

Table des matières

Remerciements.....	
Résumé.....	
Introduction.....	1
Les inégalités sociales.....	2
Définition	2
Les inégalités présentes dans le milieu scolaire	2
La reproduction des inégalités sociales par l'école	3
Les différents capitaux à l'œuvre dans l'échelle sociale	4
L'habitus.....	5
Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales	6
Auto-élimination	7
La théorie de Boudon.....	8
Illusion d'une égalité des chances	8
L'influence des représentations des enseignants	9
Jugement des enseignants	10
Les informations qui influencent le jugement.....	11
La stigmatisation dans le milieu scolaire	12
Le stigmate social	12
Les formes de stigmatisation dans le milieu scolaire	12
Stigmatisation de forme tribale.....	13
Stigmatisation sur les performances scolaire	13
Stigmatisation sur le comportement.....	14

Les inégalités sociales en Suisse	15
L'enquête PISA 2012	16
Résultats de l'enquête PISA 2012 en Suisse	16
Sexe, origine et langue	18
Statut économique, social et culturel	19
Les résultats de l'enquête PISA (2012) dans le canton de Fribourg	20
L'origine des élèves	20
La langue.....	20
Le statut socio-économique	21
Recherche sur le terrain.....	21
Méthodologie	21
Echantillonnage.....	22
Déroulement de la recherche	22
Problématique de recherche	24
Hypothèse de recherche.....	24
Entretien informatif avec un responsable d'établissement (RE).....	25
Apport de l'entretien informatif.....	25
Entretien avec des enseignants fribourgeois	26
Codage des données	26
Critique des résultats.....	27
Discussion des résultats	28
Pratiques officielles.....	28
Description	28
Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg	29
Interprétation et analyse.....	30
Pratiques non officielles : échanges d'informations entre enseignants	33

Description	33
Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg	34
Interprétation et analyse.....	35
Fréquence des types d'informations transmis.....	36
Description	36
Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg	37
Interprétation et analyse.....	37
Besoins des enseignants	39
Description	39
Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg	41
Interprétation et analyse.....	42
Jugements de valeur/ Informations transmises.....	42
Description	42
Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg	43
Interprétation et analyse.....	43
Signification pratique des résultats.....	44
Conclusion.....	46
Déclaration sur l'honneur	
Bibliographie.....	
Annexes.....	

Introduction

Lors de ce travail, nous nous sommes intéressés à la question des inégalités sociales présentes dans le domaine scolaire. La société actuelle est formée d'une grande diversité culturelle qui pousse à nous poser des questions sur l'égalité des chances des individus quant à leur parcours scolaire et à leur chance d'ascension sociale. Ce sont des sujets que les personnes ont tendance à présenter sous des discours formels et bienveillants dans des contextes officiels alors que dans la réalité, nous pouvons constater que les stéréotypes et les jugements envers certains facteurs culturels sont toujours présents. De plus, nous vivons dans une société qui est régie par l'obtention de diplôme car c'est ce dernier qui va déterminer notre position sociale. (Felouzis, 2014) Les relations qui lient les inégalités sociales présentes au sein de notre société avec les chances de réussite scolaires sont un sujet actuel qui mérite d'y prêter plus d'attention.

Dans la première partie de notre travail, nous allons présenter les principales théories qui existent sur la thématique des inégalités sociales, avec des auteurs de référence tels que Bourdieu et Passeron (1970) ou encore Boudon (1979), et essayer de voir si elles sont toujours d'actualité au sein de l'école suisse et fribourgeoise en faisant référence à une enquête PISA (2012) réalisée à ce sujet.

Le domaine des inégalités sociales est très vaste dans le monde scolaire c'est pourquoi nous avons choisi d'orienter nos recherches sur les informations qui sont échangées entre les enseignants au moment de se passer une classe pour tenter de comprendre si elles jouent un rôle aujourd'hui dans la reproduction des inégalités sociales dans le monde scolaire.

La seconde partie comprend deux points ; une première recherche informative et une seconde recherche, principale qui prend en compte nos questions de recherche. Tout d'abord, nous sommes allés interroger un responsable d'établissement pour connaître les aspects officiels de cette pratique qui est la passation de classe. Puis, nous avons interrogé six enseignants autour de nos questions de recherche qui portent sur les pratiques officielles et non officielles de passation de classes, les types d'informations échangées et les besoins informationnels des enseignants.

Les inégalités sociales

Définition

Selon Bihr et Pfefferkorn (1995), l'inégalité sociale est : « *le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources d'une société, des ressources de cette société et faisant naître un sentiment d'injustice au sein de ses membres.* » (Bihr & Pfefferkorn, 1995, cités dans Duru-Bellat, 2002, p.1)

Cette définition nous permet de comprendre que la notion d'inégalité sociale est le produit d'un partage qui n'est pas égal entre les différents individus d'une communauté. Cet état de fait donne naissance à de la non compréhension entre les êtres humains. Si nous prenons cette citation à l'inverse, l'égalité sociale serait définie par une société dans laquelle les sujets possèdent les mêmes ressources de base pour pouvoir agir au sein de celle-ci ce qui renforcerait les représentations d'équité. Mais est-ce que cette définition est possible ? Est-ce que tous les individus d'une société peuvent disposer des mêmes ressources ?

Notre travail se concentre sur le milieu scolaire, c'est pourquoi nous allons évoquer les éléments relevés dans la littérature scientifique en ce qui concerne les inégalités sociales dans ce domaine.

Les inégalités présentes dans le milieu scolaire

Dans le milieu scolaire, il existe plusieurs formes d'inégalités. Nous allons découvrir dans ce sous-chapitre les éléments sur lesquels reposent les inégalités ainsi que les individus qu'elles touchent.

Tout d'abord, d'après Felouzis (2014), les inégalités présentes dans le milieu scolaire se basent sur les éléments d'accès à l'école, même si l'école est obligatoire en Suisse, tout le monde n'a pas les mêmes chances d'accès à toutes les filières de formation, par exemple à des études de niveau supérieur.

On retrouve des inégalités dans le domaine des conditions de scolarisation qui prennent en compte le contexte environnemental de l'établissement, que ce soit au niveau de l'infrastructure même ou du corps enseignant ainsi que le cursus des élèves en lien avec leur origine sociale. (Felouzis, 2014)

Puis, on trouve également une absence d'égalité au niveau de l'obtention de diplômes. Fortement lié aux éléments précédents, cet objet montre à nouveau l'accès restreint pour une certaine partie de la population à certaines qualifications. De plus, il est important de prendre en compte le fait que plus le diplôme est élevé, meilleure sera la position sociale de l'individu. Nous nous trouvons dans une société où les compétences des élèves se retrouvent inscrites et déterminées à travers les diplômes qu'ils obtiennent, c'est-à-dire que ce sont les certificats obtenus qui règlent la hiérarchie sociale. (Felouzis, 2014)

Les inégalités sociales se retrouvent aussi dans la dimension du bien-être des élèves. Il s'agit là de prendre en compte les notions d'ambiance et de climat qui règnent au sein des institutions ainsi que le niveau de satisfaction des élèves. Nous remarquons que l'influence de l'école grandit toujours plus dans la sphère privée des enfants et règle de plus en plus leur temps libre. (Felouzis, 2014)

Enfin, il est nécessaire de mettre en lien toutes ces notions qui reposent sur les inégalités (l'accès à l'école, les conditions de scolarisation, l'obtention de diplômes et bien-être des élèves) pour comprendre d'où elles proviennent et comment elles sont produites. (Felouzis, 2014) Dans ce travail, notre but est d'essayer de comprendre si les informations échangées entre les enseignants au moment de se passer une classe influence ces inégalités sociales ou non.

La reproduction des inégalités sociales par l'école

Nous allons dans les points qui suivent nous pencher sur les différents éléments théoriques importants qui ont touché et fait progresser les études sur les inégalités sociales dans le domaine scolaire. Il est intéressant de voir les fondements théoriques du domaine, notamment avec les recherches de Bourdieu et Passeron (1970) ainsi

que Boudon (1979), pour comprendre comment les enseignants de par leur discours peuvent ou non participer à cette reproduction des inégalités sociales.

Pour commencer, Bourdieu et Passeron (1970) ont démontré dans leur œuvre s'intitulant « *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* » que l'école tend à reproduire les inégalités sociales qui existent au sein de notre société contrairement au fait qu'elle avance en prônant une égalité des chances pour tous les élèves.

Les différents capitaux à l'œuvre dans l'échelle sociale

Pour mieux comprendre les idées de Bourdieu, il est important de s'arrêter sur la notion de capitaux. Il existe quatre types de capitaux différents : capital économique, social, culturel et symbolique. Bourdieu nous présente également son mode de transmission important à analyser pour comprendre ses idées. (Bourdieu, 1970 ; Jourdain & Naulin, 2011)

Tout d'abord, le capital culturel qui occupe la plus grande place dans les théories de Bourdieu comprend tout l'héritage culturel que nous avons appris de notre famille, que ce soit au niveau des livres lus au sein de ces membres, des activités réalisées ou tout ce qui touche à la culture (peinture, musique, etc.), forment cet ensemble du capital culturel. Il se transmet essentiellement par incorporation dans le sens où les sujets apprennent inconsciemment à agir d'une certaine manière en imitant les actes de leurs propres familles. Cette transmission du capital culturel correspond à une transmission de l'habitus au sein de la famille. Cette notion sera développée plus tard dans ce travail. (Bourdieu, 1970 ; Jourdain & Naulin, 2011)

Ensuite, nous retrouvons le capital économique qui comprend toutes les dispositions financières de l'individu. La transmission se fait par la passation de matériel. (Bourdieu, 1970 ; Jourdain & Naulin, 2011)

Puis, il y a le capital social qui est constitué des relations que l'individu a avec le monde extérieur. Il s'agit du réseau social qu'il possède d'où il peut obtenir de l'acceptation et du savoir. Le capital ne se transmet pas comme les autres types de capitaux car il

nécessite des besoins d'entretien des relations. Il n'est jamais totalement acquis et il faut y prêter une attention particulière pour le maintenir. (Bourdieu, 1980 ; Jourdain & Naulin, 2011)

Enfin, le capital symbolique comprend les aspects de la reconnaissance sociale et de la notion de prestige. Il correspond au capital culturel ou économique quand celui-ci a été reconnu. Ce capital est influencé par d'autres acteurs que ceux du cercle familial. Même si ce paramètre dépend d'autres intervenants que la famille, elle peut quand même le transmettre par l'intermédiaire de moyens externes. Par exemple, par le biais du nom de famille, le père transmet à son fils un certain nom qui peut avoir une certaine reconnaissance et un certain prestige. (Bourdieu, 1966 ; Jourdain & Naulin, 2011)

La transmission des capitaux demande aux familles d'avoir recours à différentes stratégies. Certaines stratégies peuvent devenir primordiales suivant la situation dans laquelle se trouve l'individu. C'est pourquoi dans certains cas, les familles tenteront de transformer des capitaux en d'autres types de capitaux pour monter dans la hiérarchie sociale. (Bourdieu, 1978 ; Jourdain & Naulin, 2011)

L'habitus

Bourdieu définit à de multiples reprises la notion d'habitus. Voici un exemple d'une de ces définitions :

« Des systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. » (Bourdieu, 1980, p.88)

L'habitus provient des représentations que nous avons du monde, de jugements, d'actes qui sont reliés à notre comportement que nous avons hérité. Cette notion comporte deux dimensions : l'intériorisation de l'extériorité et l'extériorisation de l'intériorité. (Bourdieu, 1980 ; Jourdain & Naulin, 2011)

Le paramètre de l'intériorisation de l'extériorisation met en avant le fait que nous intériorisons le monde extérieur et ses structures sociales. Cela définit des frontières quant à notre pouvoir d'action. (Bourdieu, 1980 ; Jourdain & Naulin, 2011)

Ensuite, la dimension de l'extériorisation de l'intériorité montre que le fait d'avoir intériorisé les structures du monde extérieur (première dimension) donne la possibilité aux individus d'agir comme il est attendu qu'ils le fassent suivant leur situation sociale. C'est pour cela que nous employons le terme d'extériorisation de ce que nous avons intériorisé. (Bourdieu, 1980 ; Jourdain & Naulin, 2011)

L'habitus varie selon les situations de vie des individus et leur cheminement social. Si des personnes partagent les mêmes circonstances de vie, elles pourront adopter un même habitus. C'est pourquoi Bourdieu amène la notion « d'habitus de classe ». Cependant, chaque sujet possède un chemin de vie différent d'un point de vue social. Ce dernier nous explique qu'il faut prendre chaque individu comme un élément variable de l'habitus de classe, c'est-à-dire qu'au sein d'une classe sociale même, les habitus de classe peuvent différer légèrement suivant le parcours de vie réalisé. (Bourdieu, 1980 ; Jourdain & Naulin, 2011)

Les structures de l'habitus durent sur le long terme car elles ont été intériorisées et sont ancrées dans l'individu. Elles survivent au changement et ne se déconstruisent pas facilement. De plus, elles sont transposables suivant les situations dans lesquelles se trouvent le sujet. Que ce soit dans un contexte familial dans un premier temps, on peut aussi les retrouver dans un contexte professionnel. L'individu peut adopter un comportement précis au sein de sa famille et le retranscrire à son travail, ou à l'école. Ce phénomène amène à des « styles de vie » qui sont semblables régis par l'habitus. (Bourdieu, 1980 ; Jourdain & Naulin, 2011)

Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales

Selon Bourdieu et Passeron (1970), l'école reproduit non seulement les inégalités sociales mais elle les justifie également par des propos méritocratiques qui mettent en avant le principe du « pouvoir au méritant », c'est-à-dire que si l'élève travaille bien, il va réussir, tandis que s'il ne s'investit pas assez, il va échouer. Nous revenons avec

ce constat à la notion d'inégalité des chances dans les différents accès aux filières de formation et à l'obtention de certification avancée par Felouzis (2014). Les élèves ne sont pas tous égaux, ils reçoivent un héritage différent. Bourdieu et Passeron (1970) nous présente le fait que l'origine sociale a une grande influence dans la réussite scolaire. Les élèves qui sont issus des classes sociales considérées comme inférieures sont les perdants du système. L'avantage culturel ou le capital culturel des classes les plus favorisées, c'est-à-dire leur savoir et objet culturel comme par exemple, leur compétence de compréhension et d'appréciation des œuvres littéraires, favorisent l'accès à la culture de par leur proximité à celle de l'école. Que ce soit du point de vue de la culture scolaire ou de la culture des classes favorisées, ils apprécient les mêmes œuvres littéraires et plus ou moins les mêmes ressources culturelles. Au contraire, les classes sociales les plus défavorisées ne reçoivent pas les compétences culturelles qui sont mises en avant par l'école. Il y a une plus grande distance qui se crée entre les deux cultures. Donc, les élèves n'ont pas les mêmes ressources à disposition pour comprendre la culture de l'école. Les élèves des familles populaires doivent fournir un effort dans le but de réduire la distance entre leur culture propre et la culture scolaire qui sont plus ou moins éloignées l'une de l'autre.

Bourdieu et Passeron (1970) ajoutent un élément supplémentaire par rapport à Felouzis (2014) que nous avons cité précédemment. Le capital culturel comprend les éléments culturels auxquels nous nous intéressons dans ce travail (classe sociale, origine ethnique, statut socio-économique, etc.). C'est-à-dire que ce sont les différents facteurs culturels que chaque individu possède qui vont dicter son capital culturel qui va influencer son parcours scolaire et sa future position sociale.

Auto-élimination

Un autre processus qui influence le parcours scolaire des élèves en fonction de leur origine sociale est celui de l'auto-élimination. Ce phénomène touche surtout les familles des classes populaires du fait qu'elles anticipent que leurs chances de réussites scolaires sont inférieures à celles des classes privilégiées et du fait que leur habitus de classe tend à ce qu'elles agissent ainsi. Selon Bourdieu et Passeron (1970), les inégalités qui résultent de ces différentes classes et de leurs réussites scolaires

sont en fait principalement dues à ce phénomène d'auto-élimination. (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Jourdain & Naulin, 2011)

La théorie de Boudon

Boudon (1979) amène une théorie différente de celle de Bourdieu et Passeron (1970) qui est tout aussi intéressante dans la problématique des inégalités sociales dans le domaine scolaire. Elle concerne surtout la thématique de l'orientation scolaire car elle met en avant le fait que les élèves et leurs familles prennent en compte dans leur choix de parcours scolaire les coûts que peuvent engendrer leurs études en lien avec les capacités et compétences qu'ils possèdent. Puis, ils effectuent une sélection en fonction de leurs ressources économiques. Nous savons que les études de longue durée coûtent plus cher que des études sur un plus court terme. En dernier lieu, le sujet analyse les avantages qu'il peut retirer de la formation en question pour voir si elle est profitable au niveau financier et social. De ce fait, Boudon affirme qu'un élève choisit son parcours scolaire suivant les différentes ressources dont il dispose au niveau économique, social et scolaire. Il faut bien prendre en compte que Boudon ne suit pas la théorie de Bourdieu et Passeron (1970) qui consiste au fait que l'école reproduit les inégalités sociales déjà présentes au début du parcours scolaire de chaque enfant. Cependant, il est intéressant de relever l'importance des différents facteurs influençant l'orientation scolaire qui mettent en avant les inégalités sociales.

Illusion d'une égalité des chances

Comme nous l'avons vu précédemment, Bourdieu et Passeron (1970) ou encore Felouzis (2014) affirment que l'école reproduit les inégalités sociales. Cet élément n'est plus à prouver dans le domaine de la recherche scientifique. (Hofstetter & Steiner, 2016). Cependant, l'école prône sous le discours méritocratique qu'il y a une égalité des chances pour tous les élèves au niveau de la réussite scolaire. Il est vrai que l'école met tous les élèves sur le même pied d'égalité, mais le problème est que tous les enfants ne sont pas égaux de par leurs capitaux. Elle ne fait que renforcer cette différence créée par les classes sociales. Les divergences amenées par le statut social des parents de l'enfant constituent les mêmes que celles qui existent au niveau scolaire donc le classement social se transforme en un classement scolaire. (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Jourdain & Naulin, 2011)

L'idéologie du don, c'est-à-dire que l'élève possède naturellement de bonnes capacités scolaires permet également de justifier ces inégalités scolaires. L'école remarque bien les différences entre les élèves et ces prédispositions naturelles que certains mettent en valeur dans leur parcours scolaire. En les voyant sous la forme de don envers les apprentissages, cela permet de les justifier. En lien avec un discours méritocratique, l'école assure une égalité des chances illusoire qui ferme les yeux sur les vraies raisons de ces inégalités scolaires résultant des inégalités sociales. L'enfant arrive à l'école avec une position sociale qu'il n'a pas choisie (non-légitime). L'école lui donne également un statut scolaire qui est mérité selon les titres scolaires qu'il a obtenu de par le travail qu'il aurait effectué, lui-même influencé par le statut social de ses parents. Tout ceci semble justifié et découle des efforts personnels fournis par l'élève en omettant le fait qu'il est pris dès le début de sa scolarité dans un processus d'évaluation qui est influencé par son origine sociale. (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Jourdain & Naulin, 2011)

L'influence des représentations des enseignants

Les inégalités dont les enfants d'origine sociale peu favorisée sont victimes proviennent des représentations et des stéréotypes que les enseignants ont de ceux-ci. Dans le cadre d'une recherche, Akkari (2007) a demandé à 45 enseignants en Suisse, leurs représentations par rapport à ce type d'élèves. L'auteur a pu prouver que l'évaluation de la situation scolaire de deux filles présentant les mêmes difficultés scolaires mais avec des prénoms divergents (Céline et Naïma) et des parents d'origine ethnique différente a été fortement dirigée par ces deux facteurs, c'est-à-dire le prénom et le pays d'origine. Dans le cas de Céline qui avait des parents d'origine suisse, ses difficultés scolaires ont été attribuées à la période de l'adolescence qui est un passage difficile tandis que pour Naïma, la principale cause avancée était l'origine ethnique de ses parents. De plus, les prévisions pour l'avenir de ces deux filles étaient également divergentes. Le cas de Céline donnait plus d'espoir aux enseignants que celui de Naïma. (Akkari, 2007)

L'auteur a également pu définir les origines ethniques associées à des problèmes de discrimination auprès des enseignants. En Suisse, il s'agit du Kosovo, de la Bosnie, de la Turquie et des pays du Sud. Akkari (2007) ajoute également que même dans le

cas d'enfants qui sont nés en Suisse, qui ont été scolarisés dans les mêmes institutions, qui parlent la même langue et qui ont les mêmes centres d'intérêt sont vus d'une manière différente par les enseignants en fonction de leur origine ethnique. L'auteur met en avant une frontière qui se résume en « *...ne sont pas comme nous.* » (Akkari, 2007, p.391) qui sont révélatrices des pensées racistes qui se trouvent au sein de la société. Ces opinions sont dues à une construction ethnique de l'altérité qui est causée par l'admiration des sociétés homogènes et ethnocentrées qui étaient prônées dans le passé et l'inquiétude d'émergence de conflits culturels en raison de l'immigration.

Jugement des enseignants

Les enseignants sont amenés à émettre des jugements scolaires sur leurs élèves. « *La formation d'un jugement, consiste à produire des inférences à partir d'informations, ce qui implique plusieurs étapes de traitement de l'information qui sont autant de sources de biais potentiels* » (Fiske & Taylor, 1991, p. 358). C'est-à-dire que les enseignants jugent leurs élèves à partir d'une analyse d'informations observées ou reçues pour en déduire une certaine conclusion. Les étapes de ce traitement peuvent être à l'origine de dérives dans le jugement scolaire.

Bourdieu et Passeron (1970) se sont penchés sur ces dérapages potentiels quant aux jugements et évaluations des élèves. Ils ont montré que les enseignants se référaient à leurs classes sociales pour les évaluer. Ils se basent sur des indices qu'ils peuvent observer (vêtements, élocution, type de vocabulaire, etc.) pour définir leur jugement.

En guise d'exemple d'évaluation influencée par l'origine sociale, l'école est très exigeante envers le langage utilisé par ses apprenants. Si ce dernier diverge de celui de l'enseignant qui fait partie lui-même de la classe privilégiée (par sa proximité du capital culturel et de son habitus avec ceux de l'école), l'élève en question se verra dévalorisé par rapport à un enfant qui aura utilisé un langage soutenu et correspondant à celui des hautes classes. Donc, les enfants qui possèdent un capital culturel et un habitus éloigné de ceux de l'école sont désavantagés dans leur parcours scolaire comme nous l'avons déjà annoncé précédemment.

Les informations qui influencent le jugement

Pour apporter quelques précisions sur les jugements des enseignants et les dérapages qui peuvent survenir, nous allons traiter des informations qui peuvent influencer une évaluation chez un enseignant. Il s'agit de l'attractivité physique, du comportement de l'élève en classe, des informations inscrites dans un dossier d'élève, de l'origine ethnique et de la classe sociale d'origine que nous allons développer ci-dessous. (Bressoux & Pansu, 2003)

Tout d'abord, il y a les éléments qui concernent l'aspect physique des élèves. Il a été prouvé que plus un élève est considéré comme « beau », plus il obtiendra de bons jugements de la part des enseignants à plusieurs niveaux (intelligence, performances scolaires et compétences sociales, etc.). (Bressoux & Pansu, 2003)

Ensuite, il y a le comportement de l'élève en classe qui a été également annoncé comme jouant un rôle sur le jugement des élèves. Plus l'élève se comporte d'une bonne manière d'après l'enseignant, plus le jugement sera favorable. (Bressoux & Pansu, 2003)

Enfin, les informations stockées dans des dossiers de suivi des élèves peuvent amener aussi à affecter les évaluations des enfants. Si les éléments qui sont présents dans ce dossier évoque de faibles compétences, l'élève obtiendra un jugement négatif de la part de son enseignant et celui-ci ne sera pas adapté en fonction des futurs résultats scolaires. (Bressoux & Pansu, 2003)

Comme Akkari (2007) nous l'a déjà montré, l'origine ethnique des élèves exerce aussi une influence dans le jugement des élèves. L'élève obtient de meilleures évaluations s'il est de peau blanche. Nous pouvons également établir les mêmes résultats en ce qui concerne l'origine de la classe sociale. L'élève qui se trouve dans une classe sociale plus favorable, obtiendra une meilleure évaluation des enseignants. (Bressoux & Pansu, 2003)

Selon Borko et Cadwell (1982), les types d'informations qui influencent le plus les enseignants dans leur jugement sont différents et variables suivant le professionnel

que nous interrogeons. Cet état de fait nous amène à une certaine déduction qui met en avant la grande variabilité que peuvent avoir les jugements des enseignants.

