élève ; un bouleversement, qui remet en question l'ensemble des pratiques pédagogiques de tout le corpus éducatif.

On parle désormais de méthodes dites actives (bien que je vous l'accorde, elles datent depuis un certain temps) où l'élève devient sujet autonome et responsable de ses apprentissages scolaires. . « Exit » le temps de la toute puissance du maître, seul détenteur du savoir. Aujourd'hui, les enseignants doivent redéfinir leur pédagogie en fonction des attentes de l'élève. Il n'occupe plus une place centrale mais doit composer avec l'hétérogénéité des élèves. Ces pratiques doivent s'inspirer de la pédagogie différenciée. Or nous fûmes fus surpris d'entendre ce discours car je pensais qu'il était propre à la formation d'adulte.

Désormais, à l'instar de l'apprenant adulte, on ne parle plus de savoir à acquérir mais de capacités à mettre en œuvre et de compétences à développer. C'est d'ailleurs dans cet état d'esprit que les nouveaux référentiels ont été construits. Cette nouvelle conception de la transmission du savoir, nous pousse à reconsidérer, à repenser et à redéfinir la relation éducative qui se crée entre l'élève et le professeur. Les différentes réformes entreprises par l'institution se heurtent aux résistances de certains enseignants. Ce comportement réfractaire se vérifie sur le terrain où nous avons pu constater, non sans ressentir une certaine amertume, que beaucoup d'enseignants ne prenaient pas suffisamment en considération l'élève en tant que personne, en tant qu'individu avec son ressenti ses sentiments, ses aspirations, son parcours de vie...

Ainsi, il nous est arrivé de surprendre certains propos émis par quelques enseignants (merci la grande majorité des enseignants se mobilisent autour de projets éducatifs dans l'intérêt des élèves) se plaindre de ces élèves qui « ne veulent pas travailler », qui ne comprennent « rien » qu'ils sont « démotivés », que « leurs cas est désespérants voire irrécupérables»... et que « l'on ne peut rien en tirer ». Cette attitude de déni, se répercute inévitablement sur la qualité relationnelle avec les élèves, et notamment sur les résultats scolaires. En effet les sentiments qu'ils éprouvent voire leurs jurements et leurs préjugés transparaissent inconsciemment dans leur relation pédagogique.

A l'heure où l'on s'interroge sur les problèmes d'absentéisme, de violence verbale et parfois physique à l'encontre des enseignants (l'actualité est hélas témoin pour nous le confirmer) il serait temps de poser les vraies questions et de prendre conscience qu'il est devenu urgent de renouer une communication commune entre les élèves et les enseignants. Les deux parties ne parlent plus le même langage ; ils n'évoluent plus dans un même contexte, qu'il soit social, économique et culturel. Il en résulte un malaise entre les enseignants qui se plaignent de la dégradation des relations qu'ils ont avec les élèves et plus particulièrement en lycée professionnel. Nous pensons qu'il est temps de nous remettre sérieusement en question et s'interroger sur notre propre

comportement, sur ces propres motivations sur son propre projet de vie. Car la motivation des élèves passe par notre propre motivation à enseigner.

Enfin, nous restons intimement persuadés que la réussite scolaire de nos élèves, et plus particulièrement des élèves considérés en échec scolaire, passe par l'instauration d'une relation pédagogique basée avant tout sur le respect. Dommage que ce mot soit souvent galvaudé et limité dans sa pratique, car en ce qui nous concerne, le mot respect ne se résume pas qu'à de banales formules de politesses, garant d'une sociabilité.

Comme le définit le petit Larousse le mot respect du latin *respectus, égard, est un sentiment qui porte à traiter quelqu'un, quelque chose avec de grands égards*. Bien que des initiatives aient été prises pour réhabiliter les rapports dans l'école, il est grand temps de le mettre réellement en pratique en donnant nous même, enseignant le modèle.

Remerciements

Je prends l'occasion qui m'est donnée à travers ce mémoire pour remercier l'ensemble des personnes qui m'ont encouragées à suivre cette deuxième année IUFM ; Etre professeur stagiaire c'est avoir la chance de pouvoir progresser, d'être accompagnés dans ses apprentissages, à entreprendre et à chercher tout au long de sa carrière. Bien sûr c'est un travail qui s'inscrit dans la durée.

Je remercie tout d'abord monsieur Pierre BEHAGHEL, mon tuteur qui m'a tout au long de cette année apporté, guidé, conseillé, encouragé dans ma formation professionnelle. Il a bien par ailleurs également accepté d'être mon directeur de mémoire.