De manière générale, les points théoriques amenés ci-dessus nous permettent de cerner les domaines qui sont susceptibles d'avoir des effets négatifs sur le jugement des enseignants. Les principales sources problématiques sont l'origine ethnique et la classe sociale en lien avec les indices observables de celle-ci (vêtements, élocution, vocabulaire, etc.), l'attractivité physique, le comportement des élèves et les informations inscrites dans les dossiers d'élève. Ces différentes thématiques nous permettent de faire un lien avec notre problématique de recherche qui porte sur les informations que les enseignants s'échangent sur les élèves. Ce constat met en avant le fait que les informations transmises au sein des établissements sont susceptibles de favoriser des biais d'évaluation qui peuvent tendre à reproduire les inégalités sociales. Dans ce travail, nous allons tenter de voir si ces types d'informations sont présents dans les discours d'enseignants lors de la passation de classes et influencent la reproduction des inégalités sociales.

La stigmatisation dans le milieu scolaire

Un autre phénomène important dans le milieu scolaire est celui de la stigmatisation. Il aide également à comprendre comment certaines caractéristiques d'une personne peuvent être l'objet de rejet par les institutions scolaires, de jugements négatifs par les enseignants et ainsi jouer un rôle dans la reproduction des inégalités sociales.

Le stigmate social

Goffman (1975) nous donne une définition de cette notion :

« La situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société. » (Goffman, 1975, p.7)

Les formes de stigmatisation dans le milieu scolaire

Selon Vienne (2004), il existe quatre formes de stigmatisation dans le monde scolaire : stigmatisation de forme tribale (racisme), stigmatisation sur les performances

scolaires, stigmatisation sur le comportement et stigmatisation sur le personnel enseignant au niveau de la virilité. Dans le cadre de ce travail, nous allons nous concentrer sur les trois premières formes de stigmatisation car nous cherchons à comprendre l'influence de la communication dans le corps enseignant sur la reproduction des inégalités sociales envers les élèves.

Stigmatisation de forme tribale

La première forme de stigmatisation qui est qualifiée de tribale et raciste comprend les propos et les actes de ce genre qui poussent à une discrimination. Ces actions peuvent se faire de différentes manières, c'est-à-dire de la part des enseignants envers les élèves, de la part des élèves envers les enseignants ou entre les élèves. (Vienne, 2004)

Cette forme de stigmatisation qui se trouve tous les jours dans les écoles est une représentation des relations qui existe entre les différents groupes sociaux. Vienne (2004) nous donne un exemple de cette discrimination. Des élèves d'origine marocaine ne peuvent pas accéder à des semaines pratiques dans certains milieux pour des causes qui sont restées officieuses mais qui ont été mises en avant sous des termes d' « une bonne présentation » qui signifiait « non arabe ».

De plus, au niveau des filières de formation, les sections qui sont les moins prestigieuses, comptent un plus grand nombre d'élèves de diverses origines. Selon Vienne (2004) et les cas qu'il a étudiés en France, ce phénomène serait dû au fait de vouloir préserver l'image des bonnes sections qui agissent comme une sorte de carte de visite des institutions scolaires. (Vienne, 2004)

Stigmatisation sur les performances scolaire

La stigmatisation sur les performances scolaires se ressent lorsqu'il y a un écart entre les identités sociales virtuelles et réelles (ce qui est attendu de nous et ce que nous sommes vraiment à leurs yeux). Souvent, les enseignants rejettent la responsabilité et mettent en avant une mauvaise orientation scolaire, comme par exemple, une demande envers des instituts spécialisés lorsque des élèves rencontrent de trop grandes difficultés à ce niveau-là. (Vienne, 2004)

Stigmatisation sur le comportement

Cette forme de stigmatisation se base sur des attentes précises au niveau du comportement des élèves, que ce soit dans leurs gestes, leur façon de parler ou de s'habiller. L'école attend une norme dans laquelle ces aspects doivent rentrer. Cette stigmatisation peut aussi provenir du passé de l'enfant en fonction des endroits qu'il a fréquentés et des actions qu'il a produites. (Vienne, 2004)

Donc, Bourdieu et Passeron (1970), de par leur œuvre nous ont exposé, il y a bientôt cinquante ans, le fait que l'égalité des chances prônée et mise en avant par l'école n'est qu'une illusion. En raison de son capital culturel et de son habitus, elle exerce une « violence symbolique », terme utilisé par les auteurs pour décrire des actions qui sont justifiées et infligées à des acteurs sans montrer les vrais liens puissants qui rentrent en ligne de compte dans ce phénomène. Le fait que ni les individus favorisés ni les sujets défavorisés ne se rendent compte de cette illusion lui donne une force extrême et la fait perdurer. Les personnes sont prises entre des processus invisibles qui font que la proximité des capitaux culturels des élèves avec ceux de l'école leur donne une meilleure chance de réussite. Le phénomène d'auto-élimination est encore présent pour renforcer cette inégalité des chances de réussite scolaire car il est fortement lié à l'habitus des individus de chaque classe sociale qui les poussent à agir comme il est attendu qu'ils le fassent. Boudon (1979) amène une controverse par rapport à Bourdieu et Passeron (1970), avec le fait que les individus sont pris au milieu de mécanismes qui font qu'ils choisissent eux-mêmes leur parcours scolaire en fonction de leurs différentes ressources (économiques, sociales et scolaires). Les enseignants eux-mêmes ne sont pas conscients de cette reproduction des classes sociales ni de leur responsabilité dans ce phénomène qui est causé par leur jugement fondé sur des attentes inconscientes dirigées par leur appartenance à une classe sociale relativement élevée. Akkari (2007) nous a également montré que l'origine ethnique des parents des élèves jouait un rôle au niveau des représentations des enseignants et de leur évaluation des parcours scolaires des enfants. Certains pays sont moins bien considérés au sein de notre société que d'autres car nous sommes toujours dans une vision positive de l'homogénéité culturelle. Ces frontières culturelles que possèdent les enseignants de manière inconsciente influencent encore aujourd'hui le jugement scolaire. Ces éléments sont importants dans le cadre de notre

travail car il montre bien que la perception des enseignants peut influencer l'évaluation des élèves et amener à une stigmatisation de ceux-ci suivant leurs différents facteurs culturels. Par ailleurs, le phénomène de stigmatisation ne se fait pas que d'un point de vue culturel comme nous l'avons montré dans les points théoriques ci-dessus. Il se retrouve dans encore dans deux autres domaines qui sont les performances scolaires et le comportement. Nous avons observé avec Bourdieu et Passeron (1970) que plus le capital culturel et l'habitus de l'enfant divergent par rapport à ceux de l'école moins bien ils seront évalués par leurs professeurs et moins ils auront des chances de réussite scolaire. Il faut relever que même dans ces deux autres aspects, la culture est présente. Nous retrouvons ici dans les aspects de performances scolaires et de comportement les attentes des enseignants par rapport à ceux attendus par leur classe sociale. C'est pourquoi si le langage et le comportement utilisés à l'école ne correspondent pas à ceux de la classe privilégiée, les élèves se verront stigmatisés et rejetés de manière inconsciente par les enseignants. De plus, Bressoux & Pansu (2003) ajoute que certains types d'informations sont encore susceptible d'influencer le jugement des enseignants. L'aspect physique et les informations inscrites dans les dossiers d'élèves viennent compléter les facteurs influençant l'évaluation des élèves. Nous comprenons donc bien que les enseignants se trouvent au milieu de divers processus de traitement, d'analyse et d'échanges d'informations qui ne sont pas forcément conscients ni visibles. C'est pourquoi dans le cadre de notre recherche nous allons nous concentrer plus spécifiquement sur ces dernières pour tenter de comprendre quel statut, quelle fréquence, quel rôle, quelle forme et quelles conséquences elles possèdent dans le processus de passation de classes et dans la reproduction des inégalités sociales.

Les inégalités sociales en Suisse

Dans le but de pouvoir mieux comprendre le lien entre ma recherche et les aspects théoriques développés ci-dessus, je vais me concentrer dans ce chapitre sur la situation actuelle en Suisse ainsi que sur les données que nous avons pu récolter concernant le canton de Fribourg.

L'enquête PISA 2012

PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) constitue une évaluation entre différents pays sur trois domaines scolaires : les mathématiques, les sciences et la lecture. Cette enquête est réalisée tous les trois ans auprès de 34 pays qui sont membres de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) sur des jeunes âgés de 15 ans. Le but de cette étude n'est pas de vérifier ni de contrôler les performances scolaires des enfants en fonction de leur programme scolaire mais plutôt leur manière de pouvoir se débrouiller dans la vie quotidienne et des défis qui en découlent. Chaque recherche menée par PISA touche un domaine spécifique parmi les trois cités précédemment (mathématiques, sciences et lecture). (Consortium PISA.ch, 2013)

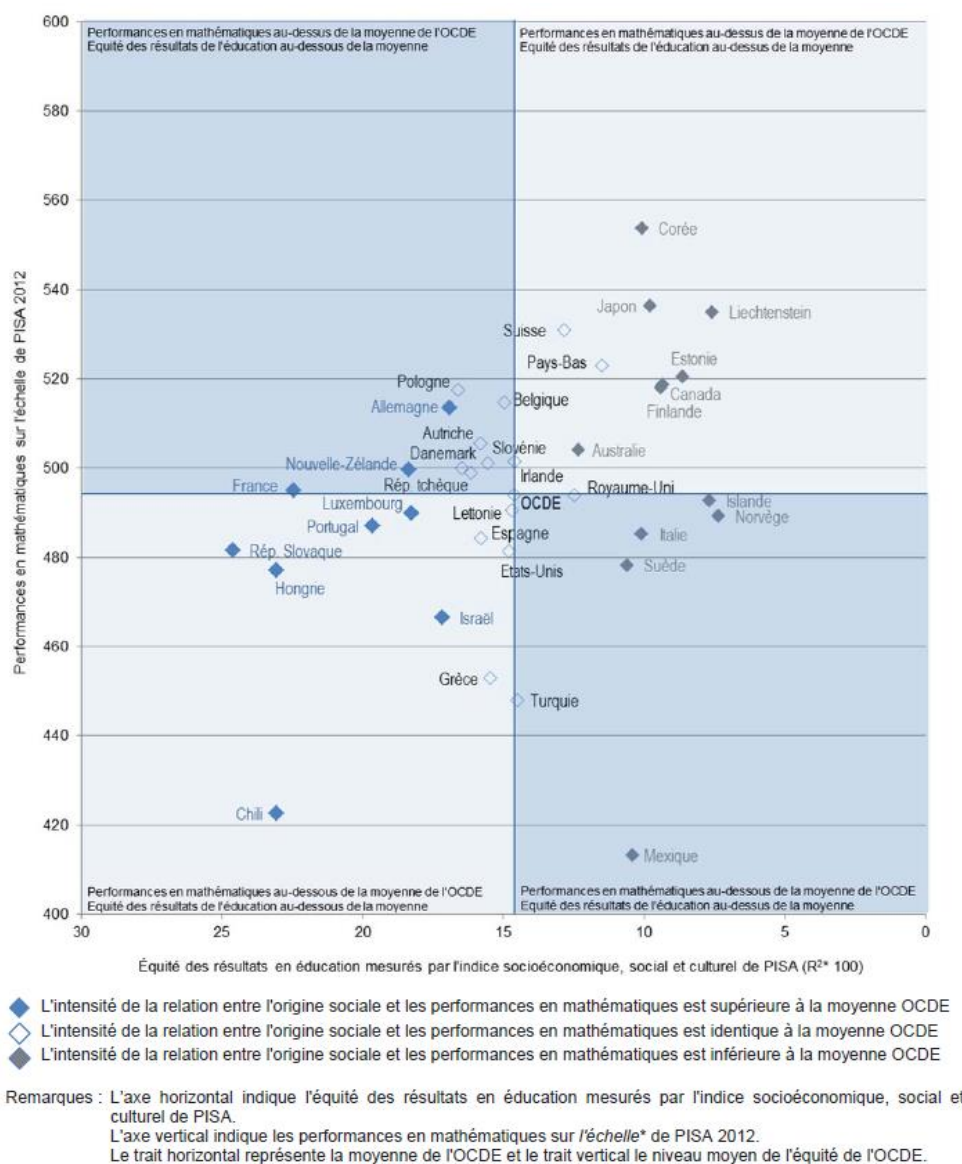
Dans le cadre de ce travail, nous allons nous concentrer sur l'enquête PISA de 2012 qui avait pour objet spécifique d'analyse, les mathématiques. De plus, ce sont les aspects contextuels et culturels qui nous intéressent et sur lesquels nous porterons une attention plus particulière.

Résultats de l'enquête PISA 2012 en Suisse

Dans le rapport romand qui a été élaboré suite à cette enquête (Nidegger, 2014), les auteurs ont pu affirmer que les différences au niveau de la situation de vie avaient une influence sur les performances scolaires des élèves. Par le terme « différence », nous entendons le genre, l'origine, la langue, le niveau socioéconomique et culturel des parents.

Si nous comparons le degré de l'équité scolaire suisse avec celui des autres pays nous pouvons remarquer qu'il peut être défini comme moyen. Le système est plus équitable que celui de ses voisins proches qui sont la France, l'Allemagne et l'Autriche. Cependant, à comparaison internationale, le Canada, la Finlande et le Liechtenstein figurent parmi les pays dont le système offre la plus grande égalité des chances. Ces nations sont aussi celles qui sont définies comme les plus efficaces. Le schéma ci-dessous illustre ce propos et cette analyse. (Consortium PISA.ch, 2013)

Figure 1 : Performances moyennes en mathématiques et équité, PISA 2012



(Source : Consortium PISA.ch, 2013, p.5)

En ce qui concerne la Suisse, il est important de signaler que le système et les pratiques ne sont pas tous les mêmes dans tous les cantons. C'est pourquoi nous nous retrouvons face à des différences cantonales. Dans le cadre de la Suisse, l'enquête a prélevé un échantillon supplémentaire d'élèves qui permet d'analyser ces différences. (Nidegger, 2014) Dans les sous-chapitres qui suivent, nous allons apporter une plus grande attention aux facteurs contextuels influençant les inégalités sociales et scolaires mises en avant par les systèmes scolaires dans les diverses régions de Suisse.

Tableau 1 : Comparaisons régionales – Scores moyens en mathématiques, d’après le sexe, l’origine et la langue

	Sexe			Origine			Langue		
	Garçon (G)	Fille (F)	G-F	Natif (N)	Non-natif (NN)	N-NN	Non-allophone (NA)	Allophone (A)	NA-A
Suisse	538	523	15	545	490	55	542	494	48
Suisse alémanique	541	527	14	548	488	60	546	493	53
Suisse romande	532	514	18	539	493	46	533	493	40
Suisse italienne	517	511	6	523	493	30	516	520	-4

(Source : Nidegger, 2014, p.33)

Le tableau ci-dessus nous présente les résultats en mathématiques en lien avec le sexe, l’origine et la langue dans les trois zones linguistiques de la Suisse. En observant ce tableau, nous pouvons remarquer que les garçons obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques dans toute la Suisse. Si nous prenons ensuite le paramètre de l’origine des élèves, nous comprenons que les élèves définis comme natifs, c’est-à-dire qu’ils sont nés en Suisse et qu’au minimum un de leurs deux parents est également né en Suisse, obtiennent de meilleures performances surtout dans la région alémanique, de même qu’en Suisse romande et italienne mais de façon moins prononcée. Le facteur suivant qui a été analysé dans ce tableau est celui de la langue. Nous pouvons déceler une différence de résultats dans les trois régions linguistiques. Au niveau de la Suisse allemande et romande les élèves dit non-allophones obtiennent de meilleurs résultats que les élèves allophones. Cependant, en Suisse italienne, nous remarquons que c’est le cas inverse. Les élèves allophones obtiennent de meilleurs résultats que les élèves non-allophones. De manière générale, nous pouvons annoncer grâce à ce tableau que la Suisse alémanique est la région qui offre la moins grande égalité des chances en terme de réussite scolaire. (Nidegger, 2014)

Tableau 2 : Comparaisons régionales + Scores moyens en mathématiques d'après l'indice de statut économique, social et culturel (4 catégories : SESC1 = le plus bas niveau, SESC4 = le plus haut niveau)

	SESC1	SESC2	SESC3	SESC4
Suisse	494	523	540	571
Suisse alémanique	496	526	546	576
Suisse romande	489	514	527	560
Suisse italienne	485	514	514	540

(Source : Nidegger, 2014, p.33)

Le tableau ci-dessus nous permet de nous pencher sur les statuts sociaux, économiques et culturels des élèves et de leurs performances. Ces scores ont été calculés à partir d'un indice qui prend en compte trois éléments : le statut professionnel le plus haut des parents, le niveau de formation le plus haut des parents et le patrimoine familial. De manière générale, nous pouvons remarquer que plus le statut est élevé plus les performances des élèves sont bonnes. Nous observons encore une fois que cette différence est plus prononcée en Suisse allemande que dans les autres régions de la Suisse. (Nidegger, 2014)

Ces résultats de l'enquête PISA nous montrent qu'il existe des différences entre les trois régions linguistiques de la Suisse au niveau des influences que constituent les facteurs contextuels que ce sont le genre, l'origine, la langue et le statut économique, social et culturel. Ces écarts sont plus représentés en Suisse allemande, puis vient la Suisse romande et enfin la Suisse italienne, qui est la région offrant la plus grande égalité des chances aux élèves. (Nidegger, 2014)

Au niveau des facteurs contextuels et leur degré d'influence dans la reproduction des inégalités sociales, le statut économique, social et culturel est celui qui joue le plus grand rôle. En analysant ce facteur dans les divers cantons de Suisse, Nidegger (2014) a pu mettre en avant qu'il est plus marqué dans certains cantons que dans d'autres. Ensuite, en ce qui concerne l'origine des élèves, ce paramètre exerce aussi une certaine influence dans la réussite scolaire lors de l'enquête menée dans le domaine

des mathématiques. Un autre facteur qui ressort mais à un niveau d'influence moins élevé que les deux précédents est celui de la langue.

Donc, nous pouvons conclure que les inégalités des systèmes scolaires en Suisse varient suivant les cantons et suivant les données contextuelles étudiées. Cependant, en règle générale, les trois paramètres importants qui ressortent et qui exercent une grande influence sont ceux du statut économique, social et culturel, de l'origine et de la langue parlée par les élèves. (Nidegger, 2014)

Les résultats de l'enquête PISA (2012) dans le canton de Fribourg

Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats de cette étude qui concernent le canton de Fribourg car notre recherche s'est réalisée dans cette région précisément. Nous reprenons les facteurs étudiés précédemment pour voir s'ils ont une influence au sein des écoles fribourgeoises. Il s'agit de l'origine des élèves, de la langue et du statut socio-économique.

L'origine des élèves

En ce qui concerne l'origine des élèves, à Fribourg également, les enfants dit natifs obtiennent de meilleurs résultats que les élèves non natifs. L'écart de performance entre les deux reste dans la moyenne en Suisse romande. A noter également que la proportion des élèves natifs est élevée pour le canton car elle est composée de près des trois quarts des élèves. (Nidegger, 2014)

La langue

Puis, au niveau de la langue, les élèves allophones rencontrent de manière générale plus de difficultés dans le domaine des mathématiques dans le cas de cette étude. Il est également intéressant de noter que le canton de Fribourg possède un des taux les plus élevés d'enfants non-allophones. A prendre également en compte que ces résultats peuvent dépendre et être influencés par le domaine qui est évalué, les résultats de l'enquête PISA peuvent différer selon le domaine étudié (mathématique, sciences ou lecture). (Nidegger, 2014)

Le statut socio-économique

De plus, le canton de Fribourg d'un point de vue du statut socio-économique est parmi les cantons qui a un niveau des plus faibles de Suisse romande. L'enquête nous rapporte le fait que ce paramètre influence grandement la répartition des élèves dans les différentes filières de l'école secondaire et donc participe à la reproduction des inégalités sociales dans le domaine scolaire. (Nidegger, 2014)

Grâce à cette analyse actuelle et locale de la situation en ce qui concerne les inégalités sociales dans le domaine scolaire. Nous pouvons observer que les constats avancés par Bourdieu et Passeron (1970) dans les années 70, sont toujours d'actualité et que l'école tend toujours à reproduire les inégalités sociales. Les différents facteurs contextuels étudiés surtout au niveau de l'origine sociale, de la langue et du statut socio-économique ont une influence sur le parcours scolaire des élèves dans le canton de Fribourg. Dans le but d'approfondir et de compléter ce constat qui a été prouvé par l'enquête PISA, nous allons tenter de définir si le discours prononcé par les enseignants influence ce phénomène et quelles sont les pratiques en ce qui concerne la communication d'informations sur les élèves au moment de se passer une classe.

Recherche sur le terrain

Dans le cadre de ma recherche sur le terrain, j'ai choisi de me concentrer sur un aspect précis du métier d'enseignant qui porte sur la communication entre les différents collègues lors de la passation de classes. A la vue des éléments théoriques avancés ci-dessus, nous allons tenter de déterminer si le discours des enseignants fribourgeois tend à reproduire les inégalités sociales par les informations qu'ils s'échangent.

Méthodologie

D'un point de vue méthodologique, nous avons choisi de mener deux types de recherche. Dans un premier temps, une recherche informative avec un responsable d'établissement pour obtenir les pratiques officielles qui se font dans le canton de Fribourg et dans un second temps, une recherche de type qualitatif en ayant recours à des entretiens semi-dirigés avec des enseignants de la région fribourgeoise également.

Echantillonnage

Dans le cadre de ma recherche informative, nous sommes allés interroger un responsable d'établissement du canton de Fribourg qui est à la tête d'une école de taille moyenne (14 classes), avec une population multiculturelle. Il a déjà plusieurs années d'expérience dans le métier d'enseignant ce qui lui permet d'avoir une bonne vue d'ensemble de la profession et des pratiques adoptées.

Au niveau de ma recherche qualitative avec des enseignants, nous avons demandé à six enseignants du canton de Fribourg de répondre à nos questions. Nous avons récolté des informations sur l'ensemble des degrés de l'école primaire car ils travaillent dans des cycles et degrés différents.

Tableau 3 : Echantillon des enseignants interrogés

Enseignant	Cycle	Degré
Enseignant 1	Cycle 2	7-8H
Enseignant 2	Cycle 2	7-8H
Enseignant 3	Cycle 2	5-6H
Enseignant 4	Cycle 1	3-4H
Enseignant 5	Cycle 2	5-6H
Enseignant 6	Cycle 1	1-2H

Cet échantillon nous permet de nous rendre compte des différentes pratiques adoptées durant tout le cursus de l'école primaire. Suivant le degré dans lequel travaille l'enseignant, il se trouve confronté à des prises de décisions différentes et des besoins informationnels également divergents.

Déroulement de la recherche

Pour mener nos recherches à terme, nous sommes passés par trois grandes étapes. Nous avons procédé de la même manière pour la recherche informative que pour la recherche principale de notre travail.

La première consiste à capter des données, c'est-à-dire à récolter des éléments puis à les retranscrire par écrit. La récolte d'objets peut se faire de différentes manières : textes, images, audios et vidéos. (Coen, 2016) En ce qui concerne notre travail, nous avons recueilli les informations par des audios à l'aide d'un téléphone portable et d'une tablette. Dans le but de préserver l'anonymat des enseignants, ils sont numérotés d'un à six et leur lieu de profession n'est pas mentionné dans la transcription. Les prénoms attribués sont des prénoms d'emprunt.

Pour la deuxième étape, il s'agit de coder les données dans le but d'en diminuer le nombre et de les structurer en différentes catégories de manière précise pour déceler des éléments pertinents. Pour ce processus, il y a deux démarches possibles, la linéarité et la transversalité. La linéarité consiste à prendre les entretiens les uns après les autres et la transversalité à prendre chaque question les uns après les autres dans tous les entretiens. (Coen, 2016) Pour l'entretien informatif, nous avons procédé par linéarité puisque nous en avons seulement effectué un car ceci n'était pas l'objet principal de notre problématique. Cependant, il nous a permis d'obtenir des informations importantes pour notre recherche principale. Au niveau de celle-ci et des entretiens avec les enseignants, nous avons procédé par transversalité en prenant les questions les uns après les autres pour en ressortir des éléments intéressants. Le détail du codage des données est à consulter en annexe (n°1).

Une fois le codage des données effectué, nous sommes passés à la troisième étape où nous avons déduit et interprété les données que nous avons récoltées et codées afin de produire une composition qui met en avant les résultats de nos recherches. Pour mieux comprendre notre processus d'analyse, dans la partie sur la discussion des résultats, nous avons à chaque fois procédé par une description qui reprend les éléments essentiels du codage. Puis, pour la recherche principale, nous avons inséré une référence littéraire ainsi qu'un résumé des pratiques adoptées dans le canton de Fribourg. Les pratiques adoptées dans le canton de Fribourg reprennent les éléments importants apportés par l'analyse de l'entretien informatif avec le RE. C'est pourquoi celle-ci n'est pas présente dans la discussion des résultats de la recherche informative (annexe n°3). A partir de ces deux premiers points, nous avons procédé à une analyse et interprétation des résultats qui mettent en avant les déductions que nous pouvons tirer de nos enquêtes et références théoriques. (Coen, 2016)

Problématique de recherche

Au vu de la thématique relativement large qu'occupe le domaine des inégalités sociales dans le monde scolaire, nous nous sommes intéressés plus spécifiquement à un aspect de celui-ci. Nous avons supposé que les informations que se transmettent les enseignants au moment de se passer une classe peuvent avoir une influence sur la reproduction des inégalités sociales. C'est pourquoi nous en sommes venus à la formation de la problématique suivante :

- Comment à travers la transmission d'informations entre les enseignants, lors de la passation d'une classe, le discours participe ou non à une reproduction des inégalités sociales ou à l'usage de stéréotypes sociaux ?

Autour de cette problématique, nous avons également élaboré des questions de recherche pour définir plus précisément les aspects que nous souhaitons connaître grâce à cette recherche. Ces questions ont été reprises dans les objectifs du protocole d'entretien pour la recherche principale avec les enseignants (annexe n°4).

- Comment se passe de manière officielle une passation de classe ?
- Quelles sont les pratiques non officielles réalisées lors d'une passation de classe ?
- Quelles sont les types d'informations transmis lors d'une passation de classe ?
- Sur quels éléments les enseignants accordent-ils beaucoup d'importance lors de la réception d'une classe ?

Ces questions visent à comprendre les pratiques qui sont réalisées au moment de se passer une classe pour tenter de déceler les informations qui y sont transmises dans le but de voir si elles ont une influence sur la reproduction des inégalités sociales ou non.

Hypothèse de recherche

En lien avec notre problématique et nos questions de recherche, nous avons émis une hypothèse sur la recherche principale. Elle porte sur le fait que les enseignants influencent et reproduisent les inégalités sociales par leur discours et les informations

qu'ils s'échangent au moment de se passer une classe. Selon nous, les enseignants ne sont pas forcément conscients que leurs propos qu'ils estiment « bons » pour l'élève peuvent avoir un impact négatif sur l'évaluation de leur collègue.

Entretien informatif avec un responsable d'établissement (RE)

Comme annoncé dans notre partie méthodologique, nous sommes allés interroger un responsable d'établissement (RE) pour lui demander les paramètres officiels en ce qui concerne la communication entre les enseignants au moment de se passer une classe. Nous avons analysé ce dernier de la même manière que la recherche principale dans le but d'obtenir des résultats les plus pertinents possible. Nous allons résumer les éléments importants auxquels nous sommes arrivés dans le point suivant. Le protocole de l'entretien est à consulter en annexe (n°2) et l'analyse complète et détaillée de cette recherche informative en annexe (n°3).

Apport de l'entretien informatif

En analysant l'entretien que nous avons réalisé avec le RE et en apportant des éléments de référence, comme la loi scolaire (2014), le règlement d'exécution de la loi scolaire (RLS) (2016) et le cahier des charges des responsables d'établissements, nous avons pu déduire les points suivants.

Tout d'abord, tout ce qui se passe au sein des écoles du canton de Fribourg est sous la responsabilités de son responsable d'établissement (RE). Cela nous renvoie à tous les éléments qui concernent la passation d'une classe, les informations qui y sont transmises et les pratiques exercées.

De plus, des directives sont données sur la gestion des informations au sein des établissements mais uniquement de manière générale. Nous savons que les seuls documents officiels à ce moment sont le bulletin scolaire et la plateforme PRIMEO. En ce qui concerne le bulletin scolaire, nous avons relevé que les aspects du comportement figurent dans un document officiel qui poursuit l'enfant tout au long de sa scolarité. Comme mentionné dans la partie traitant des jugements des enseignants (p. 10), cette thématique peut être une source de biais d'évaluation qui peut tendre à reproduire les inégalités sociales suivant le traitement des informations effectué par les individus. Puis, au niveau de la plateforme PRIMEO, la sécurité est assurée et les

droits d'accès sont restreints en fonction des positions hiérarchiques des individus. Un élément nous a interpellé ; il s'agit du champ « Remarques » qui peut être complété par les enseignants. Cette liberté laissée aux enseignants est à contrôler car elle peut aussi faire l'objet de dérives au niveau des informations annotées. Cependant, cette plateforme ne suffit pas à l'établissement dont il est question dans l'entretien car ils ont mis en place un serveur interne dans le but de stocker des données d'élèves sur les suivis et les mesures d'aides dans un but de faciliter la gestion des ressources. Le RE nous a confié que tous les enseignants ont accès aux données des élèves de tout l'établissement scolaire car le mot de passe est toujours le même. Il nous a transmis avoir une confiance en son équipe enseignante à ce niveau-là. Ce point nous a amené à la réflexion sur l'éthique de la profession enseignante que nous avons mis en valeur par le code de déontologie des enseignants romands. Il met en avant la réflexion pratique, l'auto-évaluation, le droit de réserve, la conscience professionnelle et le secret de fonction dont doivent faire preuve les enseignants dans le but de développer la qualité de leur enseignement. (SER, 2012)

Une suggestion que nous avons émise suite à cette analyse, est celle de réflexions sur la gestion des informations entre les différents responsables d'établissements et les enseignants du canton de Fribourg pour éviter des dérives dans la gestion des données d'élèves qui peuvent être inconscientes et involontaires.

Entretien avec des enseignants fribourgeois

Comme expliqué précédemment dans la partie méthodologique, nous avons réalisé notre recherche principale une fois que nous avons pris connaissance des informations officielles avec le responsable d'établissement dans le cadre de l'entretien informatif. Le protocole de l'entretien est à consulter en annexe (n°4).

Codage des données

Dans le but d'élaborer des catégories pertinentes, valides et fiables, nous avons répertorié les informations que nous jugeons importantes pour l'avancée de notre recherche. Pour ce faire, nous avons réalisé un tableau (annexe n°1) et défini des catégories d'analyse. Ces différentes thématiques définissent la structure de notre

discussion des résultats qui suit dans les points suivants. Le schéma ci-dessous illustre brièvement ces dernières.

Figure 2 : Catégories d'analyse de recherche



Critique des résultats

Lors de cette recherche qualitative, nous avons récolté des informations auprès d'enseignants des deux cycles ce qui nous donne une bonne représentation de ce qui se passe dans le cursus de l'école primaire. Que ce soit au niveau des outils ou de la procédure utilisés, nous n'avons rencontré aucune difficulté. Les enseignants ont répondu volontiers à nos questions en exprimant leur vécu et leurs opinions. Nous avons remarqué que certains enseignants partaient dans des directions différentes de celles qui étaient attendues mais leurs propos étaient utiles pour notre travail ; c'est pourquoi nous les avons laissés développer leurs explications. En écoutant les audios que nous avons captés, nous avons remarqué qu'à certains moments, surtout lorsque les éléments étaient très intéressants pour notre problématique, nous avons quelque peu induit certaines réponses. Ceci est principalement dû au fait que nous sommes novices dans l'exercice et que nous nous sommes laissés surprendre par la tâche.

Donc, dans l'ensemble les entretiens se sont bien déroulés. Les enseignants se sont montrés très coopératifs ce qui a aidé à la récolte d'informations intéressantes. Nous nous sommes quelques fois laissés emportés dans l'activité et nous avons fait

quelques petites inductions. Cependant, cela ne préterite pas la pertinence des propos recueillis qui ont été formulés par les enseignants de leur plein gré.

Discussion des résultats

Lors de cette étape, nous allons prendre les catégories que nous avons retenues les unes après les autres, dans le but de déceler des résultats pertinents et utiles.

Pratiques officielles

Description

Dans cette catégorie qui regroupe les pratiques officielles, j'ai pu mettre en avant le fait que les enseignants m'ont surtout parlé de cinq points importants qui étaient plus ou moins dirigés par mes questions : le moment de l'annonce, la manière de faire, les informations reçues et les critères de formation de classes.

Tout d'abord, les enseignants ont mentionné comme je le leur ai demandé, les aspects qui concernent le moment de l'annonce. Nous pouvons remarquer que dans des cas standards (sans changement d'effectif important ou de reformation de classes), l'annonce se fait entre mai et juillet. Les enseignants ont ajouté que cette information peut être connue (pas transmise de manière officielle) bien plus tôt par les enseignants quand la classe ne subit aucune modification (pas de changement d'effectif) ou au contraire bien plus tard quand il y a des changements qui doivent être faits comme reformer des classes.

Ensuite, au niveau de la manière de le faire, nous pouvons observer que cinq enseignants sur six ont mentionné le rôle du RE dans l'annonce. Soit c'est lui qui fait directement l'annonce mais sans pratique particulière officielle comme des propos par oral, soit lors de réunions avec son équipe enseignante. A noter que le sixième enseignant travaille en duo pédagogique avec un des autres enseignants interrogés donc nous pouvons supposer le fait que les pratiques sont les mêmes et que le RE remplit ce rôle.

Puis, les informations qui sont transmises une fois l'annonce réalisée sont principalement une liste officielle avec les données administratives de l'élève, les suivis et mesures d'aides et les bulletins scolaires. Les informations suivantes ont été énoncées par les enseignants en ce qui concerne les données administratives : nom,

prénom, représentant légal, date de naissance, nationalité, numéros de téléphone, adresse, allergies, titulaires légaux, connaissances linguistiques. Ensuite, seul un enseignant a mentionné la plateforme PRIMEO qui comporte également les suivis des élèves en cas de besoins éducatifs particuliers (annexe n°5). De plus, au sein d'un établissement en particulier, il existe un fichier Word interne où sont répertoriées des informations supplémentaires comme les coordonnées, les suivis, les appuis, les enseignants précédents, la scolarité qui comprend les apprentissages et le comportement ainsi que les stratégies d'apprentissage, le contexte familial et social, la santé et une rubrique intitulée « Autre » (annexe n°6). En dernier lieu, l'enseignant reçoit le bulletin scolaire (annexe n°7) sur lequel sont inscrits les notes des élèves, leur attitude face aux apprentissages et leur comportement, comme nous l'avons vu dans l'analyse de l'entretien informatif mis en annexe.

Enfin, les enseignants annoncent de manière assez fréquente la problématique des formations de classes (quatre enseignants sur six, à noter que les deux autres enseignants travaillent en 7-8H et qu'ils ne sont pas conviés à prendre ces décisions pour la formation de classe à l'école primaire). Nous pouvons remarquer que pour cet exercice les enseignants ont un droit quasi absolu et qu'il n'y a pas de contrôle hiérarchique à ce niveau-là. Ils n'ont mentionné à aucun moment l'avis du RE à prendre en compte dans les prises de décisions. Tout au plus, le RE est présent mais il n'apporte pas de commentaire spécifique aux enseignants. Puis, au niveau des critères avancés, voici une liste de ceux qui ont été énoncés : performances scolaires, élèves perturbateurs, élèves dérangeants, compétences linguistiques, autonomie, frères/sœurs, un degré/ deux degrés, souhait des enseignants, filles/garçons, relation avec les parents. Il est également intéressant de relever que pour un établissement, les enseignants faisaient une différence de critères en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves ou non.

Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg

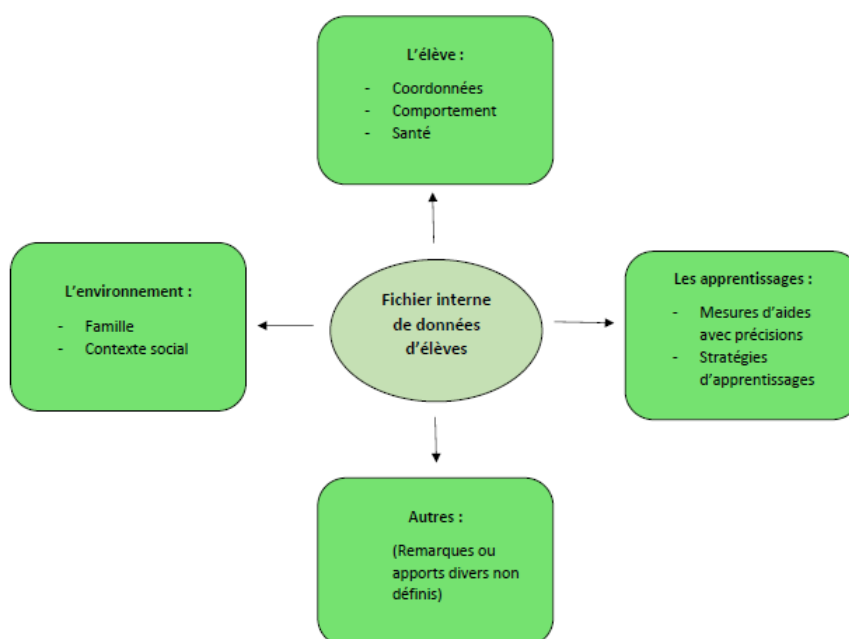
Pour éclaircir les éléments énoncés par les différents enseignants sur les pratiques officielles, nous allons prendre en appui les propos qui ont été avancés par le RE que nous avons interrogé. Nous avons pu nous rendre compte que cet aspect de fonctionnement de l'école est très peu explicité de manière officielle et qu'il laisse la possibilité à une grande diversité de pratiques. Les seuls éléments officiels qui avaient été avancés était la plateforme PRIMEO (annexe n°5) avec les données qu'elle

contenait ainsi que les dates d'accès à ces dernières et le bulletin scolaire physique (annexe n°7). Ces deux éléments sont des documents ou plateformes officielles en vigueur dans tout le canton de Fribourg. Nous savons également que toutes les pratiques réalisées au sein d'un établissement sont sous la responsabilité du responsable d'établissement. (annexe n°3.)

Interprétation et analyse

A partir de cet apport théorique, nous avons pu mettre en lumière le fait qu'il n'existe pas de directives officielles en ce qui concerne la passation de classes bien que les enseignants se sont exprimés à ce sujet en pensant à des pratiques officielles. Cela nous montre une première confusion dans le domaine car les diverses actions adoptées par les établissements se regroupent sous des termes officiels en l'absence de contrôle et de pratiques communes. De plus, nous avons pu constater que le moment de l'annonce est induit par le contexte et le parcours des classes qui ajoute une variable supplémentaire au sein des pratiques. Le RE de par sa fonction de responsabilité de la gestion de l'établissement participe à l'annonce de cette passation de classe, comme indiqué dans le cahier des charges (annexe n°9), mais sans acte officiel précis. Ce peut être une simple discussion de couloir ou lors de réunion d'établissement. Nous avons aussi pu relever que les enseignants recevaient deux types d'informations officielles, les données administratives de l'élève et les suivis d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans le cas d'un établissement précis, il existe un fichier interne qui prend en compte des informations complémentaires qui ne sont pas répertoriées de manière officielle par le bulletin scolaire ni le logiciel PRIMEO. Nous avons pu répertorier les domaines qu'il touche par les pôles suivants : les apprentissages, l'environnement, l'élève et autres. Le schéma ci-dessous illustre les différentes informations supplémentaires dont disposent les enseignants de cet établissement.

Figure 3 : Informations présentes dans un fichier interne de données d'élèves



La première catégorie qui traite des aspects de l'élève prend en compte les coordonnées, le comportement et la santé. Ces trois éléments présentent des aspects qui portent uniquement sur l'enfant.

Le second regroupement présente les apprentissages et définit les mesures d'aides qui sont mises en place au sens large (pas uniquement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers) ainsi que les stratégies d'apprentissage. Ces informations traitent uniquement des apprentissages de l'enfant.

Le troisième pôle prend en compte le domaine « Autre ». C'est une notion qui est ouverte où peuvent être inscrits différents éléments non définis que l'enseignant souhaite insérer.

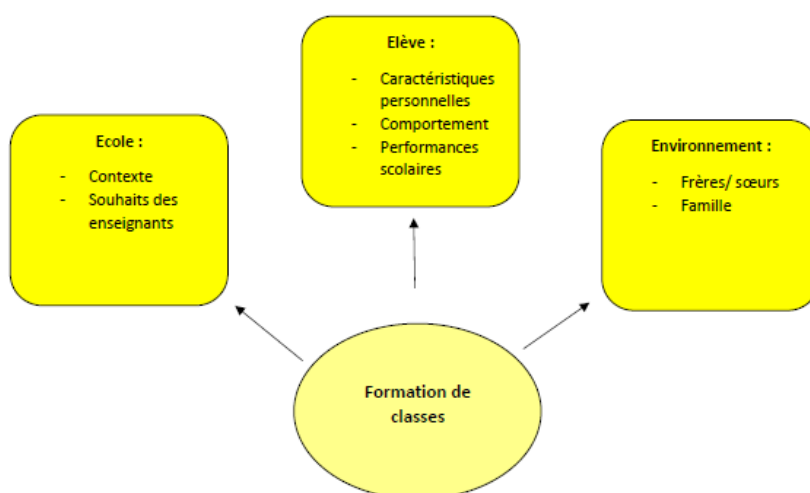
La dernière catégorie met en avant les aspects de l'environnement de l'enfant avec les informations autour de la famille et le contexte social. Ce domaine traite des éléments qui ne concernent pas directement l'école mais l'environnement extérieur de l'élève.

Grâce à ce schéma, nous constatons que les enseignants reprennent les informations de PRIMEO et du bulletin scolaire pour les pôles de « l'élève » et des « apprentissages » en ajoutant des éléments sur le comportement et les stratégies

d'apprentissage. Des informations complémentaires sur l'environnement (famille et contexte social) ainsi que sur un domaine « Autre » peuvent être ajoutées. Nous avons vu que ce type d'informations et les dossiers d'élèves peuvent engendrer des dérives suivant l'analyse de ces derniers.

Enfin une pratique qui se fait sous des termes officiels est celle de la formation de classe, là encore, aucune directive ni aucun critère précis commun à tout le corps enseignant n'est mentionné, ce qui laisse une grande liberté de pratiques aux maîtres et au RE. Nous avons pu définir les principaux critères que prennent en compte les professionnels lors de cet exercice. Nous les avons répertoriés en trois pôles qui montrent les facteurs déterminants dans la formation d'une classe.

Figure 4 : Facteurs déterminants dans la formation d'une classe



Le pôle de l'élève reprend les éléments qui concernent les caractéristiques personnelles que ce soit par exemple, une fille ou un garçon. Ensuite, le comportement, s'il est dérangeant ou perturbateur ou si l'enfant fait preuve d'autonomie. Puis, les performances scolaires, si l'enfant est considéré comme fort ou faible.

Le pôle de l'école met en avant tout d'abord le contexte des classes, c'est-à-dire s'il s'agit d'une future classe à un ou deux degrés. Puis, on prend aussi en compte le souhait des enseignants quant au fait de ne pas prendre tel ou tel élève pour des raisons personnelles, souvent ramenées à des situations précédentes avec la famille de l'élève en question.

Le pôle de l'environnement reprend le fait que les enseignants font attention à ne pas mettre les frères et sœurs ensemble au sein d'une classe. La relation avec les parents est également un facteur surtout dans le cas où l'enseignant a déjà eu un frère ou une sœur. Ce peut être dans un cas positif, comme négatif.

Ce schéma illustre bien la problématique des formations de classes et les enjeux qui sont derrière. Comme nous l'avons remarqué, les enseignants disposent d'une liberté totale lors de cette pratique et nous voyons les facteurs qui rentrent en ligne de compte et qui sont importants à leurs yeux. Comme nous l'avons vu dans le cahier des charges, c'est tout de même le RE qui est responsable de ces actions malgré son manque de contrôle.

Donc, en observant les pratiques qui sont réalisées de manière officielle au sein des établissements du canton de Fribourg, au niveau des délais d'annonce, de la manière de faire, des informations transmises et des critères de formation de classes, nous pouvons remarquer qu'elles sont diversifiées et sous la responsabilité du responsable d'établissement. Nous pouvons supposer que les enseignants influencent les orientations scolaires des élèves par les informations qu'ils se transmettent qui peuvent être parfois source d'une reproduction des inégalités sociales. Les RE ne sont pas toujours présents lors de ces pratiques pour les contrôler et veiller aux informations qui sont données. Les éléments qu'ils s'échangent au moment de cette pratique peuvent influencer leur jugement. Nous avons vu dans les concepts théoriques de ce travail que les éléments qui concernent le comportement en classe, les informations stockées dans les dossiers, l'origine ethnique et la classe sociale des élèves sont des sources de biais d'évaluation. Nous avons retrouvé ce genre d'informations dans les discours d'enseignants et notamment sous des termes de pratiques officielles. Il reste à définir si celles-ci jouent effectivement un rôle dans les jugements des professionnels ou si les enseignants arrivent à contrer les processus de biais de l'évaluation.

Pratiques non officielles : échanges d'informations entre enseignants

Description

Dans le cas du deuxième objet d'analyse de ces entretiens nous allons nous concentrer sur les pratiques qui ne sont pas officielles et qui se font d'enseignant à enseignant. Le RE n'est pas présent à ce moment-là, ni ne les contrôle, malgré la responsabilité qu'il détient au niveau des activités exercées au sein de son

établissement. Il y a trois aspects importants à prendre en compte dans cette deuxième catégorie : les moments des échanges d'informations, les supports et les retours de demandes d'informations dans l'année scolaire.

En premier lieu, les moments des échanges entre enseignants dépendent de deux facteurs : moment de l'annonce et besoin de l'enseignant. Ils peuvent faire cet échange que lorsque l'annonce officielle a été faite. S'ils sont informés tardivement de leur futur effectif, il se peut qu'ils ne fassent pas cet exercice. Sinon, on peut constater que le moment se situe de manière générale en juin-juillet. Ensuite, le deuxième facteur concerne les besoins des enseignants. Il y a un participant à notre recherche qui n'éprouve pas de besoin à faire cet entretien. Nous étudierons les besoins des enseignants plus tard dans l'analyse de ces entretiens.

Ensuite, nous pouvons remarquer qu'au niveau des supports, la plupart des informations sont transmises par oral. Il y a un enseignant qui a annoncé prendre quelques notes et deux autres enseignantes qui devaient remplir des documents internes écrits.

Enfin, le dernier aspect est celui du retour chez les enseignants pour échanger des informations. Il est très présent car il se retrouve chez cinq enseignants sur six. Malgré la fréquence de cette pratique, elle peut s'exercer à des fins différentes : demande d'explicitations de faits, connaître l'avancée des élèves, vérification d'observations, reproches et se rassurer en tant qu'enseignant.

Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg

La principale référence que nous pouvons avancer ici est le descriptif de fonction des enseignants de 1-8H (annexe n°8). Ce document nous permet de voir si ces pratiques sont inscrites quelque part où si elles sont du ressort de l'enseignant d'y avoir recours ou non. Il existe également un code de déontologie comme mentionné dans l'analyse de l'entretien informatif avec le RE (annexe n°3) pour les enseignants romands qui peut apporter quelques compléments.