Je remercie chaleureusement l'équipe pédagogique et administrative du LP P.Langevin pour m'avoir réservé un excellent accueil. Grâce à eux j'ai pu réussir mon intégration au sein du lycée. Je remercie tout particulièrement mon proviseur Madame GWI DZI EL pour son accueil, sa disponibilité et son soutien moral qu'elle m'a apporté tout au long de mon stage en responsabilité.

De la même manière, je remercie l'ensemble de l'équipe pédagogique du lycée Polyvalent Mas de Tess de Montpellier et tout particulièrement monsieur T. ZWI LLING pour m'avoir accueillis dans sa classe durant le stage de pratique accompagnée et de m'avoir accordé toute sa patience et son attention.

Je remercie également l'ensemble des intervenants de la formation GFI GAP et GFD pour la qualité de leur prestation et de l'enrichissement qu'ils nous ont apportés. La diversité des formations nous a permis d'appréhender l'ensemble des problématiques auxquelles nous serons confrontées. Par leurs enseignements et leurs convictions nous nous sommes sentis soutenus et accompagnés dans notre apprentissage.

Enfin, je tenais à dédier ce mémoire (ainsi que la réussite de mon concours) à mes parents et tout particulièrement mon père qui a, durant toute mon enfance, joué le rôle de pygmalion. Parce qu'il a été privé d'un enseignement scolaire pour des raisons que l'on connaît, je me suis fait un point d'honneur à réussir afin de réhabiliter son honneur d'immigré. Il me disait souvent « ... si tu veux que l'on te respecte il faut avoir des diplômes... »

Pour lui, la reconnaissance sociale passait par la réussite scolaire.

Malheureusement je n'aurai pas le plaisir de lui faire lire le mémoire, non pas qu'il ne sache pas lire le français, mais qu'il ne prendrait pas conscience du travail réalisé. Sa fille a fait des études supérieures, cela lui suffit à ressentir de la fierté.

Merci à mes parents pour tous les sacrifices qu'ils ont fait pour nous éduquer.

BIBLIOGRAPHIE

« *La relation pédagogique* » Rémy Hess, Gabriel Weigand
Édition : Armand Collin

« *Questions pédagogiques* » Encyclopédie Hachette
Édition : Hachette éducation

« *Eduquer et former* » éditions : Sciences humaines Première et deuxième éditions

« *L'acte d'apprendre* » Bernadette Aumont Pierre-Marie Mesnier
Édition : PUF 1995

« *Modèles éducatifs et relations pédagogiques* » Daniel Gayet
Édition : Armand Collin 1995

« *La relation éducative* » Marcel Postic
Édition : PUF 1979

« *Apprendre autrement* » Olivier Clouzot , Annie Bloch
Édition : édition d'organisation 1981

« *L'analyse des pratiques professionnelles* » édition l'harmattan

« Les lycées professionnels » Cahiers pédagogiques » n° 403, avril 2002

« *Heures de vie de classe, concevoir et animer* » Xavier Papillon ? Gilles Grosson, édition chronique sociale

« *Elèves difficiles, profs en difficultés* » MT Auger, C Boucharlat
Edition : Chronique sociale

« *Vivre et survivre en milieu hostile* » A Nous- Leenhardt. Edition la bouquinerie.

« L'insurgée » MD Perrelée, édition : Seuil

« *La relation d'apprentissage au lycée* » édition : hachette éducation

« *Carnet de route d'une enseignante* » B Gutierrez, éditions du dauphin.

« Réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée » B.Prot.

ANNEXE

1. Enoncé du travail

Dans le cadre de notre deuxième année de formation I UFM, il nous est demandé de réaliser un travail de réflexion sur une des problématiques rencontrées lors de notre stage en situation professionnelle. Cet exercice réflexif fera l'objet d'une évaluation dans le cadre de notre titularisation.

2. Contexte

Mon stage en situation se déroule dans le lycée professionnel Paul Langevin situé sur la commune de Beaucaire. Situé en zone d'éducation prioritaire, le lycée se divise en deux filières : industrielle et tertiaire : son atout principal est sa taille modeste (capacité d'accueil d'environ 240 élèves pour 36 enseignants)

Le public est très hétérogène, plus de 25% des élèves sont d'origines étrangères . Les catégories sociales cohabitent, avec une majorité de familles modestes voire très défavorisées : chômage, exclusion, pauvreté marquent la population du lycée.