En analysant le descriptif de fonction, nous avons pu relever qu'il n'y a pas d'indication particulière qui concerne cet aspect de la profession. Pour nous rappeler quelque peu les notions qui étaient présentées, il s'agissait du développement de la qualité de l'enseignement et de la coordination horizontale et verticale entre les enseignants. Le

RE avait aussi mentionné le fait que l'enseignant se devait de transmettre les informations qui étaient liées aux suivis et appuis des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le but justement d'assurer cette coordination nécessaire au bon fonctionnement de l'enseignement.

Le code de déontologie des enseignants fournit quelques explications au niveau de la collaboration entre les enseignants. Il sous-entend que les enseignants doivent fournir une attitude favorable à la collaboration avec leurs collègues, qu'ils doivent évaluer les propos de leurs confrères de manière objective et respecter le travail de ceux-ci.

Interprétation et analyse

De ce fait, nous pouvons affirmer que les enseignants disposent d'une certaine liberté quant aux échanges d'informations qu'ils effectuent entre eux, que ce soit au moment auquel ils le font, les supports qu'ils utilisent ou les retours possibles de demande d'informations. Le RE détient la responsabilité de ces pratiques mais nous avons vu qu'il ne les contrôle pas. Les seuls éléments qu'ils sont tenus de transmettre, même s'ils apparaissent dans PRIMEO, sont les suivis et appuis des élèves. Nous pouvons aussi remarquer que ces échanges peuvent se faire à des buts différents surtout lorsque l'année scolaire a déjà commencé. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une collaboration positive susceptible d'aider l'enfant ou l'enseignant a surmonté une problématique. Seul un cas ne rentre pas dans ce cadre-là, il s'agit des reproches qui sont faits aux enseignants précédents.

« ...ce n'était pas vraiment des questions, c'était des reproches, des remarques, des choses qui n'auraient pas été faites ou comme ça. » (annexe n°10: Enseignant 6)

Ces pratiques ne sont pas acceptées par le code de déontologie des enseignants qui demande une collaboration et un respect pour le travail des collègues. Ces propos ne vont pas dans le sens non plus d'une pratique réflexive visant à développer la qualité de l'enseignement. Il serait d'autant plus intéressant d'échanger sur les différents avis et les raisons de certaines pratiques pour en connaître les causes et tenter de faire évoluer les choses dans un but d'une collaboration efficace pour le bien des élèves au sein des établissements.

Fréquence des types d'informations transmis

Description

La troisième catégorie que nous avons décidé d'étudier est celle de la fréquence des types d'informations transmis. Les différentes phrases « types » que nous avons présentées aux enseignants se regroupent en cinq domaines : les aspects cognitifs, le statut socio-économique des parents, le comportement des élèves (collaboration), la relation école-famille et le contexte familial.

Le premier point est celui qui concerne les aspects cognitifs des élèves. En observant le tableau des données, nous pouvons nous rendre compte que ce type d'informations n'est pas transmis de manière fréquente aux autres enseignants. A peine la moitié des enseignants y ont recours.

Le deuxième point comprend le statut socio-économique des parents. Une des phrases représentait un travail qui possède un statut socio-économique élevé et la seconde un travail avec un faible statut. Nous pouvons remarquer que la profession avec un statut socio-économique élevé est échangée de façon plus fréquente que celle qui a un faible statut.

« ...alors ça peut être son papa aussi, et puis en plus, l'enfant a des difficultés, si en plus l'enseignante a des problèmes de contact avec la maman avocate ou avec le papa, c'est plus compliqué » (annexe n°10, Enseignant 5)

« Il faut se préparer et puis surtout, il faut être très clair dans ce qu'on a le droit de dire s'ils refusent, parce que c'était ça, si l'entretien tout d'un coup, ils ne veulent plus et bien nous, qu'est-ce que nous on ose dire, d'être sûres de ce que nous on va dire parce que si on avance quelque chose qui n'est pas juste, lui, il le sait, en tout cas, il peut se renseigner. » (annexe n°10, Enseignant 5)

« Donc, il y a des parents qui essaient de jouer de leur job. Sur moi, ça n'influe pas, par contre je sais que sur d'autres enseignants, ça influe. » (annexe n°10, Enseignant 3)

Le troisième point présente le comportement des élèves surtout en terme de collaboration avec ses camarades. Nous pouvons observer que tous les enseignants ont reçu des indications dans la formation des groupes sous forme de conseils pour

ne pas mettre certains élèves ensemble. On mentionne un peu moins les difficultés que possède un élève pour collaborer.

Le quatrième point est celui de la relation école-famille. Cet aspect est présenté aux enseignants sous la forme de méfiance envers les parents. Pour ces propos, il y a cinq enseignants sur six qui ont reçu cette information. Nous pouvons reconnaître qu'il s'agit d'un grand pourcentage et que ce type de propos est fréquent.

Enfin, le cinquième et dernier point présente le contexte familial des élèves en ce qui concerne la langue parlée et les frères et sœurs. Nous pouvons constater que l'aspect des frères et sœurs est souvent mentionné lors des échanges avec un résultat de cinq fois sur six. Au niveau de la langue, la répartition est également élevée avec un score de quatre fois sur six. Donc, les aspects du contexte familial se retrouvent de manière fréquente dans les échanges d'informations entre les enseignants.

Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg

Nous allons à nouveau faire un lien avec les éléments vus dans l'entretien informatif que nous avons réalisé avec le RE. Ce point met en avant le fait que l'enseignant est confronté à une réflexion sur les éléments qu'il souhaite transmettre ou non à son successeur. Le RE a relevé la notion d'utilité et d'action dès le départ envers l'élève lorsque cela est nécessaire. Il a relevé le fait que les enseignants sont la plupart du temps conscients qu'il ne faut pas trop donner d'informations pour éviter de créer des préjugés chez les futurs enseignants. Nous avons ici le point de vue de référence d'un RE qui met en avant ce qu'il souhaite comme pratique dans son école. Dans un deuxième temps, nous pouvons faire à nouveau le lien avec les types d'informations qui peuvent jouer un rôle dans la construction d'un jugement et peut-être reproduire les inégalités sociales (p. 11-12).

Interprétation et analyse

En observant et analysant le tableau, nous avons pu observer que les aspects de la relation école-famille, du contexte familial et du comportement collaboratif sont des points qui sont très présents dans les échanges.

Au niveau du statut socio-économique des parents, on remarque une plus grande accentuation lorsque celui-ci est élevé que lorsqu'il est faible.

En ce qui concerne les aspects cognitifs et les apprentissages, nous pouvons dire qu'ils sont relativement laissés de côté dans les échanges.

Il est intéressant de noter que deux des aspects forts qui sont transmis touchent à la sphère familiale de l'enfant et à son environnement. Ces notions sont jugées comme importantes à transmettre à son successeur dans un but souvent qui est annoncé comme pratique et d'ordre organisationnel (besoin de traduction, représentant légal, formation de classes, etc.) Nous savons que les informations au niveau du contexte familial de l'élève et surtout au niveau de l'origine ethnique et de la classe sociale peuvent fortement influencer un jugement. (Akkari, 2007 ; Bressoux & Pansu, 2003) C'est pourquoi la fréquence à laquelle nous retrouvons ces informations nous fait émettre l'hypothèse que les jugements des enseignants fribourgeois peuvent être influencés par ces propos. Cet élément a également pu être confirmé par la suite avec le témoignage d'un enseignant. Il relevait le fait que les aspects qui touchent à l'environnement de l'enfant dans un établissement est un critère de réussite scolaire. Les enseignants ont la représentation que les élèves qui parlent une langue étrangère à la maison ont moins de chances d'obtenir de bons résultats.

« Non, c'est une crispation qui est très large, c'est à la fois une étiquette qui est revendiquée ... () En difficulté est égal de nationalité portugaise ou autre, en tout cas, avec une autre langue. » (annexe n°10, Enseignant 4)

« Moi, je perçois chez certains collègues, plus de ce côté, est-ce qu'ils sont francophones ou allophones enfin, est-ce qu'ils sont portugais, suisse, j'ai l'impression qu'ils n'ont pas la même relation avec des enfants, avec des parents qui parlent français et puis avec des parents qui parlent portugais. Des fois, souvent, ce qu'on entend, c'est un peu horrible, mais s'ils sont portugais, ils ne sont pas très intelligents. » (annexe n°10, Enseignant 6)

Les idées vont jusqu'au fait qu'il ne sert à rien dans certains cas de mettre des choses en place pour aider l'enfant car les parents n'en comprendraient pas le sens.

« Mais de toute façon, avec ce type de parents, on peut pas faire ça parce qu'ils ne comprennent pas. » (annexe n°10, Enseignant 6)

De plus, l'enseignant avançait également le fait que cette forme de perception est majoritaire dans le monde de l'enseignement. Ceci nous montre bien l'ampleur du

problème des représentations sociales dans le monde scolaire et des répercussions qu'elles peuvent avoir dans la reproduction des inégalités sociales.

Ensuite, au niveau des aspects de collaboration, ils sont souvent énoncés mais pas tous les enseignants les prennent en compte. La plupart tentent les différents cas de figures non souhaités pour se faire une idée eux-mêmes de la situation.

Pour terminer, au niveau des apprentissages, les enseignants ne considèrent pas utile de les demander ni de les recevoir car ils disent se rendre vite compte de la situation des élèves et que ça ne leur apporte rien de savoir cela avant le début de l'année. Nous pouvons tout de même constater que ces éléments sont répertoriés dans un serveur interne de suivi d'élève et que les enseignants y ont référence lors de la réception d'une classe.

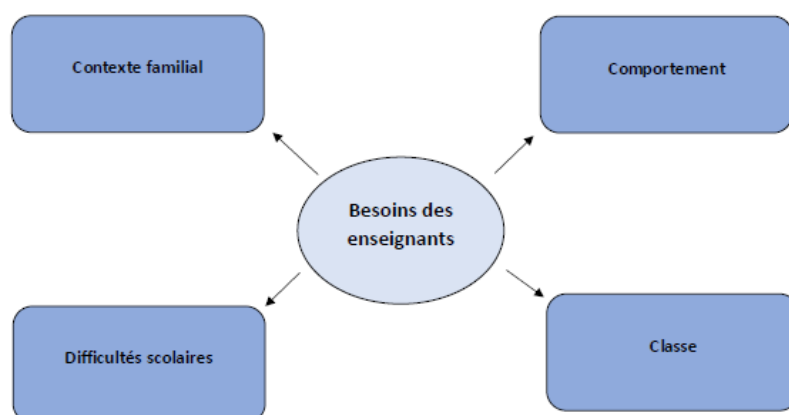
Grâce à cette analyse de la fréquence des types de propos tenus par les enseignants, nous pouvons mettre en valeur ceux qui ressortent le plus souvent (relation école-famille, contexte familial, comportement collaboratif) et qui sont susceptibles de jouer un rôle dans la reproduction des inégalités sociales. Nous constatons à nouveau la similarité entre ces différents éléments et ceux qui peuvent être une source de biais de l'évaluation au sein des écoles fribourgeoises. Nous arrivons à la même constatation qu'au point précédent en ce qui concerne nos questions sur la capacité des enseignants à ne pas tomber dans le piège des biais d'évaluation.

Besoins des enseignants

Description

Dans cette nouvelle catégorie, l'accent est mis sur les besoins informationnels qu'éprouvent les enseignants. Pour nous aider dans notre analyse nous avons répertorié à nouveau les propos des enseignants en quatre pôles selon le codage des données que nous avons effectué qui représente de manière synthétique les besoins des enseignants : le contexte familial, le comportement des élèves, les difficultés scolaires et la classe.

Figure 5 : Besoins informationnels des enseignants



Pour commencer, le contexte familial comprend les données administratives de l'élève, les notions de langue, de culture et de relation école-famille. Tous ces éléments se regroupent dans le contexte de l'environnement personnel de l'enfant. Les enseignants ont mentionné ses besoins tout d'abord dans un but organisationnel et pratique pour organiser les entretiens de parents avec des traducteurs si besoin ou s'il y a un risque qu'un des parents soit agressif ou pour connaître qui est le représentant légal et savoir à qui transmettre les informations. Ensuite, il y a les situations avec les frères et sœurs qui peuvent être positives ou négatives. Les enseignants se réjouissent si les expériences ultérieures sont bonnes ou porte plus d'attention si elles sont négatives. Ces informations sont aussi souvent transmises dans un but d'avertissement pour son collègue, qu'il se prépare au fait que ce pourrait être difficile. Les langues parlées constituent aussi un élément que les enseignants aiment bien connaître pour avoir des « pistes » sur l'enfant et dans un but de valorisation possible de cette langue. Les situations familiales délicates sont aussi un point qui est ressenti comme important. La raison principale est d'éviter de mettre les pieds dans le plat et pour prévenir des situations qui pourraient être mal vécues en raison du contexte familial (décès d'un parent) et dans certains cas expliquer des comportements spécifiques. Un dernier élément qui a été soulevé dans le contexte familial est celui de la profession des parents qui, si elle est d'un statut socio-économique élevé peut engendrer des difficultés pour l'enseignant. Les propos rapportés par les enseignants illustrent bien cet état de fait (p.36).

Ensuite, au niveau du comportement, les enseignants ont relevé des éléments provenant de la collaboration entre les élèves dans le but d'avertir que si certains élèves travaillent en groupe ou avec des enfants particuliers, il peut y avoir des problèmes de discipline. Un enseignant a mentionné le besoin de connaître si ses futurs élèves pouvaient avoir des comportements divergents (violents) ou sont victime de comportements de rejet dans un but de garantir un bon enseignement. Le comportement est un facteur majeur de réussite scolaire pour cet enseignant.

Puis, au niveau des difficultés scolaires, les enseignants demandent à connaître les appuis et suivis des élèves à besoins éducatifs particuliers dans un but organisationnel pour faire l'horaire car ils seront dépendants des intervenants externes. Ensuite, une enseignante a exprimé le besoin de connaître les élèves qui ont des difficultés scolaires mais qui n'ont pas forcément d'appui pour être avertie de difficultés possibles et leur porter une attention particulière. Cette information peut aussi servir dans un but de valorisation de l'enfant et d'observations de ses réactions face aux apprentissages. De plus, lors de cas de promotion alors que l'enfant n'a pas les notes suffisantes, l'enseignant exprime le désir de connaître cet élément avant le début de l'année scolaire.

Enfin, en ce qui concerne la classe en générale, certains enseignants ont présenté le besoin de connaître le passé de la classe au niveau des effectifs, pour savoir si elle a subi beaucoup de modifications ou non. De plus, un enseignant a aussi demandé des informations générales sur la compréhension, la discipline et la réalisation des devoirs.

Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg

Dans les chapitres sur les informations influençant le jugement et les stigmatisations (p. 11-15) présentes dans le domaine scolaire, nous avons vu les éléments principaux qui influencent le jugement des enseignants ainsi que les différentes formes que peuvent prendre la stigmatisation dans le milieu scolaire. Nous avons vu que l'aspect physique, le comportement, les informations stockées dans les dossiers, l'origine ethnique et la classe sociale constituaient des sources d'influence des jugements des enseignants qui peuvent être à la reproduction des inégalités sociales. (Akkari, 2007 ; Bressoux & Pansu, 2003) En ce qui concerne les domaines de stigmatisations, nous

avons mis en avant le fait qu'il touchait l'origine ethnique des élèves, leur comportement et leurs performances scolaires. (Vienne, 2004)

Interprétation et analyse

Les entretiens nous ont permis de cibler les besoins des enseignants au niveau des informations qu'ils souhaitent avoir de la part de leurs collègues. Cette récolte d'éléments nous permet de faire un lien entre les éléments souhaités par les enseignants et ceux qui sont susceptibles d'influencer leurs jugements. Nous pouvons remarquer que chacun des objets influençant des évaluations sont présents dans les besoins des enseignants hormis l'aspect physique. Nous retrouvons tous les éléments au niveau du comportement, des informations dans les dossiers, de l'origine ethnique et de la classe sociale qui sont à mettre en lien avec le contexte familial. C'est pourquoi nous supposons que les enseignants éprouvent un besoin de connaître ces informations. Nous observons une divergence au niveau des informations sur les apprentissages entre la fréquence à laquelle, elles sont transmises et les besoins des enseignants. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les bulletins scolaires reflètent les performances au niveau des apprentissages et qu'il existe parfois des dossiers de suivi d'élèves qui fournissent ces informations (exemple : serveur interne). Nous ne pouvons pas définir le niveau de conscience des enseignants en ce qui concerne leurs besoins et la reproduction des inégalités sociales ni les mécanismes qu'ils mettent en place pour tenter d'être le plus neutre possible. Cependant, nous pouvons affirmer que les informations qui influencent les jugements et qui tendent à reproduire les inégalités sociales sont les mêmes que celles que les enseignants souhaitent avoir. C'est pourquoi nous arrivons de nouveau au fait que les informations échangées entre les enseignants peuvent constituer une source de la reproduction des inégalités sociales suivant le traitement de l'information qu'ils effectuent.

Jugements de valeur/ Informations transmises

Description

Dans cette catégorie, nous avons tenté de comprendre les représentations que possèdent les enseignants sur le jugement de valeur et l'information transmise sur un élève.

Au niveau du jugement de valeurs, les enseignants ont avancé différentes conceptions. Selon leur représentation un jugement de valeurs est :

- « *Quand on parle des apprentissages* », (annexe n°10, Enseignant 2)
- « *Prendre un fait et donner son avis dessus* », (annexe n°10, Enseignant 3)
- « *Cataloguer* », (annexe n°10, Enseignant 4)
- « *Mettre une étiquette* », « *subjectif, personnel* », « *Basé sur le ressenti* » (annexe n°10, Enseignant 5)
- « *Pas d'échelle de comparaison* », « *Différence dans le choix des mots* » (annexe n°10, Enseignant 6)

Ces pratiques ont été expliquées dans un but de se protéger comme enseignant et d'avertir son collègue.

En ce qui concerne les informations transmises sur un élève les enseignants ont réalisé les distinctions suivantes :

- « *Objectivité* », « *...peut prouver par A + B* », « *Faits* » (annexe n°10, Enseignant 1)
- « *Factuel et pratique* » » (annexe n°10, Enseignant 2)
- « *Fait observable éventuellement quantifiable* » » (annexe n°10, Enseignant 3)
- « *Donner des pistes* », « *Ouvrir un chemin avec l'enfant* », « *constructif* » » (annexe n°10, Enseignant 4)
- « *Au niveau cognitif* », « *Aider l'enfant au niveau scolaire* » » (annexe n°10, Enseignant 5)
- « *Pertinent et aidant* », « *Différence dans le choix des mots* » » (annexe n°10, Enseignant 6)

Références littéraires et pratiques adoptées dans le canton de Fribourg

Dans les points théoriques, nous avons vu qu'un jugement se produit lorsqu'on déduit des éléments à partir d'informations qui peuvent être des sources de déviations et de dérapages. Tout un processus d'analyse d'informations rentre en ligne de compte dans la formation d'un jugement. De ce fait, nous pourrions définir une information transmise sur un élève comme étant un élément qui n'a subi aucun biais ni aucune inférence.

Interprétation et analyse

Ces liens théoriques que nous avons réalisés ci-dessus nous permettent de prendre en compte le fait que les enseignants ont relativement bien ciblé ce qui se cache

derrière le jugement de valeurs et la connotation négative que possède celui-ci. Ils ont souvent donné des exemples d'inférences et d'éléments parasites possibles comme le ressenti, mettre une étiquette, donner son avis, etc. De plus, il est intéressant de préciser qu'ils situent ce genre de pratique plutôt dans le domaine des apprentissages alors que nous avons remarqué que c'était une des informations les moins transmises. Cela montre peut-être qu'ils ne soupçonnent pas les influences que peuvent avoir les autres types d'informations et renforce le fait que ce sont des processus cachés qui reproduisent les inégalités sociales (Bourdieu, 1970). Cependant, au niveau de la définition des informations transmises, nous pouvons remarquer une grande variabilité des réponses. Il y a certains éléments que nous regroupons sous des informations qui ne subissent aucune inférence, comme les faits, les preuves. Nous pouvons remarquer que les enseignants ont compris que le fait de donner une information et pas un jugement était positif, ils nous ont donné des caractéristiques dans le but d'aider l'élève. Cependant, les processus que nous mettons en place pour aider l'enfant peuvent être des sources de biais de jugement et de reproduction des inégalités sociales suivant le traitement de l'information que nous effectuons.

La grande diversité des réponses montre bien le fait que les types d'informations qui influencent le jugement des enseignants sont variables en fonction de ceux-ci. Leurs représentations du jugement de valeurs et de l'information diffèrent selon les professionnels que nous avons en face. La grande diversité des pratiques professionnelles suivant le traitement de l'information réalisé peut être susceptible d'engendrer une reproduction des inégalités sociales qui n'est pas forcément visible ni consciente.

Signification pratique des résultats

Nous avons remarqué tout au long de notre analyse des catégories de recherche que les informations qui sont échangées entre les enseignants sont les mêmes que celles qui sont susceptibles d'influencer le jugement et reproduire les inégalités sociales. Nous avons constaté que le manque d'éléments officiels à ce sujet met en avant une grande diversité des pratiques qui se fait sous des termes officiels grâce au repérage de pratiques usuelles communément répandues. Que ce soit au niveau de la fréquence des types d'informations ou des besoins des enseignants à ce sujet, les thématiques restent les mêmes et sont aujourd'hui encore présentes dans les écoles

fribourgeoises. Les moyens par lesquels ils s'échangent des informations sont de leur ressort et responsabilité ce qui ouvre à des pratiques libres et très variables d'un enseignant à l'autre. En analysant les perceptions des enseignants sur le jugement de valeurs et les informations transmises, nous avons remarqué que la connotation négative et positive de celles-ci est comprise mais que nous assistons à une grande diversité au niveau des définitions ce qui nous laisse supposer une variabilité des pratiques sur la transmission des informations. Nous avons à plusieurs reprises mentionner le fait que c'est le traitement de ces informations qui influencent les jugements des enseignants, c'est pourquoi nous jugerions utile de réaliser des pratiques réflexives sur cette thématique et notamment sur les représentations sociales. Le code de déontologie des enseignants amène aussi le fait que les enseignants doivent faire preuve d'une attitude réflexive et d'auto-évaluation (SER, 2012), c'est pourquoi nous pensons qu'il faut aller dans cette direction pour éviter des pratiques qui mettent en scène des biais d'évaluation.

Conclusion

Pour conclure ce travail de recherche scientifique autour des inégalités sociales dans le milieu scolaire, nous souhaitons en premier rappeler notre problématique de départ qui porte sur l'influence que peuvent avoir les informations que se transmettent les enseignants au moment de se passer une classe dans la reproduction des inégalités sociales.

Nous avons vu que les pratiques réalisées sous des termes officiels comportent une grande variabilité dans les établissements du canton de Fribourg que ce soit dans les délais d'annonce de transmission de classes, les pratiques réalisées, les informations qui sont échangées ou les critères de formation de classes. Cette diversité peut s'expliquer par le fait que le RE détient la responsabilité des activités réalisées au sein de son établissement et qu'il n'y a pas de directives précises à ce niveau-là. Les seuls objets transmis officiellement sont les données présentes sur la plateforme PRIMEO et le bulletin scolaire. De plus, tous les éléments non-officiels intervenant dans la transmission d'une classe ne sont pas décrits non plus de manière détaillée, les enseignants se transmettent les informations qu'ils souhaitent en plus de celles qu'ils reçoivent de manière officielle. En étudiant de plus près la fréquence des types d'informations transmis entre les enseignants et les besoins informationnels qu'ils éprouvent, nous avons constaté une similitude avec celles qui sont susceptibles d'avoir une influence sur le jugement des enseignants et de créer des biais d'évaluation qui sont eux-mêmes une source de la reproduction des inégalités sociales. Nous savons que les jugements dépendent du traitement de l'information que nous effectuons et de l'influence de ces dernières qui varie selon chaque enseignant (p.10-12). Ce fait s'est vérifié lorsque nous avons étudié les représentations des enseignants sur les notions du jugement de valeurs et de l'information transmise. Ils ont mis en avant les connotations positives et négatives de ces éléments mais ont exprimé une diversité au niveau de leur définition. C'est pourquoi nous avons supposé que les informations transmises entre les enseignants peuvent reproduire les inégalités sociales. Tout dépend, des mécanismes et des processus qu'ils mettent en œuvre pour éviter de tomber dans les pièges de biais d'évaluation et leur niveau de conscience quant à l'influence de ces dernières.