J'ai la responsabilité d'une seule classe de 24 élèves de seconde BEP Vente action marchande (VAM), dans laquelle j'enseigne 6 heures par semaine la vente en classe dédoublée. La majorité de la classe est de sexe féminin (21 filles pour 3 garçons.) La moyenne d'âge se situe entre 15 et 17 ans.

Si ma première rentrée scolaire c'est particulièrement très bien passée, j'ai récemment et pour la première fois rencontré un problème relationnel avec une de mes élèves.

Le problème est survenu le mardi 13 novembre 2002.

La séance du jour avait pour objectif d'être capable de percevoir des messages ou des consignes, verbaux ou écrits, dans l'intention de les reformuler.

La séance se déroulait en présence du groupe B, dont fait partie l'élève en question.

Je tiens à signaler que dans ce groupe, la dynamique de travail instaurée est différente de celle du groupe A. En effet, le groupe B semble moins actif et a tendance à beaucoup bavarder ; ce qui m'est particulièrement pénible.

Mon action pédagogique s'articule autour des pratiques dites actives. Je sollicite énormément mes élèves à l'oral afin de développer leur capacité à communiquer. Dans le but d'atteindre mes objectifs pédagogiques de la séance je décidai de mettre en place un jeu de rôle. Les élèves sont placés en situation professionnelle, dans laquelle se trouve un ou une vendeuse et différents acteurs du point de vente(clients, fournisseurs...)La scène se déroule dans un magasin de vêtement où la vendeuse stagiaire doit s'occuper du point de vente pendant l'absence de sa responsable de magasin. L'objectif consistait à prendre note des messages afin de les retranscrire.

Après que chacun est joué leurs rôles respectifs, nous organisons un débriefing où chacun est invité, selon l'énoncé de consignes de travail très précises, à dire ce qu'il pense de sa prestation, des problèmes qu'il a rencontrés et des solutions envisagées. Cet exercice a pour objectif également, par un effet miroir d'entendre et de voir comment ils sont perçus par les autres élèves.

Ce genre d'exercice m'amène à jouer un rôle de médiatrice et d'animatrice de débat. Par le jeu de la reformulation et par un questionnement ouvert, je tente de travailler sur les

représentations de chacun, en leur faisant prendre conscience de l'importance de bien percevoir les messages et les consignes que l'on reçoit afin d'éviter toutes mauvaises interprétations, et perte d'informations. J'insiste également sur le fait qu'un message peut être soit verbal mais aussi non verbale (attitude, gestes, mimiques...) Aussi, notre communication non verbale pouvait être mal perçue ou interpréter de la part de notre interlocuteur.

Ce qui m'a posé problème durant cette séance, et également durant les séances précédentes, ce sont les interventions intempestives de cette élève. Hormis le fait qu'elle soit sans cesse entrain de bavarder avec ses camarades, elle semblait prendre un malin plaisir à me reprendre. Les quelques fois où j'écorchais un mot elle ne manquait pas de me le faire remarquer. Ces remarques étaient souvent teintées d'ironie et de moquerie (me semble t-il) Non seulement, ses remarques interrompaient mon cours mais aussi commençaient à m'agacer sérieusement. Je me suis donc laissé aller à rentrer dans son jeu, et je lui ai répondu fermement que son attitude commerçait véritablement à m'irriter et que je ne tolérerai plus ses réflexions, qui n'étaient généralement pas fondées et surtout qu'elles me semblaient déplacées. Je lui ai dit que je les percevais comme des réflexions désobligeantes et blessantes. Je lui ai fait remarquer qu'elle semblait prendre un malin plaisir à me reprendre et qu'elle avait pris cette mauvaise habitude. Si elle persistait à avoir cette attitude, je ne manquerai pas pour ma part de la déstabiliser devant ses camarades si elle devait écorcher certains mots ou commettre des erreurs.

Je me suis servie ensuite de cet incident pour faire comprendre aux élèves que certains mots ou expressions verbales ou non-verbales pouvaient blesser ou heurter la susceptibilité des uns et des autres. Notre cadre de travail s'établit sur le respect et l'écoute des uns et des autres. Nous acceptons qu'autrui ne puisse pas avoir les mêmes opinions que nous, ce qui ne nous permet pas d'émettre de jugement personnel. Aussi, j'autorise et j'invite mes élèves à exprimer ouvertement leurs pensées et leurs ressentis à conditions de ne pas blesser et vexer leurs camarades (moquerie, réflexions lapidaires...) surtout lorsque nous faisons de débriefing. Le rôle de la classe était d'apporter des axes d'améliorations et non de critiques blessantes et stériles.