Nous avons émis une ouverture pour éviter des pratiques de reproduction des inégalités sociales au niveau informationnel dans les passations de classes en lien avec le domaine de l'éthique. Il est souvent relaté dans le code de déontologie des enseignants romands (SER, 2012) qu'il faut adopter une attitude réflexive envers ses pratiques pour développer la qualité de son enseignement. C'est ce que nous proposons aux différents RE et enseignants pour tenter de diminuer les chances de reproduction des inégalités sociales dans le monde scolaire. Le but est que chaque enseignant soit conscient de ces processus et possède les moyens de les contrer.

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Villars-sur-Glâne,

Lieu, date

le 27 mars 2017

M. Schedel

Signature

Bibliographie

Akkari, A. (2007). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école républicaine dans une perspective comparative. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), 379-398.

Borko, H., & Cadwell, J. (1982). Individual differences in teachers' decision strategies : An investigation of classroom organization and management decisions. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 598-610.

Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances*. Paris : Hachette.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.

Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24 (1), 2-22.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de minuit.

Bressoux, P., Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.

Bureau HAE (2017). Manuel d'utilisation PRIMEO. Récupéré le 15 février 2017, de https://www.friportail.ch/system/files/page/groups/Manuel_dutilisation_Primeo_janvier_17.pdf.

Coen, P. F. (2016). *Approche méthodologique de la recherche qualitative*. Document de cours non publié. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.

Consortium PISA.ch (2013). Premiers résultats tirés de PISA 2012. Récupéré le 10 février 2017, de http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20131210/pisa2012_premiers-resultats_f.pdf.

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS (2016). Descriptif de fonction : Enseignant ou enseignante du degré primaire. Récupéré de https://www.friportail.ch/system/files/sadm/docs/1H-8H_ens_primaire.pdf.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Fiske, S. T., Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris. Ed. de minuit.

Hofstetter, D., & Steiner, M. (2016). *Kritische Pädagogik der Vielfalt II « Action pédagogique et pédagogie critique de la diversité »: Kurs 2*. Document de cours non publié. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.

Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*. Paris : Armand Colin.

Loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS) (2014). Grand conseil du canton de Fribourg. Etat au 1^{er} août 2016 [411.0.1].

Nidegger, C. (2014). *PISA 2012 : Compétences des jeunes Romands. Résultats de la cinquième enquête PISA auprès des élèves de 9^{ème} année*. Neuchâtel : IRDP.

Règlement d'exécution de la loi scolaire (RLS) (2016). Canton de Fribourg. Etat au 19 avril 2016 [411.0.11].

Service des ressources SRes (2016). Cahier des charges : *Responsable d'établissement primaire*. Document inédit.

Syndicat des enseignants romands (SER). (2012). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérents du SER*. Monthey : Editions SER.

Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmat : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Education et sociétés*, 1 (13), 177-192.

Annexes

Annexe 1 : Codage des données entretien informatif avec un RE

Quoi ?	- Plateforme PRIMEO : données administratives et suivi des élèves (exemplaire en annexe) - Bulletin scolaire physique - Serveur interne à l'établissement en question : archiver les suivis des élèves (pas officiel)
Rôle du RE	- Mettre à disposition les données - Faire les classes avec l'équipe d'enseignant - Aucune obligation de transmettre certaines informations aux enseignants
Quand ?	- Les données sont transmises et accessibles dès le 1^{er} août - Demande d'avancer cette date au 1^{er} juillet
Types d'informations à transmettre	- Réflexion de la part de l'enseignant : utile de transmettre certaines informations pour que l'enseignant le sache au départ dans le but d'agir tout de suite - Au niveau du comportement : dépend de la lourdeur des problèmes - Au niveau des difficultés d'apprentissage : techniques particulières aidantes, collaboration spéciale avec les parents - Au niveau du degré d'autonomie : accompagnement apporté dans différentes branches - De manière générale : préférable de laisser le futur enseignant se faire une idée lui-même - Possibilité de retour : revenir demander des informations complémentaires - Informations informelles dans la salle des maîtres
Ethique	- Mot de passe similaire pour tous les enseignants pour le serveur interne à l'établissement - Secret professionnel : proposition d'ajout dans la convention de stage - Exemple stagiaire ECG - Les identités des élèves ne devraient jamais être mentionnées à la salle des maîtres (ni raconter, ni demander) - Dérapage professionnel : préjugés sur la famille - Aucune information sur les élèves ne doit être communiquée sur les élèves en présence de personnes externes (invité de la commune, etc.) - Difficile de ne pas mentionner les identités des élèves quand on vient de vivre une situation où on est chargé d'émotions et qu'il y a un besoin de les faire sortir → question délicate

Codage des données des entretiens avec les enseignants fribourgeois

	Pratiques officielles
1	- Normalement au mois de mai mais suivant le contexte peut aussi être au mois de juin - Annonce officielle par oral mais pas de convocation officielle → discussion de couloir - Liste officielle de la commune (nom, prénom, représentant légal, date de naissance, nationalité, numéro de téléphone, adresse)
2	- Normalement au mois de mai mais suivant le contexte peut se faire plus tard - Liste officielle de la commune version papier - Fichier Word interne à l'établissement (suivi de l'élève où sont notées les informations particulières comme les suivis, les appuis ou les situations familiales complexes)
3	- Discussions préliminaires au sein de l'établissement - Annonce officielle en juin-juillet - Connaissance des enseignants de leurs futures classes en général avant l'annonce officielle - Annonce personnelle du RE aux enseignants - Types d'informations : nom, prénom, données sur la famille, numéros de téléphone, allergies, titulaire légal - Reformation de classe : droit total aux enseignants But : équilibre au niveau de la charge de travail et au niveau de la dynamique de groupe. Critères en prenant en compte l'élève dans sa globalité : performances scolaires, élèves perturbateurs, élèves dérangeants (oublis fréquents des devoirs).
4	- Annonce du RE aux enseignants - Discussions préliminaires au sein de l'établissement avec présentations des scénarios possibles - Annonce dépend du cursus des classes (au plus tôt en avril mais peut prendre plus de temps) - Liste officielle des enfants via PRIMEO (discussion de l'ajout de certaines informations dans la plateforme mais ils se sont rendus compte de l'influence de ces éléments) - Formation de classe : pas de critères spécifiques (mention de la langue et du comportement de l'enfant)
5	- Discussions préliminaires au sein de l'établissement autour de la question des classes de deux degrés ou pas - Annonce officielle dans le cadre d'une réunion avec le RE - Souhait des enseignants pris en compte (un degré/ deux degrés, enfants non souhaités) - Types d'informations : cas particuliers (suivis) - Reformation de classe par les enseignants avec des critères propres à chaque enseignant : autonomie, comportement, frères, sœurs, un degré/ deux degrés, souhait des enseignants, force des élèves (capacités et compétences).

6	- Annonce officielle en mai-juin - Types d'informations : nom, prénom, âge, adresse, connaissances linguistiques - Formation des classes réalisée avec le RE et les enseignants : Critères pour les enfants « normaux » : filles/ garçons, connaissances linguistiques (évaluées par les parents), relation avec les parents. Critères pour les enfants à besoins éducatifs particuliers : description de la RE (présence de jugement) et choix des enseignants de les prendre ou non. - Changement de pratique pour l'année prochaine suite à l'opposition d'un enseignant
---	---

	Echange d'informations entre collègues
1	- Pas besoin de contact parce que toutes les informations importantes sont sur la plateforme interne à l'établissement (suivis et appuis) - Retour chez l'enseignant précédent mais pour des informations sur des faits pas de discussion autour de la gestion de classe
2	- Dépend du cursus de la classe (changement d'effectif) Classe sans changement d'effectif : entretien informel avec les enseignants précédents, début juillet, pour discuter des cas lourds avec des situations particulières dans le but de gagner du temps. Classe avec changement d'effectif : pas d'entretien, consultation de la plateforme interne de l'établissement.
3	- En juin-juillet mais peut aussi se faire à la rentrée scolaire - Demande d'informations si soupçons sur l'élève - Prise de notes sur une feuille - Retour de demande d'informations au cours de l'année pour connaître l'avancée de l'élève
4	- Pratiques différentes suivant les enseignants qui suivent : entretien formel ou informel, papiers spécifiques. - Documents spécifiques avec les informations suivantes : droitier/ gaucher, petit/ grand, lien avec les parents - Refus des enseignants de remplir des documents internes avec trop d'informations inofficielles - Préférence pour l'échange oral plutôt qu'écrit car possibilité de mettre des nuances - Retour chez l'enseignant précédent avec des buts différents : vérification d'observations, reproches.

5	- Entretien mais sans rendez-vous au préalable - Retour si l'enseignant rencontre des soucis avec un élève dans un but de se rassurer dans le premier trimestre - Aucune demande de conseils de pratiques utiles
6	- Demande de documents internes avec informations non officielles : réalisation des devoirs, relation avec les parents, âge, grandeur, fréquence de maladies. - Préférence de l'enseignant pour transmettre seulement le bulletin scolaire. - Transmission de documents officiels (appuis et suivis) - Retour auprès des enseignants précédents pour faire des reproches.

Fréquences des types d'informations	1	2	3	4	5	6
Cet élève a beaucoup de peine en maths.		X	X			X
Méfie-toi des parents de cet enfant.		X	X	X	X	X
Il a des difficultés en français.			X			X
Il parle telle(s) langue(s) à la maison.			X	X	X	X
Son papa travaille comme ouvrier			X			
Il a des difficultés à collaborer avec les autres.	X	X	X			
Ne mets surtout pas Kevin, Emma et Simon ensemble.	X	X	X	X	X	X
Sa maman est avocate.			X	X		X
Il est le frère de tel élève.	X	X	X		X	X
C'est un cas désespéré en français.			X			X



	Besoins des enseignants (informations, buts et pratiques spécifiques)	Dans quel but ?
1	- Age, maturité, redoublement, niveau de compétences - Intégrations et appuis - Situations familiales : représentant légal (signature), connaissances linguistiques (traduction)	Etre attentif au fait que l'élève travaille bien, valorisation, réaction face aux apprentissages Faire les horaires et faciliter la collaboration avec les intervenants externes Pratique, organisationnel, avertissement
2	- Situations familiales : soutien, langue, autorité parentale, spécificités (agressivité) - Suivis et appuis - Collaboration entre les élèves	Gagner du temps, pratique et organisationnel Pratique et organisationnel Avertissement pour des problèmes de discipline
3	- Délit (mythomanie, vol) - Etat de la classe en général (compréhension, discipline, réalisation des devoirs) - Problèmes familiaux - Problèmes de santé - Langue parlée, difficultés à collaborer - Appuis et suivis	Explication de comportements spécifiques (sautes d'humeur) Etre attentif dans le but d'une vérification
4	- Informations informelles sur documents précises (gaucher/ droitier, relation avec les parents, taille) - Parents et école (envahissement)	Gain de temps, efficacité

	- Connaissance de la famille (frère ou sœur de...) - Langues parlées - Aspects formels - Parcours de la classe (changement d'effectif) - Appuis et suivis - Situation familiale délicate (décès d'un parent) - Ne pas avoir trop d'enfants qui parlent une langue étrangère car synonyme de difficultés (Vision majoritaire dans le monde de l'enseignement)	Avertissement que ça peut être désagréable et prendre beaucoup de temps Avertissement Créer un lien avec l'enfant (le chercher dans sa langue, valorisation) Transmettre un courrier Savoir que pour un élève ça va être un peu particulier Faire l'horaire Eviter de mettre les pieds dans le plat Rester dans sa zone de confort car la langue étrangère est un inconfort
5	- Demande d'informations au prédécesseur s'il rencontre un problème avec un élève - Connaissance des sections à la fin de la scolarité des élèves - Connaissance du nombre d'élèves en difficulté - Problèmes familiaux importants (perte d'un parent, etc.) qui va avoir une influence sur l'école - Connaissance d'élèves en grande difficulté scolaire (n'est pas promu mais passe au degré suivant)	Confirmation du problème auparavant, soulagement, se rassurer Confirmation et vérification des pratiques Avertissement de difficultés possibles, attention spécifique sur les enfants en question, mise en place de mesures d'aide Prévenir des comportements spécifiques (crise d'angoisse), enlever de la pression et de la culpabilité Savoir pourquoi il est là

	- Connaissance du comportement des élèves (Violent, isolé, rejeté) - Pas revivre des situations délicates avec des parents dans le cas de prendre le frère ou la sœur de... - Connaissances des professions des parents - Langue parlée à la maison - Connaissance de la famille (frère ou sœur de...)	Garantir un bon enseignement puisque le comportement des élèves est un facteur de réussite de son enseignement Plus de préparation avant les entretiens avec les parents Donner une piste, traducteur Réjouissance ou plus d'attention
6	- Documents interne avec des informations inofficielles précises - Contexte familial qui a des répercussions sur la compréhension de l'enfant (décès d'un parent) - Connaissances de la profession des parents - Connaissances linguistiques de l'enfant - Confrontation et avis sur les difficultés scolaires d'un élève (« Cet élève n'y arrivera jamais »), mettre dans des cases « Bon », « Moyen », « Faible ». - Connaissances linguistiques des élèves - Problèmes de santé (allergies graves, épilepsie, handicap)	Se protéger de toute justification, garder le contrôle Faire attention aux sujets invoqués en classe, compréhension de l'enfant Avertissement Ne pas mettre en place les mêmes dispositifs (limites de compréhension de la part des parents et facteur de réussite scolaire/ handicap) Sentiment de sécurité et de facilité

	- Connaissance de ce qui pourrait mettre en danger un enfant	Expliquer des compétences dont les raisons sont inconnues Agir au mieux dès le départ Garantir la sécurité physique et affective de l'enfant
--	--	---

	Jugement de valeurs	Information transmise
1	- « <i>L'enfant est un peu comme si et que je ne m'entends pas avec</i> »	- Objectivité - Prouver par A+B quelque chose - Faits
2	- « <i>Il est nul en français</i> » - Quand on commence à parler des apprentissages	- « <i>Ces parents viennent de divorcer</i> » - « <i>A la maison, c'est le seul qui parle français</i> » - « <i>C'est le quatrième enfant, on a déjà eu les trois</i> » - Factuel et pratique
3	- Prendre un fait et donner son avis dessus - « <i>Ce n'est pas normal que cet élève parle en portugais à la maison et jamais avec ses parents</i> »	- Fait observable, éventuellement quantifiable - « <i>Cet élève parle en français à l'école et portugais à la maison</i> »
4	- « <i>Amélie, en français, c'est une catastrophe</i> » - Cataloguer - Se protéger comme enseignant - Avertir l'autre enseignant	- « <i>Amélie, en français, elle a des difficultés mais on a mis en place telle ou telle chose. Il y a ça qui l'aide et puis, il faudra juste que tu sois attentif de ne pas la charger, elle se décourage vite, donne-lui plutôt un petit texte qu'un grand texte</i> » - Donner des pistes, ouvrir un chemin avec l'enfant - Constructif dans le but d'aider l'élève
5	- Mettre une étiquette avec ton regard qui est en lien avec le comportement de l'élève, les parents de l'élève	- « <i>Cet enfant, il fait ce qu'il peut mais il a des difficultés en français</i> » - Plus au niveau cognitif

	- « <i>Sa mère, elle est impossible, de toute façon, ce gamin, il est terrible, je ne suis pas sûre qu'il finira l'année chez toi.</i> » - Subjectif, personnel - Étiquette qui peut poursuivre l'enfant ou pas - Le ressenti	- « <i>Cet enfant est suivi en logopédie depuis deux ans, il a beaucoup de peine à lire.</i> » - Information qui va permettre d'aider l'enfant au niveau scolaire
6	- « <i>Ah mais elle est top</i> » - Pas d'échelle de comparaison - Choix des mots : pénible	- « <i>Pour moi, c'est une fille qui fait beaucoup de lien entre les apprentissages, qui est curieuse.</i> » - Information pertinente et aidante - Choix des mots : anxieux

Annexe 2 : Protocole de l'entretien informatif

Entretien informatif avec un responsable d'établissement

Les informations officielles transmises aux enseignants lors de
l'attribution d'une classe

Objectifs généraux de l'entretien informatif :

- 1) Documents officiels transmis (définition : contenu, forme)
- 2) Pratiques de transmission d'informations officielles par les RE (définition : forme, calendrier)

Objectif 1 : Documents officiels transmis (définition : objet, contenu, but)

Quelles sont les documents officiels transmis lors de l'attribution d'une classe à un enseignant sur celle-ci ?

Quel est le contenu de ces documents ?

Dans quel but fournissez-vous ces documents aux enseignants ?

Objectif 2 : Pratiques de transmission d'informations officielles par les RE (définition : forme, calendrier)

Sous quelle forme les transmettez-vous ? (Lors d'un entretien, par courrier...)

A quel moment de l'année scolaire sont-ils transmis ?

NB : demander au RE s'il possède des exemples vierges de documents officiels pour pouvoir les joindre à mon TB.

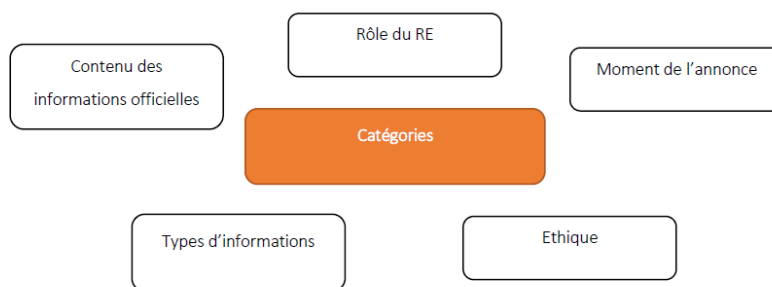
Annexe 3 : Analyse de l'entretien informatif avec un RE

Entretien informatif avec un responsable d'établissement

Codage des données

Dans le schéma présenté ci-dessous, j'ai répertorié les points que j'ai pu déceler comme importants lors de cet entretien. Il s'agit des catégories suivantes : le rôle du RE, le contenu des informations officielles, les types d'informations, l'éthique et le moment de l'annonce.

Figure 1 : Catégories d'analyse de recherche



Critique des résultats

Dans le cadre de cette recherche informative je n'ai eu recours qu'à une seule entrevue pour obtenir les informations que nous souhaitions. C'est pourquoi il nous faudrait éventuellement plus d'éléments de la part de plusieurs RE pour avoir une vue d'ensemble des pratiques officielles au sein des établissements dans le canton de Fribourg. D'autant plus, que lors de cet entretien, nous avons pu remarquer que les pratiques ne sont pas partout les mêmes et qu'il y a aucune indication officielle à ce sujet pour tout le canton de Fribourg. Cependant, la responsabilité des pratiques au sein des établissements est de leur responsabilité et ce sont donc leurs conceptions et représentations qui sont utilisées comme référent.

Le RE de l'institution en question nous a transmis les activités qui sont réalisées sous des termes officielles dans son établissement. Au niveau du déroulement de l'entrevue, le RE a répondu volontiers à toutes nos questions et à même développer en donnant son avis sur les problématiques de notre recherche qualitative. C'est pourquoi vous pourrez consulter en annexe (n°10) ses propos que j'ai résumés par après car nous en avons terminé en ce qui concerne l'entretien informatif.

Donc, dans le cadre de cette recherche informationnelle, nous avons été surpris par le fait qu'il n'existe pas directement de pratiques officielles dictées et exigées pour tout le canton de Fribourg. De ce fait, nous connaissons en référence les pratiques officielles d'un seul établissement. C'est pourquoi il est important de ne pas généraliser ces activités à tous les établissements. Cependant, il peut être intéressant de prendre en compte ces éléments pour les comparer avec les propos des enseignants que nous avons interrogés. Le RE est tout de même une référence qui se doit de veiller au bon fonctionnement de son établissement (point développé par la suite) et à répondre aux questions officielles.

Discussion des résultats

Lors de cette étape, nous allons tenter d'analyser les éléments relevés dans l'entretien informatif pour déceler des points intéressants en prenant les catégories (codage des données, annexe n°1) les unes après les autres.

Contenu des informations officielles

Description

Dans la première catégorie qui concernait les éléments qui sont transmis lors d'une passation de classes, nous avons pu observer dans le tableau qu'il n'y a que deux éléments qui sont transmis de manière systématique dans tous les établissements du canton de Fribourg : les données présentes sur PRIMEO et le bulletin scolaire physique (remis d'enseignant à enseignant).

Dans le document PRIMEO, nous retrouvons les informations administratives de l'enfant ainsi que les suivis éventuels : coordonnées de l'élève et de ses parents, langue maternelle, religion, nationalité, année de scolarité et de programme, statut du programme d'enseignement, service auxiliaire, suivi de la langue et culture d'origine, de l'éthique et culture religieuses et du catéchisme, numéro de classe, remarque (allergies, etc.), représentant légal et personne de contact (exemple à consulter en annexe n°5).

Ensuite, dans le bulletin scolaire sont présents les notes obtenues dans les différentes disciplines, l'attitude face aux apprentissages et le comportement social et individuel. Au niveau des disciplines, nous retrouvons : les langues (français, allemand, anglais et la langue et culture d'origine), les mathématiques, les sciences de la nature (sciences de la nature, géographie), les sciences humaines et sociales (histoire, citoyenneté, éthique et cultures religieuses), les arts (arts visuels, activités créatrices et manuelles et musique) puis le corps et mouvement (éducation physique). En ce qui concerne l'attitude et le comportement de l'élève, voici les éléments qui sont présents dans le bulletin scolaire de manière officielle : l'autonomie, la persévérance, le rythme de travail, la participation, la relation à l'autre, le respect des règles de vie ainsi que le soin et la présentation des travaux (exemple à consulter en annexe n°7).

Enfin, nous avons aussi pu remarquer que dans le cas de l'établissement en question, il disposait d'un élément supplémentaire pour stocker des données qui prend la forme d'un serveur où sont répertoriés les documents qui concernent les suivis des élèves.

Références littéraires

Pour tenter de mieux comprendre les situations dans lesquelles ces pratiques évoluent je me suis intéressée plus précisément à la plateforme PRIMEO, son contenu, ses buts et ses utilisations ainsi que sur la loi scolaire pour connaître le cadre légal concernant les données sur les élèves.

La plateforme PRIMEO a pour but principal d'assurer la fonction de la gestion des élèves au sein du canton de Fribourg. Voici les fonctions plus spécifiques pour lesquelles elle est disposée :

- « *Gérer les données de base de l'élève* »
- « *Gérer les personnes de contact propre à chaque élève* »
- « *Gérer et stocker les bulletins de notes* »
- « *Gérer les données de base d'un enseignant* »
- « *Gérer les classes d'un établissement* »

(Bureau HAE, 2017, p.3)

Ensuite, au niveau des personnes qui ont accès à cette plateforme, elles ont toutes un rôle spécifique relié à des fonctions précises qu'elles peuvent exercer sur le logiciel. Les auteurs ont répertorié cinq rôles différents :

- « *Enseignant* »
- « *Administration communale* »
- « *Responsable d'établissement (RE)* »
- « *Inspecteur* »
- « *Service* »

(Bureau HAE, 2017, p.3)

Des tableaux de synthèse se trouvent ci-dessous pour déterminer les droits d'accès et les cas d'utilisation suivant le rôle des intervenants. Nous remarquons par ces derniers que les personnes suivant leur hiérarchie ont des droits d'accès restreints et que la plateforme remplit des rôles bien précis.

Tableau 1 : Droits des utilisateurs sur la gestion des élèves

Cas d'utilisation	Titulaire	Administration communale	RE	Inspecteur	Service et Admin
Visualiser la liste des élèves	Elèves de ses établissements	Elèves de ses établissements	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves
Trier et filtrer la liste des élèves	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée
Imprimer des rapports des élèves	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée
Exporter la liste des élèves	Liste affichée. Exporte toutes les données de base pour les élèves de ses classes. Exporte uniquement les données de la liste affichée pour les autres élèves.	Toutes les données Elèves de ses établissements	Toutes les données Elèves de ses établissements	Toutes les données Elèves de ses arrondissements	Toutes les données Tous les élèves
Visualiser les données de base	Elèves de ses classes	Elèves de ses établissements	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves
Visualiser les représentants légaux	Elèves de ses classes	Elèves de ses établissements	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves
Modifier les données de base	Elèves de ses classes	Elèves de ses établissements	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves

(Source : Bureau HAE, 2017, p.38)

Tableau 2 : Droits des utilisateurs sur la gestion des élèves (suite)

Cas d'utilisation	Titulaire	Administration communale	RE	Inspecteur	Service et Admin
Modifier les représentants légaux	Elèves de ses classes	Elèves de ses établissements	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves
Créer un élève	non	Elèves de ses établissements	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves
Supprimer un élève	non	non	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves
Créer un bulletin scolaire	Elèves de ses classes	Non	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves
Visualiser un bulletin scolaire	Elèves de ses classes	Non	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves
Gérer les attributions	Non	Non	Elèves de ses établissements	Elèves de ses arrondissements	Tous les élèves

(Source : Bureau HAE, 2017, p.39)

Tableau 3 : Droits des utilisateurs sur la gestion des classes

Cas d'utilisation	Titulaire	Administration communale	RE	Inspecteur	Service et Admin
Visualiser la liste des classes	Classes de ses établissements	Classes de ses établissements	Classes de ses établissements	Classes de ses arrondissements	Toutes les classes
Trier et filtrer la liste des classes	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée
Imprimer des rapports des classes	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée	Liste affichée
Exporter la liste des classes	Non	Liste affichée. Exporte toutes les données de base pour les classes de ses établissements. Exporte uniquement les données de la liste affichée pour les autres classes.	Liste affichée. Exporte toutes les données de base pour les classes de ses établissements. Exporte uniquement les données de la liste affichée pour les autres classes.	Liste affichée. Exporte toutes les données de base pour les classes de ses arrondissements. Exporte uniquement les données de la liste affichée pour les autres classes.	Liste affichée. Exporte toutes les données de base.
Visualiser les données de base	non	Classes de ses établissements	Classes de ses établissements	Classes de ses arrondissements	Toutes les classes
Modifier les données de base	non	Classes de ses établissements	Classes de ses établissements	Classes de ses arrondissements	Toutes les classes
Créer une classe	non	Classes de ses établissements	Classes de ses établissements	Classes de ses arrondissements	Toutes les classes
Supprimer une classe	non	Non	Classes de ses établissements	Classes de ses arrondissements	Toutes les classes
Attribuer des élèves à une classe	non	Classes de ses établissements	Classes de ses établissements	Classes de ses arrondissements	Toutes les classes
Attribuer des enseignants à une classe	non	Classes de ses établissements	Classes de ses établissements	Classes de ses arrondissements	Toutes les classes

(Source : Bureau HAE, 2017, p.41)

Ensuite, au niveau légal, la loi scolaire (2014) contient un article sur la protection des données concernant les élèves.

Figure 2 : Article 43 - Banque de données ou fichiers d'élèves

¹ La création de banques de données ou de fichiers concernant les élèves n'est autorisée que pour assurer le suivi de leur parcours scolaire, faciliter le pilotage du système scolaire et sa gestion administrative, établir des statistiques ou servir à des fins de recherches scientifiques.

² Le Conseil d'Etat détermine le contenu des banques de données ou des fichiers, les modalités d'accès et de transmission des données ainsi que les conditions de leur archivage ou destruction.

³ L'utilisation du numéro AVS (NAVS13) est réservée à des fins d'identification des personnes, notamment en lien avec la plate-forme Fri-Pers, ainsi que pour transmettre les données requises par le système d'information statistique suisse.

⁴ Les données personnelles peuvent être rendues accessibles au moyen d'une procédure d'appel électronique au sens de l'article 10 al. 2 de la loi du 25 novembre 1994 sur la protection des données. Le Conseil d'Etat en fixe les modalités d'application.

(Source : Loi scolaire, 2014, p.13)

Nous pouvons observer grâce à cet article que le stockage des données d'élèves doit être réalisé selon des conditions précisées dans l'article comme le cheminement scolaire, la manipulation du système scolaire, la partie administrative, l'élaboration de statistiques qui peuvent se faire dans le cadre d'études

scientifiques. Le Conseil d'Etat détient également la responsabilité des contenus de ces informations ainsi que la façon de les gérer.

Interprétation et analyse

Il est important de noter que les champs d'utilisation des données des élèves sont clairement définis et qu'il ne sert en aucun cas d'un point de vue légal à émettre des jugements ni des évaluations à partir de ces données.

Le premier objet officiel transmis constitue le bulletin scolaire physique que chaque enseignant se passe lors qu'il y a une transmission de classe. Nous avons vu que ce document comporte deux domaines d'évaluation : les disciplines et le comportement. Il est intéressant de relever que le comportement des élèves figure sur le même papier que les notes. Nous avons vu dans le cadrage théorique de notre travail que cet objet pouvait être une source de biais d'évaluation et nous le retrouvons de manière officielle dans les bulletins scolaires. (Bressoux & Pansu, 2003)

Le deuxième élément transmis est la plateforme PRIMEO qui contient les données administratives des élèves. Le cadre légal est posé et les responsabilités de cet aspect sont prises. PRIMEO possède un manuel qui explique clairement son utilisation et sa fonction. La sécurité est bien développée avec des droits d'accès restreints. Nous pouvons tout de même observer qu'il existe un champ intitulé « Remarques » qui laisse une liberté quant aux informations qu'on veut y inscrire. Nous pouvons remarquer dans l'exemple qui nous a été transmis que les enseignants notent par exemple, les allergies. C'est du ressort des enseignants et du RE de veiller aux informations qui y sont annotées.

Les établissements ont recours à encore d'autres types d'éléments de stockage. Il n'y a pas d'indication claire pour ceux-ci en ce qui concerne les paramètres de sécurité à fournir ni les droits d'utilisation des intervenants des établissements scolaires. Par exemple, dans le cas d'un établissement interrogé, le serveur interne qui sert à archiver les suivis et les mesures d'aides a été mis en place dans des buts d'une gestion facilitée des différentes ressources, qui répond aux conditions de l'article de loi. Cependant, nous rencontrons un problème en ce qui concerne le droit d'accès des différents intervenants en fonction de leur rôle exercé au sein de l'établissement. Les dérapages potentiels que peuvent engendrer cette ressource ne sont pas anticipés d'un point de vue légal.

Rôle du RE

Description

La seconde catégorie prend en compte le rôle du RE dans la transmission d'informations lors d'une passation de classe. Nous remarquons que le rôle du RE, décrit par celui que nous avons interrogé, est très minime dans cette action. Il ne met que les données à disposition des élèves et forme les classes avec la plupart du temps son équipe d'enseignants. Il n'est pas tenu non plus de transmettre les informations qu'il détient sur l'élève aux futurs enseignants.

Références littéraires

Dans le but de comprendre les obligations que possède le RE dans la réalisation de cette tâche, nous avons pris en appui la loi scolaire (2014) dans laquelle sa fonction est décrite.

Figure 3 : Article 51 b) - Fonction

¹ Le ou la responsable d'établissement primaire et le directeur ou la directrice sont responsables de l'organisation, du fonctionnement et de la gestion administrative et pédagogique de leur établissement, de la conduite du personnel, de la qualité de l'enseignement et de l'éducation ainsi que de la collaboration avec les partenaires de l'école auprès desquels ils représentent l'établissement.

² Ils dirigent leur établissement conformément aux principes énoncés dans la présente loi et au descriptif de fonction approuvé par le Conseil d'Etat.

³ Ils portent une attention particulière à la qualité du climat régnant au sein de l'établissement et au bien-être des personnes qui y travaillent. Le cas échéant, ils aplanissent les difficultés qui peuvent surgir.

⁴ Ils collaborent étroitement avec les communes dans l'accomplissement des tâches de celles-ci.

(Source : Grand Conseil du Canton de Fribourg, 2014, pp.15-16)

Grâce à cette description, nous pouvons comprendre quelles sont les fonctions principales que doit exercer un RE. Les domaines touchés sont multiples et visent dans l'ensemble au bon fonctionnement de l'établissement. En ce qui concerne les données administratives, on voit que ce paramètre et tout ce qui touche à la transmission d'informations est sous sa responsabilité au sein de son établissement. C'est de son ressort que de s'assurer des bonnes pratiques de son personnel et des données qui sont utilisées. (Loi scolaire, 2014)

Pour approfondir, la fonction de RE et le rôle qu'il détient, nous avons consulté son cahier des charges (annexe n°9). Il est décrit en six rubriques : conduite du personnel subordonné, organisation et administration, collaboration avec les communes, communication, participation à des commissions ou groupes de travail et formation continue. Nous avons sélectionné les points qui peuvent être utiles pour notre problématique de recherche.

« Veiller au respect par ce personnel des obligations découlant de la loi et contrôler la bonne exécution du travail (voir descriptif de fonction) » (Service des ressources, 2016, p.4)

Cette citation nous montre que c'est le RE qui se charge du respect du descriptif de fonction des enseignants qui travaillent au sein de son établissement.

« Attribuer les classes aux enseignant-e-s et planifier leur horaire (art. 47 RLS) » (Service des ressources, 2016, p.4)

Ce point met en avant le fait que c'est le RE qui possède le pouvoir et la responsabilité sur la décision d'attribution des classes.

« Organiser l'année scolaire : répartir les classes par année d'enseignement en fonction du nombre de classes attribué au cercle scolaire, répartir les classes dans les bâtiments scolaires, répartir les élèves dans les classes (art. 47 RLS). Définir l'horaire scolaire et l'occupation des infrastructures (art. 31 RLS). Cette organisation est soumise pour approbation aux communes (art. 57 al. 2 let. F LS) et l'inspectorat (art. 47 RLS). » (Service des ressources, 2016, p.4)

Ces éléments nous montrent bien le fait que c'est de la responsabilité du RE que de gérer l'effectif des classes de son établissement. C'est à lui que revient les décisions de répartition de classes dans les bâtiments, de répartition des élèves dans les différentes classes.

« Assurer la responsabilité du traitement des données des élèves (art. 104 RLS) » (Service des ressources, 2016, p.5)

La gestion des informations détenues sur les élèves est de la responsabilité des RE. Quelques soit les opérations et activités exercées avec celles-ci, il est tenu pour responsable de ces actions.

« Représenter et assurer l'information interne et externe de l'établissement (art. 51 LS) » (Service des ressources, 2016, p.5)

Cette phrase renvoie à l'analyse de l'article 51 (Loi scolaire, 2014) qui renvoie à la description de la fonction du RE que nous avons effectuée ci-dessus. Nous avons observé que la gestion des informations au sein de l'établissement est sous la responsabilité du RE ainsi que des bonnes pratiques de son personnel.

« S'assurer de l'information régulière des parents par le corps enseignant (art. 30 LS et 55 RLS). » (Service des ressources, 2016, p.5)

Le RE est également tenu d'assurer une bonne relation avec les parents. Il se doit de contrôler que les parents sont régulièrement informés de l'évolution de leur enfant.

« Veiller à la bonne collaboration école-parents (art. 30 LS et 57 RLS) » (Service des ressources, 2016, p.5)

Il veille également à la relation entretenue entre les différents acteurs que sont les parents des élèves, les enseignants, le personnel éducatif et lui-même, le responsable d'établissement.

Interprétation et analyse

Nous pouvons remarquer avec cet article que la responsabilité de la transmission d'informations lors d'une passation de classe est du ressort du RE. De manière plus générale, grâce à tous les points étudiés ci-dessus, nous pouvons déduire que tout ce qui se passe au sein d'un établissement scolaire est sous la responsabilité de ce dernier. C'est à lui de veiller aux pratiques qui se font dans son établissement. Cependant, nous pouvons voir que ces aspects sont décrits de manière globale en faisant référence à chaque fois à la loi scolaire (2014) ou au règlement d'exécution (2016). Il ne

mentionne pas les aspects précis que touche la « gestion administrative » ni la « conduite du personnel », c'est pourquoi chaque RE peut juger et évaluer ces points à sa façon. Il n'y a pas d'indication claire ni précise ce qui laisse une possibilité de pratiques diversifiées dans les différents établissements du canton. En donnant cette liberté, nous laissons la possibilité que des pratiques divergentes et non souhaitées prennent place de manière consciente ou non dans les établissements du canton de Fribourg.

Moment de l'annonce

Description

En observant les propos recueillis, nous remarquons que cet aspect est clair pour le RE et que la date du 1^{er} août est celle qui a été employée dans l'accès des données sur leurs élèves pour les enseignants. Le RE nous a expliqué toute la problématique que pose cette date. Des enseignants souhaiteraient avoir accès plus tôt à ces informations pour envoyer du courrier à leurs élèves durant le mois de juillet. Dans ce sens, il a été proposé d'avancer cette date au 1^{er} juillet. Au moment de l'entretien, nous ne savons pas si cette requête a été acceptée ou non.

Références littéraires

Le point théorique que nous pouvons aborder par cet aspect est celui de la relation école-famille qui est un élément qui a été avancé dans cette thématique. La date étant décidé et non géré par le RE, nous ne pouvons pas amener beaucoup d'éléments à ce niveau-là. Cependant, en ce qui concerne la communication entre les parents et l'école, ce point est cité non seulement dans la loi scolaire (2014) mais aussi dans le descriptif de fonction des enseignants.

Figure 4 : Descriptif de fonction enseignants 1-8H – Suivi pédagogique et éducatif des élèves

Relations école-famille

Assurer et favoriser le dialogue avec les parents

- les informer de manière régulière - ou si la nécessité s'en fait sentir - de la situation scolaire de leur enfant
- conduire les entretiens individuels et/ou collectifs avec les parents
- répondre aux interventions des parents.

(Source : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS, 2016, p.3)

En observant les différents points présentés ci-dessus, nous remarquons que l'enseignant doit entretenir une bonne relation avec les parents en mettant en place une communication appropriée. De plus, la fréquence à laquelle les informations sont échangées dépend de l'enseignant et du besoin qu'il évalue en fonction de ses élèves.

Interprétation et analyse

L'apport théorique que nous avons fourni ci-dessus présente le fait que l'enseignant est responsable de la qualité de la relation entretenue avec les parents et qu'il est de son devoir de mettre en place les

éléments nécessaires pour qu'elle se déroule de la meilleure des manières. De ce fait, nous pouvons comprendre par ces propos que les enseignants doivent disposer de toutes les ressources qui leur sont nécessaires pour mettre en place une communication qu'ils jugent adéquate et bénéfique. Si les enseignants venaient à manquer de ressources pour établir ce qu'ils pensent être indispensable, ils ne peuvent pas exercer leur devoir qui est prévu par la loi (Loi scolaire, 2014) ainsi que par leur cahier des charges (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS, 2016)

Types d'informations à transmettre

Description

Ce point nous permet de mettre en lumière l'avis d'un RE, qui détient la responsabilité du bon fonctionnement de son établissement. Selon les différentes lois en vigueur dans le milieu scolaire (Loi scolaire (2014), Règlement d'exécution de la loi scolaire (RLS) (2016)) et le cahier des charges des RE (Service des ressources, 2016), le RE est la personne qui gère et évalue les pratiques au sein de son établissement. C'est pourquoi nous avons pris en référence, l'avis d'un RE pour connaître les pratiques souhaitées au sein du canton de Fribourg.

Selon lui, l'enseignant est amené à avoir une réflexion au niveau des informations qu'il va transmettre à son successeur. Il distingue trois types d'informations susceptibles d'être transmises à un collègue : au niveau du comportement, des difficultés d'apprentissage et du degré d'autonomie. De manière générale, le RE nous dit qu'il est préférable de laisser le futur enseignant se faire une idée sur les élèves plutôt que de donner trop d'informations. Il avance aussi le fait qu'il y a une possibilité de retourner chercher des informations en cas de besoin de l'enseignant successeur. Enfin, le RE nous annonce qu'il y a des informations qui sont transmises de manière informelle à la salle des maîtres. C'est un élément qui est aussi à prendre en compte dans la transmission d'informations entre les enseignants. Nous verrons cet aspect plus en détail dans la partie éthique de l'analyse.

Références littéraires

Dans le but d'approfondir quelque peu ce point, nous allons prendre en appui le descriptif de fonction de l'enseignant. (Service des ressources, 2016)

Figure 5 : Descriptif de fonction enseignants 1-8H – Fonctionnement de l'école

Concertation avec les collègues, participation aux réunions, groupes de travail, conférences et manifestations de la vie scolaire, collaboration avec les autorités scolaires

Participer au développement de la qualité de l'école et de l'enseignement, à la vie de l'établissement, dans un esprit de collégialité, en s'engageant dans des groupes de travail et des projets d'établissement.

Collaborer avec ses collègues afin d'assurer la coordination horizontale et verticale, notamment dans une perspective interdisciplinaire.

(Source : Service des ressources, 2016, p.4)

En observant ce développement, nous pouvons mettre en évidence que l'enseignant doit fournir des actions collaboratives avec les autres membres de l'établissement dans un but de qualité de l'enseignement et d'une coordination horizontale et verticale.

Interprétation et analyse

Si on analyse un peu plus le descriptif de fonction (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS, 2016), nous pouvons nous rendre compte que le seul point qui mentionne la communication entre les enseignants est celui de la collaboration avec les éléments qui ont été présentés ci-dessus. Les seuls buts avancés sont la qualité de l'enseignement et la coordination horizontale et verticale. Il n'y aucune indication en ce qui concerne les types d'informations qui doivent être échangées ou qui ne doivent pas l'être. Les notions de qualité et de coordination verticale et horizontale sont aussi très floues, ce qui laisse diverses possibilités d'interprétations. Cette absence de données plus précises donne la possibilité aux enseignants de transmettre ce qu'ils souhaitent à leur collègue. Le RE nous donne trois points qu'il estime importants mais ne s'oppose pas au fait qu'il y en ait plus.

Ethique

Description

Lors de cet entretien, la notion d'éthique est apparue à plusieurs reprises de manière indirecte. Tout d'abord, le RE a mentionné l'aspect de confiance qu'il accorde à son équipe d'enseignants et qui règne au sein de son établissement. Ce paramètre est ressorti lorsque nous avons abordé la thématique du mot de passe similaire pour le serveur interne. Suite à ce point, le RE m'a aussi parlé du secret professionnel qui touche les stagiaires lorsqu'ils collaborent au sein d'un établissement. Il a précisé ses propos à plusieurs reprises en expliquant que les identités des élèves ne doivent pas être prononcées en présence de personnes externes à l'établissement ainsi que de manière générale, à la salle des maîtres. Pour ce faire, il m'a donné un exemple avec les stagiaires de l'ECG (Ecole de culture générale) qui connaissaient les familles des élèves. Il met aussi en avant un droit de réserve au niveau des enseignants. En dernier lieu, il a mentionné un aspect important de son rôle de RE qui est de veiller au dérapage professionnel qui dans ce cas pourrait consister par exemple, à des préjugés sur la famille. Il qualifie cet exemple de faute professionnelle.

Références littéraires

Dans cette partie complémentaire qui consiste à amener des éléments théoriques, nous allons prendre comme référence la loi sur le personnel de l'Etat ainsi que la loi scolaire (2014).

Comme toute personne travaillant à l'Etat de Fribourg, l'enseignant est soumis à un secret de fonction qui lui indique qu'il ne peut pas communiquer de données ni d'informations à des tiers sur les élèves.

Figure 6 : Article 60 - Secret de fonction

¹ Il est interdit au collaborateur ou à la collaboratrice de divulguer des faits dont il ou elle a eu connaissance dans l'exercice de ses fonctions et qui doivent rester secrets en raison de leur nature, des circonstances ou d'instructions spéciales.

² Dans les mêmes limites, il lui est également interdit de communiquer à des tiers ou de conserver en dehors des besoins du service, en original ou en copie, des documents de service.

³ Ces obligations subsistent même après la cessation des rapports de service.

(Source : Grand Conseil du canton de Fribourg, 2001, p.19)

En observant l'article ci-dessus, nous pouvons remarquer que cet aspect est présenté de manière générale sous des termes qui donne comme raison au secret de fonction, la nature, les circonstances ou les instructions spéciales de certains faits.

Dans le but d'approfondir ces éléments nous allons étudier ce qui est noté dans la loi scolaire (2014) à ce propos.

Figure 7 : Article 60 - Protection du domaine privé

Il est interdit au corps enseignant, au personnel socio-éducatif, au personnel des services de logopédie, psychologie et psychomotricité et aux autorités scolaires de divulguer à des tierces personnes non autorisées des informations qu'ils ont reçues dans l'exercice de leur fonction sur des faits relevant du domaine privé des élèves ou de leurs proches.

(Source : Grand Conseil du Canton de Fribourg, p.9)

L'article ci-dessus précise ce que veut dire le secret de fonction mis en œuvre à l'Etat de Fribourg pour l'enseignant. Il mentionne le fait que tout intervenant auprès d'un établissement scolaire et de ses élèves n'a le droit de communiquer des aspects de la sphère privée des enfants ainsi que de leur famille. Ceci signifie que toute information dont l'enseignant dispose sur les élèves et leur famille doit rester dans le cadre de l'école et ne doit pas sortir de celle-ci.

De plus, le syndicat des enseignants romands (SER) a réalisé un code déontologique pour les enseignants. Dans celui-ci sont précisés les contenus suivants : les droits fondamentaux de l'enfant et de l'adolescent, action professionnelle de l'éducation et accomplissement de ses multiples missions, solidarité, collaboration avec les parents, défense de l'école publique comme institution démocratique. Dans l'analyse de cette catégorie, nous allons nous concentrer sur l'action professionnelle de l'éducation et l'accomplissement de ses multiples missions ainsi que sur la collaboration avec les parents. (SER,2012)

Au niveau de l'action professionnelle et de ses multiples missions, nous retrouvons comme points centraux, la conscience professionnelle que doit produire l'enseignant, le devoir de réserve et le secret

de fonction qui le tient de par son métier. Il doit également faire preuve d'une attitude réflexive sur ses pratiques et se conformer aux dispositions pris par son association professionnelle. Dans le cas de pratiques abusives et non éthiques de collègues, il lui faut intervenir pour le bien de l'enfant. (SER, 2012)

En ce qui concerne la collaboration avec les parents, l'enseignant ne doit avoir aucune pratique discriminatoire envers ses élèves dans des domaines bien précis : origine sociale et ethnique, religion, handicap et maladie. Le code déontologique met en avant la conscience professionnelle que doit fournir l'enseignant ainsi que l'esprit critique dont il doit faire preuve. Il dénonce également le fait que des pratiques qui ne sont pas éthiques et qui sont contradictoires à ce code doivent être signalées pour le bien de l'enfant. (SER, 2012)

Interprétation et analyse

En reliant les propos du RE ainsi que les deux articles de loi que nous avons présentés, nous pouvons définir que l'enseignant est soumis à un secret de fonction qui lui interdit de divulguer des informations qu'il détient par l'exercice de ses fonctions, que ce soit des données sur les élèves et leur famille ou des données scolaires (notes, comportements, suivis, etc.) Ceci montre bien que les enseignants doivent travailler dans un climat de confiance et que celui-ci doit favoriser la qualité de l'enseignement. De ce fait, dans le cas de la divulgation d'identités d'élèves ou de mots de passe à des personnes externes, la loi impose ses obligations. En faisant référence au point d'analyse précédent qui concernait le rôle du RE, nous savons que c'est de la responsabilité du RE de gérer et de contrôler ces pratiques.