3. l'analyse du problème (émettre des hypothèses)

L'élève qui m'a posé problème est une adolescente d'origine maghrébine, arrivée un mois après la rentrée scolaire. Donc nous n'avons pas fait connaissance avec l'ensemble de la classe. Ensuite, cette élève s'est montrée, dès son arrivée comme une personne très énigmatique. Bien que très gentille et semble-t-il, appréciée par l'ensemble de ses camarades de classe, elle m'apparaît comme une personne difficile à cerner. Après en avoir discuté avec mon tuteur, celui-ci me confirme mon ressentiment et partage mon opinion. Je me suis sentie rassurée car j'ai eu peur de mal interpréter son attitude. De plus je pensais que son attitude m'était directement adressée.

A la suite de cet incident, plusieurs questions ont émergé. C'était la première fois que je m'en prenais à une élève devant toute la classe. J'ai réagi immédiatement alors que j'aurai dû prendre un peu de recul et agir à la fin de la séance. Partant sur le principe que nos élèves sont des individus libres et responsables de leurs actes (je leur ai d'ailleurs dit en début d'année que je les considérerai comme des jeunes adultes), je lui ai proposé de venir me voir à la fin du cours afin que nous puissions en discuter ensemble. Cependant ma proposition n'était

pas un ordre puisque je lui ai laissé le choix de venir ou pas. Sachant que si elle décidait de ne pas venir me voir, je risquerais de mal interpréter et mal percevoir son attitude. En définitif, elle n'est pas restée à la fin et s'est empressée de sortir de la classe, en catimini, à la sonnerie. Peut-être aurai-je dû lui imposer de rester à la fin du cours ? C'est alors que je me suis posée beaucoup de questions :

- ✂ ✂ Pourquoi a-t-elle eu ce comportement ?
- ✂ ✂ Pourquoi cela m'a-t-il blessé ?
- ✂ ✂ Pourquoi ses remarques m'ont-elles déstabilisée ?
- ✂ ✂ Quelles sont les raisons qui m'ont poussées à perdre le contrôle en classe, bien que je me suis dit de ne jamais interpellier un élève devant la classe entière.
- ✂ ✂ Quel sentiment cela m'a inspiré ? De l'énerverment ? , De la colère, un sentiment de vexation ?
- ✂ ✂ Comment vais-je me comporter ? Dois-je laisser le problème et faire comme s'il ne s'était rien passé ? Dois-je lui demander de venir me voir à la fin du cours en prenant le risque de la braquer encore plus ?

4. recherche de solutions (auprès de l'équipe pédagogique, de professionnel, d'une bibliographie...)

Etant donnée que se fut la première fois que je rentrai en conflit avec une élève, et que je ne souhaitai pas que la situation s'envenime je décidai d'engager une recherche de solutions afin de régler le problème au mieux de l'intérêt de chacun. (l'élève, la classe et moi-même)

Je me suis tout d'abord adressée à de mon tuteur de stage puis auprès de l'équipe pédagogique, afin de leur demander ce qu'ils préconisaient dans ce cas précis. Voici un condensé des conseils qu'ils m'ont proposés :

✂ ✂ Convoquer l'élève à la fin du cours pour lui demander explicitement les raisons de son attitude et lui faire part de notre ressenti (« *...je n'ai pas accepté ton attitude, j'ai été blessé et je ne sais pas comment faire avec toi et je te demande de m'aider pour que nous puissions trouver ensemble une solution afin d'améliorer nos relations en classe....* » .

D'ailleurs à ce propos, je dois dire que les conseils donnés par un de notre formateur monsieur Guillemet,

✂ ✂ Envisagée avec elle un contrat de vie en classe afin que son attitude s'améliore dans l'intérêt de tout le monde.

✂ ✂ En référer au professeur principal afin qu'il convoque l'élève et envisage éventuellement de convoquer les parents

✂ ✂ En référer au CPE si le problème persiste et devient incontrôlable.

5. Quelle solution adoptée?

Lors de la séance suivante cette élève est rentrée en classe sans se faire remarquer. Je me suis dit que j'adopterai mon comportement en fonction du sien.