Cependant, tous les enseignants de l'établissement en question peuvent avoir accès aux données de tous les élèves avec le serveur interne, ce qui n'est pas le cas pour la plateforme PRIMEO. De plus, nous avons également vu que des informations pouvaient être échangées de manière non officielle à la salle des maîtres. Ces deux faits nous ramènent à notre préoccupation éthique de l'exercice de fonctions. Nous avons pris en référence le code de déontologie des enseignants pour tenter de voir s'il pouvait guider les enseignants dans les propos et pratiques qui sont acceptables par la communauté enseignante. Nous avons pu remarquer que le code renforce la loi scolaire au niveau du secret de fonction en lien avec la profession. De plus, tout au long des points présentés dans ce code, nous observons que la réflexion et l'autoévaluation sont mises en avant dans le but d'offrir une meilleure qualité d'enseignement. Contrairement aux différents articles de loi que nous avons présentés, le code mentionne les discriminations potentielles que nous pouvons retrouver dans le monde de l'enseignement en précisant bien entendu qu'elles ne sont pas autorisées. Il est également écrit que toute pratique abusive doit être dénoncée par les autres enseignants pour le bien de l'élève. Cependant, le code de déontologie des enseignants fournit quelques indications au niveau des pratiques enseignantes idéales mais ne donne pas d'indications précises sur ces dernières. Nous ne trouvons pas d'éléments en ce qui concerne la gestion de la communication des informations entre les enseignants. De plus, des termes comme « conscience professionnelle » et « éthique » sont mentionnés sans aucun complément d'information ce qui laisse un champ d'interprétation assez large et ainsi à une certaine diversité de pratiques.

Signification pratique des résultats

Une piste que nous avons présentée et qui laisse une ouverture à cette problématique est celle de l'éthique de la profession enseignante. Nous avons vu que la réflexion dans le but de développer un enseignement de qualité est au centre du code de déontologie du SER (2012). C'est pourquoi nous émettons l'hypothèse qu'une pratique réflexive entre les différents responsables d'établissement et les enseignants soit menée sur les notions de la gestion des informations des élèves pour éviter des dérives qui peuvent parfois être inconscientes et involontaires. Une liste d'options de gestion des informations complémentaires à la plateforme PRIMEO pourrait être envisagée.

Conclusion

En guise de conclusion à cette recherche informationnelle qui concerne les éléments officiels de la passation de classe et de la gestion de la communication dans le milieu scolaire, nous avons pu mettre en lumière le fait que tout ce qui se passe au sein des établissements du canton de Fribourg est du ressort du responsable d'établissement. Nous avons également pu remarquer que ses activités sont décrites dans la loi scolaire (2014), dans le règlement d'exécution de la loi scolaire (RLS) (2016) qui sont reprises dans son cahier des charges. Ses différentes responsabilités sont décrites de manière claire et nous savons que tout ce qui touche aux informations sur les élèves est de son ressort. Cependant, nous avons pu relever qu'il y a un manque de précisions quant aux pratiques à utiliser pour gérer ces éléments d'informations. Il n'y a pas de directives claires ni de logiciels officiels hormis PRIMEO. Nous avons constaté que ce dernier n'est pas suffisant pour l'établissement interrogé et qu'ils ont mis en place un autre serveur de stockage interne. L'utilisation d'autres moyens de gestion des données n'est pas interdite par la loi et est sous la responsabilité du RE. Le manque de précisions à ce niveau nous laisse observer et supposer une diversité dans les pratiques au sein du canton de Fribourg qui peuvent mener à des dérives qui sont susceptibles d'avoir une influence sur la reproduction des inégalités sociales.

Annexe 4 : Protocole d'entretien des enseignants fribourgeois

Représentation des enseignants sur l'influence de l'école dans la reproduction des inégalités sociales liées à l'appartenance socio-culturelle

Objectifs généraux de la recherche sur les entretiens de passation de classe :

- 1) Déroulement d'une passation de classe (définition : moment de l'annonce, par qui, informations officielles transmises)
- 2) Pratiques réalisées entre les enseignants lors de passation de classes (définition : but, forme, temps, calendrier, nombre)
- 3) Types d'informations transmises entre enseignants lors de passation de classes (définition : ce qui se dit sur la classe en générale, les élèves, le niveau)
- 4) Eléments sur lesquels les enseignants attachent de l'importance lors de la réception d'une classe (définition : informations officielles, informations des collègues)

Objectif 1 : Déroulement d'une passation de classe (définition : moment de l'annonce, par qui, informations officielles transmises)

Quand êtes-vous avertis de l'attribution de votre future classe ?

Qui vous informe de l'attribution de votre future classe ?

Quelles sont les informations officielles transmises ?

Objectif 2 : Pratiques réalisées entre les enseignants lors de passation de classes (définition : forme, but, temps, calendrier, nombre)

Sous quelle forme vous transmettez-vous entre collègues enseignants des informations lors d'une passation de classe ? Avec quel(s) support(s) ?

A quelle moment planifiez-vous cet échange ?

Combien de temps dure un échange et se répète-t-il avant le début de l'année suivante ?

Objectif 3 : Types d'informations transmises entre enseignants lors de passation de classes (définition : ce qui se dit sur la classe en générale, les élèves, le niveau, le type de phrases, le but, jugement de valeurs vs. information)

Quelles informations sont transmises sur la classe en générale ? Le niveau ?

Quelles informations (en plus des informations officielles reçues) sont communiquées sur les élèves ? Un type d'élève en particulier ?

Si vous disposiez de 5-10 min par élève, quelles sont les informations que vous transmettriez en particulier ?

Parmi les phrases suivantes, lesquelles vous a-t-on déjà communiquées lors d'un entretien de passation de classe :

1. Cet élève a beaucoup de peine en maths.
2. Méfie-toi des parents de cet enfant.
3. Il a des difficultés en français.
4. Il parle telle(s) langue(s) à la maison.
5. Son papa travaille comme ouvrier.
6. Il a des difficultés à collaborer avec les autres.
7. Ne mets surtout pas Kevin, Emma et Simon ensemble.
8. Sa maman est avocate.
9. Il est le frère de tel élève.
10. C'est un cas désespéré en français.

Si oui, pourquoi ces informations sont-elles transmises ? Avec quelle systématique ?

Souhaiteriez-vous recevoir une de ces informations ?

Selon vous, quelle est la différence entre un jugement de valeurs ou une information transmise sur un élève ?

Par exemple : Dans le cas d'un élève pénible, interprétez-vous cette information comme un jugement de valeurs sur l'élève ou comme une information importante dont vous devez disposer ?

Objectif 4 : Éléments sur lesquels les enseignants attachent de l'importance lors de la réception d'une classe (définition : importance, besoins,)

Parmi toutes ces informations reçues, auxquelles attachez-vous le plus d'importance ?
Dans quel but ?

Quelles informations voulez-vous absolument avoir avant le début de l'année scolaire avec une nouvelle classe ?

Pour terminer, quelle(s) information(s) ne souhaiteriez-vous pas recevoir avant le début d'une année scolaire avec une nouvelle classe ?

Annexe 5 : Exemple de document PRIMEO

Société en cours		13	
Sexe *	Homme ☒ Femme ☐ Inconnu ☐	Année de scolarité *	1H
nom/Prénom *	[REDACTED]	Année de programme *	
nom/Prénom usuel	[REDACTED]	Statut *	Régulier MAO MAR
Date de naissance *	[REDACTED]	Statut du programme d'enseignement *	
ans n° AVS	[REDACTED]	Cycle d'orientation	
° AVS *	[REDACTED]	Participe à la PPO ?	☐
Langue maternelle	[REDACTED]	Service auxiliaire	
Religion	Aucune appartenance	Langue et culture d'origine	☐
Nationalité *	[REDACTED]	Ethique et culture religieuses	☐
Commune d'origine	[REDACTED]	Catéchisme *	Ne suit pas
Sexe *	[REDACTED]	Classe	1H-2H A
Commune	[REDACTED]	Remarque	
PA/Localité *	[REDACTED]	Allergie importante au poisson	
Adresse *	[REDACTED]		
Numéro de rue	[REDACTED]		
Complément adresse	[REDACTED]		
Libells	[REDACTED]		

Elève

Scolarité en cours

Sexe *	Homme	Année de scolarité *	1
Nom/Prénom *	[REDACTED]	Année de programme *	1H
Nom/Prénom usuel	[REDACTED]	Statut *	Régulier
Date de naissance *	[REDACTED]	Statut du programme d'enseignement *	Programme d'enseignement régulier
Sans n° AVS	Non	Cycle d'orientation	
N° AVS *	[REDACTED]	Participe à la PPO ?	Non
Langue maternelle		Service auxiliaire	
Religion	Aucune appartenance	Langue et culture d'origine	Non
Nationalité *	[REDACTED]	Ethique et culture religieuses	Non
Commune d'origine		Catéchisme *	Ne suit pas
Pays *	[REDACTED]	Classe	1H-2H A
Commune	[REDACTED]	Remarque	
NPA/Localité *	[REDACTED]	Allergie importante au poisson	
Adresse *	[REDACTED]		
Numéro de rue	[REDACTED]		
Complément adresse	[REDACTED]		
Labels	[REDACTED]		

100

Type: team

2000

10

100

Abstract

Worm/Parasite Free

Callan the researcher

SCIENTIFIC PAPER

1000

Community education

10

1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 26

100

1000

Keywords: child sexual abuse; disclosure; disclosure strategies

1

• **•**

Abstract

100

Integrity

100

100

2000

Background:

Continuing the Research

References

[illegible]

10

Annexe 6 : Exemple d'un dossier de suivi de parcours scolaire

Ecole X

Document de suivi de l'élève

Nom :	B.	Titulaires	
Prénom :	E.		
Date de naissance :			



Mesures	MCDI			Psycho			Logo			Prolong. cycle			Integra- tion			Cours langue			Autre (ex : stage en classe D, etc....)		
	BB	C1	C2	C3	BB	C1	C2	C3	BB	C1	C2	C3	BB	C1	C2	C3	BB	C1		C2	C3
Amélior de académie																					Suivi par une pédo- psychiatre
Cocher les cases qui correspondent					X				X					X	X	X		X			

Précisions quant aux mesures prises :

EE E. a fait un test de maturité et nous avons demandé l'aide du service d'intégration. La maîtresse d'intégration le suit en 1 ^{ère} P. Il a suivi plusieurs séances en logopédie. Le traitement se termine à la fin de l'année scolaire. E. a suivi aussi le cours de français, il a fait beaucoup de progrès. En 1 ^{ère} il ne suivra plus le cours de français.	1-2p E. a bénéficié du concept d'intégration durant les deux ans. Il a de bonnes compétences en maths. Il suit le même programme que les autres avec de l'aide pour les consignes.
3-4p E. a bénéficié du concept d'intégration durant les deux ans. Durant la 6H, il a fait les évaluations du 4 ^{ème} semestre seul et sans adaptation du contenu. Le comportement d'E. ainsi que sa collaboration avec les camarades posent encore de très grosses difficultés. (cf. rapport du suivi d'intégration).	5-6p Suite du suivi par le service d'intégration à l'automne 2016 (Valérie Nicolet). Nouveau test de QI effectué en décembre janvier : résultats supérieurs à la moyenne. Malgré tout, demande de la poursuite du suivi pour la 8H.



Informations pertinentes et remarques pour les futurs enseignants		
Scolarité : apprentissages et comportement	Suites d'apprentissage	Il progresse gentiment il a des capacités et les démontre bien lorsqu'il travaille en individuel surtout avec la maîtresse d'intégration.
Contexte familial et social, Santé		Demander la présence du papa aux réunions. Les parents sont demandeurs d'aide, ils n'en peuvent plus de la situation.
Autre		

Annexe 7 : Bulletin scolaire



ETAT DE Fribourg
STAAT FREIBURG
www.fr.ch

Service de l'enseignement obligatoire de langue française
Amt für französischsprachigen obligatorischen Unterricht

Ecole enfantine et primaire

Etablissement : _____

Bulletin scolaire

Deuxième semestre 2016 - 2017

Année de programme : 7^e HarmoS

Année de scolarité obligatoire : 7

Domaines et disciplines

		notes
Langues	Français	
	Allemand	
	Anglais	
	Langue et culture d'origine	
Mathématiques	Mathématiques	
Sciences de la nature	Sciences de la nature	
	Géographie	
Sciences humaines et sociales	Histoire	
	Citoyenneté	
	Ethique et cultures religieuses	suivi
Arts	Arts visuels	
	Activités créatrices et manuelles	
	Musique	
Corps et mouvement	Education physique	

Attitude face aux apprentissages / Comportement social et individuel

	insuffisant	suffisant	assez bien	bien
Autonomie Accomplit et planifie une tâche seule, demande de l'aide si nécessaire, se responsabilise				
Persévérance Fournit les efforts nécessaires pour accomplir une tâche du début à la fin				
Rythme de travail Organise et respecte le temps mis à disposition pour terminer une tâche				
Participation Manifeste de l'intérêt, prend des initiatives, collabore pour résoudre une tâche avec l'autre				
Relation à l'autre Entretient de bonnes relations avec les autres				
Respect des règles de vie Comprend les règles de vie et les respecte				
Soins et présentation des travaux S'applique afin de rendre un travail soigné, prend soin du matériel				

Remarque : Ce document est à mettre en lien avec le projet pédagogique et son évaluation.
null

Suite de la scolarité :

Absences : maladie-accident : 0 demi-jour(s)

autres : 0 demi-jour(s)

Date : 08.02.2017

Date :

Titulaire-s : _____

Parent-s : _____

Annexe 8 : Descriptif de fonction de l'enseignant



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS
Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD

Rue de l'Hôpital 1, 1701 Fribourg

T +41 26 305 12 02, F +41 26 305 12 14
www.fr.ch/DICS

DESCRIPTIF DE FONCTION

Enseignant ou enseignante du degré primaire

rattachée à la fonction de référence 3 10 010 Enseignant ou enseignante du degré primaire 1H-2H ou 3 10 050 Enseignant ou enseignante du degré primaire 3H-8H selon ACE du 19.11.1990 concernant la classification des fonctions du personnel de l'Etat

Ce descriptif de fonction reprend, en les précisant et en les détaillant, les activités constituant le mandat professionnel du personnel enseignant tel qu'il est décrit dans le Règlement du 14 mars 2016 relatif au personnel enseignant dépendant de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (RSF 415.0.11).

Il est complété par un document intitulé « Description du poste » qui répond aux exigences de la réglementation concernant les cahiers de charges du personnel de l'Etat.

But général de la fonction

L'enseignant ou l'enseignante primaire est chargé-e de l'enseignement et de l'éducation des élèves qui lui sont confiés. Il ou elle enseigne généralement toutes les disciplines.





ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS
Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD

Rue de l'Hôpital 1, 1701 Fribourg

T +41 26 305 12 02, F +41 26 305 12 14
www.fr.ch/DICS

Activités

Champ « Enseignement »	Temps approximatif par année	80 - 85%
<i>Planification et préparation des cours</i> Planifier et coordonner l'enseignement à moyen et long terme en se référant au plan d'études, aux moyens d'enseignement et au cadre institutionnel. Préparer les leçons et les séquences d'enseignement • mettre à jour ses connaissances • définir les objectifs et les contenus • choisir les formes d'enseignement les mieux adaptées • préparer le matériel didactique. <i>Enseignement proprement dit</i> Créer des conditions favorables aux apprentissages • utiliser les moyens didactiques actuels et adaptés • varier les formes d'enseignement en fonction des besoins • gérer les interactions entre les élèves. Guider les élèves dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences • présenter le sujet et communiquer les objectifs • accompagner et conseiller les élèves • différencier les modes d'apprentissages • favoriser l'autonomie des élèves. <i>Evaluation des élèves et correction des travaux</i> Evaluer la progression des apprentissages dans une perspective formative • observer l'attitude et le travail de l'élève • l'amener à prendre conscience de ses besoins et de ses acquis • l'aider à remédier à ses lacunes. Evaluer les connaissances et les compétences dans une perspective sommative. Corriger et rendre les travaux des élèves dans un délai raisonnable. Tenir à jour un dossier des évaluations effectuées. Informier régulièrement les élèves et leurs parents. Participer à la préparation, à la conduite et à la correction d'épreuves communes ou d'autres examens. <i>Formes particulières d'enseignement</i> Participer aux activités scolaires notamment : journées d'étude, classes vertes, journées ou camps de sport, excursions ou courses scolaires, ou une autre forme analogue d'enseignement • collaborer à l'organisation et à l'exécution des activités • assurer l'encadrement et la surveillance des élèves.		



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS
Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD

Rue de l'Hôpital 1, 1701 Fribourg

T +41 26 305 12 02, F +41 26 305 12 14
www.fr.ch/DICS

Champ « Suivi pédagogique et éducatif des élèves »	Temps approximatif par année	5 - 10 %
<i>Soutien et conseil</i> Démontrer une attitude positive face aux élèves • favoriser l'intégration sociale de chacun dans la vie scolaire • faire preuve d'écoute face aux besoins et difficultés manifestés par les élèves et s'efforcer d'y répondre • les conseiller, voire les guider vers des personnes de référence ou des instances spécialisées. <i>Surveillance et encadrement</i> Faire preuve d'une attitude responsable dans la surveillance et l'encadrement des élèves • participer à la surveillance des élèves avant ou après le déroulement des cours, lors de leurs déplacements à l'intérieur de l'établissement et lors des récréations • intervenir et prendre les mesures appropriées en présence de comportements inadéquats • prendre les dispositions nécessaires en cas d'accident ou de malaise des élèves à l'école. <i>Relations école-famille</i> Assurer et favoriser le dialogue avec les parents • les informer de manière régulière - ou si la nécessité s'en fait sentir - de la situation scolaire de leur enfant • conduire les entretiens individuels et/ou collectifs avec les parents • répondre aux interventions des parents. <i>Collaboration avec d'autres services</i> Signaler aux instances concernées les élèves manifestant des troubles de santé, du comportement ou d'apprentissage. Assurer les liens avec les services spécialisés.		



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS
Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD

Rue de l'Hôpital 1, 1701 Fribourg

T +41 26 305 12 02, F +41 26 305 12 14
www.fr.ch/DICS

Champ « Fonctionnement de l'école »	Temps approximatif par année	5 - 10 %
<i>Concertation avec les collègues, participation aux réunions, groupes de travail, conférences et manifestations de la vie scolaire, collaboration avec les autorités scolaires</i> Participer au développement de la qualité de l'école et de l'enseignement, à la vie de l'établissement, dans un esprit de collégialité, en s'engageant dans des groupes de travail et des projets d'établissement. Collaborer avec ses collègues afin d'assurer la coordination horizontale et verticale, notamment dans une perspective interdisciplinaire. <i>Exécution de tâches organisationnelles et administratives</i> Assurer les tâches administratives liées à la gestion de la classe, de l'établissement ou aux besoins de l'institution. Annoncer ses absences et collaborer à l'organisation de son remplacement. Accepter, moyennant décharges ou indemnisation, d'assurer diverses tâches nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement scolaire ou de l'institution telles que formation de stagiaires, participation à des groupes de travail cantonaux.		
Champ « Formation continue »	Temps approximatif par année	3 - 5 %
<i>Mise à jour des connaissances professionnelles et développement de compétences personnelles et sociales</i> Prendre part aux cours de formation continue organisés par l'institution. Consulter la littérature spécialisée. Evaluer régulièrement ses compétences. Veiller à sa formation continue sur les plans scientifique et pédagogique en tenant compte de ses besoins propres et de ceux de l'établissement scolaire. Intégrer dans son enseignement les apports des diverses actions de formation entreprises. <i>Supervision et intervision</i> Echanger des expériences professionnelles et des informations selon différentes modalités. Participer à une supervision ou une intervision en cas de besoin.		

Etabli par la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport le 11 octobre 2005

Adopté par le Conseil d'Etat dans sa séance du 31 octobre 2005

Mis à jour par le Service des ressources le 18 juillet 2016 (conformité avec la Loi Scolaire et le Règlement d'exécution de la Loi Scolaire)



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS
Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD

Rue de l'Hôpital 1, 1701 Fribourg

T +41 26 305 12 02, F +41 26 305 12 14
www.fr.ch/DICS

Description de poste

Ce document complète le descriptif de fonction adopté par le Conseil d'Etat le 31.10.2005

Libellé : Enseignant ou enseignante du degré primaire (1H-2H / 3H-8H)

No de fonction : 3 10 010 / 3 10 050

No poste : EFR IB / IC

Exigence minimum : diplôme d'enseignement pour le degré

Titulaire :

Taux d'activité : selon contrat et/ou feuille d'attribution d'heures

Position hiérarchique

Supérieur-e direct-e : Responsable d'établissement

Tâches particulières :

Responsabilités

Le ou la titulaire est responsable vis-à-vis de son ou sa supérieur-e direct-e de son activité et de la bonne exécution des tâches attribuées. Il ou elle en rend compte sur demande.

Directives de gestion

Exécuter ses activités de manière consciencieuse et efficace.

Soumettre à son ou à sa supérieur-e hiérarchique les cas sortant de sa compétence.

Respecter la voie de service pour toute forme de demandes relevant de son activité professionnelle.

Indications pour le titulaire du poste

Vos tâches et compétences ont été fixées par cette description de poste. Vous êtes donc tenu-e d'agir et de prendre les décisions qui s'y rapportent.

Il vous incombe d'informer votre supérieur-e hiérarchique s'il y a nécessité d'apporter une modification à la description de votre activité.

Conformément à la loi sur le personnel, le collaborateur ou la collaboratrice peut être chargé-e, dans le cadre de son horaire, d'autres travaux que ceux figurant dans le descriptif de fonction, dans la mesure où l'activité exigée est en rapport avec ses aptitudes, ses connaissances professionnelles et sa situation.

Nom, prénom du ou de la titulaire :	Nom, prénom du ou de la supérieur-e hiérarchique :
Signature du ou de la titulaire :	Signature du ou de la supérieur-e hiérarchique :
Date :	Date :

Annexe 9 : Cahier des charges des responsables d'établissement



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Service des ressources SRess
Amt für Ressourcen RA

Rue de l'Hôpital 1, 1701 Fribourg

T +41 26 305 12 06, F +41 26 305 12 38
www.fr.ch/sress

—

Responsable d'établissement primaire

—

Attestation du ou de la titulaire

Titulaire du cahier des charges

- a) Nom et prénom :
- b) Numéro personnel :
- c) Taux d'activité : **fixé dans le contrat d'engagement selon le nombre de classes**

Signatures et dates

Les activités et obligations du ou de la titulaire sont fixées par le cahier des charges annexé à ce présent document, composé de la description du poste et d'un avenant.

Par sa signature, le ou la titulaire atteste avoir pris connaissance de son cahier des charges dans son ensemble et s'engage à respecter les obligations qui en découlent.

Date :

Signature :

Signature du ou de la chef-fe de l'unité administrative ou de la personne déléguée :

Date :

Signature :

Annexes

Cahier des charges contenant :

- La description du poste
- L'avenant

Description du poste

1. Identification du poste

- a) Direction : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport
- b) Unité administrative : Service de l'enseignement obligatoire de langue française
- c) Entité organisationnelle subordonnée : Etablissement de
- d) EPT du poste : fixé dans l'inventaire officiel des postes tenu par le SPO (art.16 LPers)
- e) Dénomination de la fonction : Responsable d'établissement primaire
- f) No de fonction¹ : *selon inventaire*

2. Positionnement hiérarchique du poste

Poste du ou de la supérieur-e hiérarchique direct-e

- a) Inspecteur/trice scolaire, poste EFR 3 60 112 y compris pour l'activité d'enseignement

Postes directement subordonnés

- a) Adjoint-e (si établissement assez grand)
- b) Corps enseignant
- c) Personnel socio-éducatif (subordination fonctionnelle)
- d) Personnel administratif (subordination fonctionnelle)
- e) Personnel technique (subordination fonctionnelle)

¹ Selon ACE du 19.11.1990 concernant la classification des fonctions du personnel de l'Etat, RSF 122.72.21

3. Exigences requises

Formation professionnelle minimale exigée	Connaissances supplémentaires exigées
- Diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire (bachelor) - Formation complémentaire en gestion d'institution de formation (CAS) ou formation équivalente	- Minimum 8 ans d'expérience professionnelle (enseignement) - Connaissance dans la conduite et la gestion administrative

4. Mission de l'entité

Le/La responsable d'établissement est chargé-e de l'organisation, du fonctionnement et de la gestion administrative et pédagogique de l'établissement, de la conduite du personnel, de la qualité de l'enseignement et de l'éducation, ainsi que de la collaboration avec l'ensemble des partenaires scolaires. Le/La responsable d'établissement représente l'établissement vis-à-vis de l'extérieur (art. 51 LS).