La solution envisagée et mise en application a donc été la suivante :

✂ ✂ Au cours suivant j'ai décidé de ne pas revenir sur l'incident et de faire comme si l'incident était clos. D'autant plus que cette élève est rentrée sans se faire remarquer

✂ ✂ Lors de ma séance, je suis restée très vigilante notamment dans mes propos mais aussi dans mon attitude face à cette élève. Je voulais lui faire comprendre que je ne lui en tiendrais pas rigueur à condition qu'elle change définitivement d'attitude.

✂ ✂ Je l'ai sollicité pour participer activement au cours, chose qu'elle a fait volontairement. Aussi, pour instaurer un climat plus détendu, à chacune de ses

interventions pertinentes, je ne manquais pas de souligner et de valoriser ses bonnes réponses.

6. Bilan, résultat.

Le résultat a été positif car le problème c'est réglé de lui-même. J'ai eu l'occasion par la suite de parler à cette élève notamment de ma difficulté à la cerner. Par la suite nos rapports se sont naturellement détendus. Je pense que cela a été possible pour plusieurs raisons :

✂✂ S'il est vrai que je n'ai pas su régler le problème de suite, j'ai su, par le biais notamment de l'humour, et de la bienveillance faire baisser la tension et instaurer un climat propice au travail.

✂✂ Je n'ai pas tenu rigueur à cette élève mais je lui ai quand même fait comprendre que son attitude m'était désagréable et cela sans rentrer en conflit par la suite.

✂✂ Je peux dire qu'aujourd'hui ma relation avec les élèves est basée essentiellement sur l'écoute mutuelle et le respect. Aucune sanctions n'ont été nécessaires pour régler cet incident.

D'autres petits écueils se sont produits lors des séances suivantes, et je n'ai pas su, une fois de plus, faire preuve de recul. J'ai sanctionné cette fois-ci immédiatement par une évaluation sur table. Ressentant un sentiment de culpabilité, je décidai d'en discuter avant la fin du cours. Je pense que cela a été très positif pour plusieurs raisons :

✂✂ D'une part je n'ai pas souhaité que cela se reproduise il était donc nécessaire sinon indispensable de recadrer immédiatement les élèves.

✂✂ Ensuite, les élèves ont pu s'exprimer ouvertement de leur ressenti (pour la plus part d'entre eux ils ont vécu cette interrogation comme injuste et non justifiée). Après leur avoir exposé mon propre ressenti ils ont pu ainsi réfléchir sur les raisons qui m'ont poussée à les « punir » mais aussi il me semble qu'ils ont pu également réfléchir sur leur propre comportement.

✂✂ Enfin, je pense que le fait de leur avoir donné la parole et leur permettre de se faire entendre nous a permis de repartir sur des nouvelles bases de vie en classe.

Pour conclure cette analyse de pratique je dirai que les formations dispensées en GFI m'ont été très utiles et formatrices. En effet durant notre formation GFI nous avons abordé, entre autre le thème concernant la gestion de la classe et plus précisément la gestion des conflits. afin de pouvoir faire face à des situations conflictuelles nos formateurs nous ont fournis :

✂✂ quelques techniques (l'analyse transactionnelle, l'écoute active...)

✂✂ quelques références bibliographiques (« *élèves difficiles, profs en difficulté* »)

✂✂ quelques articles de périodiques spécialisés (*phosphore*, sciences humaines, le monde de l'éducation, le nouvel observateur...)

✂✂ Ainsi que quelques conseils issus de leur propre expérience professionnelle.

L'apport d'échanges mutuels de notre ressenti du groupe m'a été également très utile. En effet nos séances de travail ont été élaborées sur les bases d'un groupe de parole. Notre formateur nous invitait à exposer à l'ensemble du collectif les difficultés ou les problèmes auxquels nous étions confrontés. Cette méthode de travail était, il me semble tout à fait adaptée dans le sens où l'on pouvait tous réfléchir sur les « cas » et réfléchir et proposer des solutions ou du moins des pistes de réflexion. Nous nous sentions moins seuls mais surtout accompagnés et soutenus. Les problèmes de chacun devenaient nos problèmes. En

effet le fait de pouvoir partager nos appréhensions inhérentes à notre manque de pratique m'a permis de me sentir moins isolée et démunis.

Aussi Je tiens à remercier nos formateurs ainsi que l'ensemble du groupe pour leur écoute leurs conseils et leurs soutiens. Je pense que ce travail d'analyse de pratique professionnelle n'aurait pas été aussi positif et bénéfique sans avoir instauré des bases de travail fondées sur une confiance mutuelle.