5. Activités

Conduite pédagogique didactique et éducative

- Accompagner et conseiller le corps enseignant
- Fixer les orientations nécessaires afin de garantir une unité pédagogique
- Coordonner les activités pédagogiques et socio-éducatives
- Assurer la mise en œuvre des projets et concepts cantonaux, ainsi que des projets de développement de la qualité
- Superviser et coordonner les activités sportives et culturelles
- Prendre les décisions à l'égard des élèves en application de la législation scolaire (attribution d'une classe : art. 3 RLS, mesures de soutien : art. 85 à 102 RLS, congés spéciaux : art. 37 RLS, sanctions disciplinaires : art. 39 LS et 68 RLS), mesures de protection urgentes : art. 71 RLS).
- Veiller à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des mesures de soutien (art. 84 RLS)
- Veiller à la qualité du climat scolaire (art. 4 et 51 LS)

Temps
en %

30-35

Conduite du personnel subordonné

30-35

- Traiter son personnel avec respect et équité
- Assurer un suivi régulier du personnel qui lui est subordonné (adjoint-e, enseignant-e, et de manière fonctionnelle le personnel socio-éducatif, administratif et technique)
- Veiller au respect par ce personnel des obligations découlant de la loi et contrôler la bonne exécution du travail (voir descriptif de fonction)
- Evaluer périodiquement le personnel directement subordonné au sens de la législation sur le personnel de l'Etat
- Initier, planifier ou coordonner la formation continue et s'assurer de son suivi
- Aplanir les difficultés et gérer les conflits (art. 51 LS)
- Veiller à la repourvue des postes vacants
- Préavisier les engagements suite aux entretiens d'engagement et les modifications de taux
- Attribuer les classes aux enseignant-e-s et planifier leur horaire (art. 47 RLS)
- Coordonner les activités du personnel socio-éducatif
- Accorder les congés dans les limites du RPers
- Gérer les absences et les remplacements
- En cas de nécessité, attribuer des tâches particulières en rapport avec les aptitudes et connaissances professionnelles
- Etablir les certificats de travail

Organisation et administration

15-20

- Organiser l'année scolaire : répartir les classes par année d'enseignement en fonction du nombre de classes attribué au cercle scolaire, répartir les classes dans les bâtiments scolaires, répartir les élèves dans les classes (art. 47 RLS), définir l'horaire scolaire et l'occupation des infrastructures (art. 31 RLS). Cette organisation est soumise pour approbation aux communes (art. 57 al. 2 let. f LS) et à l'inspectorat (art. 47 RLS)
- Définir et planifier les activités et manifestations scolaires (art. 33 RLS)
- Elaborer le règlement d'établissement (art. 27 RLS)
- Organiser et conduire les séances avec le personnel
- Valider la répartition des leçons hebdomadaires par classe
- Organiser la commande et gérer les moyens d'enseignement (art. 133 RLS)
- Planifier et coordonner les interventions des instances spécialisées reconnues (planning familial, police d'éducation routière, services médico-dentaires, etc.)

- Autoriser les interventions de tiers auprès des élèves (art. 28 RLS)
- Assurer la responsabilité du traitement des données des élèves (art. 104 RLS)
- Agir en tant qu'autorité de réclamation (art. 86 LS et 147 RLS) ou de plainte (art. 88 LS et 149 RLS)
- Dénoncer les cas de violation des obligations scolaires (art. 32 LS et 40 RLS)

Collaboration avec les communes

- Soumettre l'organisation de l'année scolaire pour approbation (*cf. 1^{er} tiret de la rubrique « organisation et administration »*) (art. 57 al. 2 let. f LS)
- Coordonner les tâches administratives (art. 57 al. 2 let. c LS et 128 RLS)
- Coordonner les tâches d'intendance (art. 57 al. 2 let. c LS et 128 RLS)
- Participer à l'élaboration du budget et des comptes scolaires
- Veiller à une saine gestion des ressources financières allouées
- Veiller au bon état des locaux, des installations, des équipements et du mobilier (art. 41 LS et 123 RLS)
- Collaborer aux mesures de sécurité de l'établissement (art. 126 RLS)
- Collaborer à la définition du périmètre scolaire (art. 122 RLS)
- Gérer les fournitures et le matériel scolaires (art. 57 al. 2 let. d LS)
- Collaborer à la tenue des statistiques des effectifs d'élèves et en prévoir les conséquences en termes d'ouvertures et de fermetures de classes (art. 52 RLS)
- Collaborer à l'information des parents sur le fonctionnement du cercle scolaire
- Collaborer à la constitution du conseil des parents (art. 59 RLS)

Communication

- Représenter et assurer l'information interne et externe de l'établissement (art. 51 LS)
- Consulter les enseignant-e-s dans les affaires scolaires importantes (art. 48 LS)
- S'assurer de l'information régulière des parents par le corps enseignant (art. 30 LS et 55 RLS)
- Veiller à la bonne collaboration école-parents (art. 30 LS et 57 RLS)
- Aplanir les difficultés et gérer les conflits avec les parents (art. 30 LS et 57 RLS)

5-10

5-10

Participation à des commissions ou groupes de travail

- Commission de la DICS ou de ses Services
- Conseil des parents (art. 31 LS et 58 RLS)
- Conférence des autorités scolaires (art. 55 LS et 113 RLS)
- Eventuels commissions scolaires ou comités d'école (art. 58 et 61 LS)

Formation continue

- Mise à jour régulière des connaissances pédagogiques et administratives

6. Droit à la signature

Pour les engagements financiers

Sans autorisation spécifique découlant de la loi sur les finances de l'Etat (LFE) et de son règlement d'exécution (RFE), le ou la titulaire n'a pas le droit à la signature.

Pour les autres engagements

- a) Seul-e pour :

Les décisions placées dans sa compétence par la législation

- b) En double pour : ----

7. Mode de remplacement en cas d'absence

Le ou la titulaire est remplacé-e par le ou la titulaire du poste suivant :

- a) personne désignée par le ou la supérieur-e hiérarchique, en principe un-e autre responsable d'établissement

Le ou la titulaire remplace le ou la titulaire du poste suivant :

- a) sur désignation du ou de la supérieur-e hiérarchique, un-e autre responsable d'établissement

8. Devoirs du collaborateur ou de la collaboratrice

- Accomplir son travail avec diligence, conscience professionnelle et fidélité à son employeur. Il ou elle s'engage à servir les intérêts de l'Etat et du service public en fournissant des prestations de qualité.
- Planifier et organiser son travail et faire preuve d'initiative, dans le but d'atteindre les objectifs fixés.
- Se montrer par son comportement digne de la confiance et de la considération que sa fonction, en tant qu'agent ou agente des services publics, lui confère.
- Effectuer dans le cadre de son travail, des activités autres que celles mentionnées dans le cahier des charges, dans la mesure où l'activité exigée de lui ou d'elle est en rapport avec ses aptitudes, ses connaissances professionnelles et sa situation.
- Informer son ou sa supérieur-e s'il y a nécessité d'apporter une modification à ce cahier des charges.

9. Validation de la description de poste

Chef-fe de l'unité administrative	Pour le service du personnel (SPO) :	Pour l'autorité d'engagement
Nom Prénom :	Nom Prénom :	Nom Prénom :
Signature :	Signature :	Signature :
Date :	Date :	Date :

Avenant

1. Participation à des commissions ou comités, conseils de direction ou d'administration ou autres représentations externes²

Date de l'entrée en fonction	Désignation	Signature	
		Chef-fe-de l'unité administrative	Titulaire
		Date :	Date :

2. Modification (s) des activités du cahier des charges

Date	Nouvelles activités	Signatures		
		Pour l'autorité d'engagement	Chef-fe unité administrative	Titulaire

² Renvoi à l'Ordonnance du 16 novembre 2010 concernant la rémunération des membres des commissions de l'Etat (RSF 122.8.41) et à l'Arrêté du 8 juillet 1997 relatif à la récupération des indemnités touchées par des collaborateurs (RSF 122.72.52).

Annexe 10 : Transcriptions des entretiens

Transcription entretien informatif RE

M : Ma première question concerne ces documents officiels qui sont transmis, est-ce qu'il en existe un lorsqu'un enseignant reçoit une classe ? Par exemple, avec des données d'élève, avec des fiches de parcours, quelque chose à ce niveau-là ?

RE : La seule source de ces documents est la plateforme « PRIMEO » qui donne une vue administrative de l'élève dans le sens qu'il ne contient que les données qui concernent les coordonnées, l'adresse, l'adresse des contacts, des parents. Il y a deux ou trois données qui sont prévues sur PRIMEO pour un sens différent que la partie purement « Coordonnées », c'est le fait qu'on indique sur la fiche de l'enfant mais ce n'est pas obligatoire pour l'enseignant de le faire, s'il est pris en charge en psychomotricité, en psychologie, ça fait partie de la fiche de l'enfant mais ce n'est pas contrôlé ni obligatoire que l'enseignant complète ça. Il y a un champ qui est prévu pour ça. Ce champ s'appelle « Services auxiliaires » mais personne, si le champ est vide, comme la plupart, n'a demandé ni au niveau du SEEnOF ni au niveau de l'inspecteur qu'il soit complété. C'est au bon vouloir de l'enseignant et ça veut dire que ce canal là pour l'enseignant qui reçoit les élèves, il n'a pas l'information claire, peut-être qu'il y aurait une chose à améliorer ici dans le sens d'avoir absolument l'indication que l'enseignant suivant connaisse mais je pense que ce n'est pas rendu obligatoire par le fait que la transmission d'enseignant à enseignant se fait naturellement sur la base des documents que l'enseignant a, il les transmet sans passer par PRIMEO, donc pour l'instant la seule chose officielle qui est donnée, c'est le document PRIMEO ici. Dans ce document PRIMEO, on trouve les bulletins scolaires des années précédentes mais qui sont en fait, verrouillés.

M : Donc, le nouvel enseignant ne peut pas y avoir accès.

RE : Maintenant, j'ai un petit doute, je te répondrai peut-être par mail, parce que moi je peux y avoir accès. Je vais juste voir sur un bulletin scolaire précédent, non. Non, on peut les réactiver pendant un certain temps, un temps qui est plus long pour le RE que pour l'enseignant mais après, il est verrouillé.

M : Mais ça enlève la possibilité à l'enseignant d'aller voir les notes de l'élève qu'il a eues précédemment ?

E : Par PRIMEO, non, mais comme document officiel, il va recevoir le bulletin scolaire physique de l'enfant, donc le bulletin scolaire physique, il va voir toutes les pages précédentes, il les connaîtra. Donc, ce serait le seul document officiel, en fait, qu'il aurait mais là, on parle d'enseignant à enseignant parce que ce n'est pas transmis par le RE. Il ne fait que de mettre à disposition, de faire les classes, une fois que notre équipe a déterminé quel élève irait chez qui et puis en suite, les classes sont prêtes, et puis, à telle date, cette année, c'était au 1^{er} août, l'enseignant suivant peut aller consulter les données de l'élèves.

M : D'accord. Est-ce qu'il y a un moment précis où ils échangent ces données durant l'année ? Est-ce que toi tu intervies à un moment précis, par exemple mai-juin, ou juste avant la rentrée ?

RE : Ces données ici sont transmises au 1^{er} août et on a demandé qu'elles soient transmises plus tôt, dès le 1^{er} juillet, j'espère que ça va se faire, parce qu'il y a aussi des enseignants qui veulent écrire aux parents des nouveaux élèves, donc ils ont besoin de ces données mais ils doivent toujours passer par le RE pour avoir ces données avant. Autrement, au niveau des autres données, il n'y a pas de moment précis, ça se fait en juin, quand on sait quelle classe on a, et on va chez l'enseignant précédent et puis on lui dit « Est-ce que tu as des informations à me donner sur les suivants ? ». Donc, ça se fait à ce moment-là, ou alors l'enseignant qui quitte ses élèves va dire : « On se voit un quart d'heure, une demi-heure et puis, je te présente mes élèves », mais en général une présentation orale très succincte pour ne pas avoir trop d'aprioris chez l'enseignant suivant, ça serait peut-être plus intéressant, dans le travail de bachelor, une analyse de qu'est-ce qui est transmis à quel moment c'est transmis et qu'est-ce qu'on ne transmet pas. Parce qu'il y a souvent la question, je déborde un peu de mes réponses, mais il y a souvent la question pour l'enseignant « Mais qu'est-ce que je vais dire à l'enseignant suivant ? », puisque le RE ne transmet rien à part ça. « Est-ce que je vais dire qu'il est en logo ? Oui, ça je vais dire, c'est évident. », « Je vais dire qu'il a une MCDI ? Oui, je vais dire qu'il a fini un suivi MCDI qui arrive au bout de l'année maintenant, je peux dire ça aussi. ». Ce sont des informations de suivi de l'enfant mais après, « Est-ce que je vais dire qu'il a tel comportement en classe ? ». La réflexion, c'est de savoir si c'est utile, si c'est important que l'enseignant sache cela dès le départ, pour qu'il puisse agir dès le départ mais souvent par rapport au comportement, c'est mieux que l'enseignant se fasse une idée lui-même, l'enfant aura peut-être une attitude différente avec le nouvel enseignant, repartir quelque part à blanc ou à zéro. Pour un enfant très pénible, l'enseignant précédent va aussi peut-être dire « Ecoute,

maintenant profite, je ne dis pas grand-chose à l'enseignant suivant, alors profite de repartir sur des bonnes bases avec un comportement différent. »

M : Justement, ça sera mon but de voir sur quoi, ils mettent l'accent pour les enseignants. Mais, vu que je sais que maintenant, il n'y a pas de documents officiels, ça ouvre encore plus les champs d'actions.

RE : Mais, ça cible plus, cette fameuse transition, ce passage, oralisé ou par document qu'on transmet, c'est du ressort de l'enseignant.

M : Tu n'as pas un grand rôle là-dedans au final ?

RE : Non, moi je peux aussi avoir des informations sur tel ou tel élève, sur le comportement, sur une décision qu'on a eu par rapport à l'élève ou une sanction qui était à mon niveau pour un tel élève mais je n'ai pas l'obligation de le transmettre et j'aurais la même réflexion que les autres enseignants pour dire « Mais peut-être, ça je ne transmets pas. ». Il n'y a pas besoin que cette personne sache, elle va se faire une idée elle-même. ». L'affaire a été jugé, ça a été sanctionné et puis, c'est réglé. Il n'y a pas à savoir qu'il y eu forcément une exclusion d'élèves, l'année précédente ou pas, des fois, c'est mieux finalement qu'elle ne le sache pas. C'est comme une sorte de casier judiciaire qui ne devrait pas forcément suivre l'enfant.

M : Là aussi, c'est toi qui a le choix de transmettre les infos que tu souhaites ou pas.

RE : Non, il n'y a aucune obligation institutionnelle là-dedans.

M : D'accord.

RE : Alors, ça limite un peu le champ des réponses.

M : Mais en même temps, j'ai aussi quelque chose comme ça qui a été dit d'officiel, c'est aussi de savoir quand je vais chez les enseignants, ce qui est fait derrière, ne pas arriver sur le fait accompli, ne pas savoir qu'en fait, il n'y a rien.

RE : Après au niveau des enseignants, on a mis sur pied chez nous, un serveur, parce que tous ces documents que tu as peut-être déjà vu apparaître pour faire un signalement vers la logopédie, vers la psychomotricité ou vers la psy scolaire, le formulaire 124 ou 122 vers MCDI ; etc. Moi je les classe sur un serveur et puis, là, ils sont accessibles, mais ils sont accessibles aux enseignants, et puis on a déterminé aussi qu'il y a un même mot de passe pour tout le monde, donc ça sert un peu à limiter l'accès, mais finalement chacun pourrait aller voir un élève qui ne le concerne pas. Il n'aurait pas le droit de mais techniquement, il pourrait, mais on s'est dit, on est tous en confiance, professionnels, dans l'équipe ici, personne n'aurait un intérêt à aller voir un élève qui ne le concerne pas. Surtout pas, par malveillance, « Ah oui, cet élève, je le connais, c'est le fils d'une bonne voisine, je vais aller voir, ah il y a un 124, il a été signalé en psychologue scolaire, je vais voir pourquoi. » Personne ne ferait ça, donc on a cette confiance-là.

M : C'est interne à votre école.

RE : C'est interne et puis ça n'a rien d'officiel. Du reste, si quelqu'un savait à l'extérieur que les documents 124 sont accessibles à d'autres personnes qu'à l'enseignant et au RE, il nous dirait peut-être « Attention, protection des données, ce n'est pas juste qu'un autre enseignant puisse avoir accès à ça. » Mais, ça reste à l'intérieur d'une équipe qui a un droit de réserve. C'est comme si toi, stagiaire, tu as entendu quelque chose à la salle des maîtres, je déborde un peu mais on discute de ces données-là, tu entends des données qui sont sensibles, tu entends parler d'un élève, et puis, on dit le prénom des fois, tu as un devoir de réserve, du reste dans la convention de stage, on devrait mettre ça encore, il faut que j'en reparle à une collègue de ça. Mais, ça paraît évident, je ne sais pas si on vous le dit à la HEP, mais pour que ce le soit encore plus, on pourrait le marquer, un stagiaire a un devoir de réserve sur ce que pourrait apprendre un stagiaire sur un élève de la classe dans laquelle il est en stage mais aussi à la salle des maîtres, tu entends discuter de quelqu'un d'autre, et puis, par hasard, c'est le fils ou la fille de quelqu'un que tu connais, tu ne peux pas ressortir ça à l'extérieur, ce serait du non-professionnel.

M : C'est le secret professionnel comme le secret médical si on fait un lien...

RE : Est-ce que c'est des choses qui sont dit à la HEP quand on vous envoie en stage ?

M : Officiellement, non. Je dirais que ça va un peu de soi.

RE : Ça va un peu de soi, mais c'était pour les stagiaires ECG qu'on a dû un peu faire attention parce qu'ils sont plus jeunes et puis, ils ne sont pas dans la profession et puis, on a vu que les stagiaires ECG connaissaient les familles de ... Et puis, on a dit, si tu apprends quelque chose là, tu ne peux pas dire « Votre enfant en dictée, il est bon. », même si c'est du positif ou bien « J'ai vu qu'en dictée oulala, parce que j'étais en stage dans cette classe. »

Ou bien alors même, tu n'aurais pas le droit de dire en tant que stagiaire, à l'extérieur, hors cadre HEP, « Cette enseignante de stage, elle est trop ci, trop ça. » Comme tu dis, c'est du bon sens.

M : C'est vrai que ce n'est pas mis officiellement...

RE : On pourrait ajouter dans la convention de stage, de parler de la protection des données, mais c'était pour dire qu'au niveau de l'établissement, ce serveur, mais la plupart des autres établissements, ils ont un autre système, ils se transmettent les données sur format papier, « Voilà, j'ai fait un signalement l'année passée, je te transmets le signalement, il y a ça et ça, qui a été fait par le psychologue scolaire ». J'ai pensé à ça et j'ai fait avec mes collègues ainsi parce qu'on s'est dit si l'enseignant part à la retraite ou déménagement et il oublie, normalement quand il part à la retraite, il est censé donner le dossier si elle connaît la personne suivante mais ce n'est pas sûr qu'il connaisse la personne suivante, si c'est une nouvelle engagée alors ça doit quand même être archivé quelque part. Quelque part, oui il y a une obligation, bon ça reste au niveau de l'enseignant, de transmettre des choses parce que l'enseignant qui est nouveau et qui dit « Mais on ne m'a jamais dit que cet enfant était en logo, en psy », d'autant plus s'il était en intégration, s'il avait un PPI, c'est un projet pédagogique individuel qui a été mis en place pour l'intégration et l'enseignant n'a pas été mis au courant que ce PPI a été préparé par l'enseignant spécialisé donc ça peut relever de la faute professionnelle, ce n'est pas grave, mais ça dérange un peu.

M : Bon, après c'est à l'enseignant, même s'il n'a pas de directives claires mais il sait ce qu'il faut transmettre.

RE : Quand tu parles de directives claires, je me demande si ce n'est pas dans le cahier des charges. Parce que ce serait aussi intéressant dans ton travail de Bachelor d'indiquer s'il y a des directives, comment elles sont données. C'est marqué que « L'enseignant a l'obligation de collaborer avec ces collègues. » Mais on pourrait dire que le fait que vous avez caché ou que vous avez oublié de dire qu'il y avait tel enfant suivi, ça, on pourrait quand même dire que c'est un manque de collaboration. Mais je regarde sur Friportail si je trouve ce cahier des charges. Mais voilà, au niveau du RE... C'est marrant du reste que tu aies pu supposer, qu'est-ce qui t'a fait penser qu'il y avait peut-être des directives ou des documents ?

M : Alors, je dirais que chez chaque enseignant, ils avaient une sorte de petit classeur avec des données d'élèves et puis, je me suis dit « Mais, est-ce qu'il y a quelque chose qui est fourni de manière officielle et qu'il doit remplir au début de chaque année ? Je n'ai pas encore vécu de rentrée officielle... »

RE : Mais tu vois ce petit carnet, je vois ce dont tu parles, mais finalement, ça vient tomber parce qu'on dit aux enseignants, « Vous prenez PRIMEO, les données sont là-dessus et puis arrêtez d'avoir chacun, chacune, vos petits formats de données d'élèves que vous faites remplir aux parents. » Ça, normalement, ça doit disparaître, chez nous dans l'établissement, on a enlevé cela, ça fait quelques années que nous avons un formulaire unique parce que ça faisait un peu cheni que chaque deux ans, l'enseignant faisait remplir un autre formulaire que les parents devaient remplir en se disant « Mais, ces données : adresse, numéro de téléphone, je les ai déjà données à l'école précédemment. » Ça fait non professionnel d'avoir chacun qui demande son petit papier donc on a mis sur pied un formulaire unique et puis, maintenant PRIMEO remplace cela. Sauf qu'il y a eu un petit passage à vide parce que dans PRIMEO, il n'y avait pas de listes claires et quand on voulait ressortir une fiche d'élève pour demander aux parents de contrôler la fiche pour voir s'il y a des changements, téléphone ou autre. On n'avait rien, on avait un tableau Excel fouilli, et puis cette année, ils ont fait quelque pour la prochaine rentrée scolaire 2017, dès janvier, il y a sur PRIMEO, donc les enseignants après, on va leur dire « Vous laissez tombez votre formulaire, que vous avez utilisé encore cette année, maintenant PRIMEO, c'est vraiment au top, vous cliquez là, ça imprime les fiches que vous faites corriger aux parents. » Les enseignants n'ont plus à avoir ces formulaires séparément. C'est aussi voulu au niveau institutionnel pour avoir une cohérence et un certain professionnalisme derrière où les données sont centralisées.

M : Est-ce que tu aurais un exemple d'une fiche PRIMEO mais vide ? Pour que je vois exactement quelles données...

RE : Vide, je ne pourrai pas mais ce que je peux faire c'est t'en imprimer une et on va biffer au feutre noir les données. Je regarde juste dans le cahier des charges... (Recherche)

Le RE me montre le descriptif de fonction.

RE : Voilà, « collaborer avec ses collègues... », voilà l'enseignant qui ne respecte pas ça, ne respecte pas ce descriptif de fonction mais il n'y a pas autre chose plus précise que ça.

Entretien informatif avec un responsable d'établissement (Seconde partie non enregistrée)

Les informations officielles transmises aux enseignants lors de l'attribution d'une classe

PA me parle du « cahier des charges » qui s'intitule plus précisément le descriptif de fonctions que tous les enseignants doivent signer lorsqu'ils débutent leur pratique dans un établissement.

Il y a le champ « Fonctionnement de l'école » avec comme sous point mentionné : « Concertation avec les collègues afin d'assurer la coordination horizontale et verticale, notamment dans une perspective interdisciplinaire. »

Il s'agit de la seule directive officielle que nous pouvons trouver qui comprend la communication entre les enseignants lors d'une passation de classe.

Les données administratives des élèves se regroupent sur la plateforme PRIMEO, seul l'enseignant qui est actuellement à la tête de la classe peut consulter ces données. Les anciens enseignants de la classe ne peuvent plus le faire ainsi que les autres enseignants d'un autre établissement.

Cf document pour regarder les catégories demandées.

La seule information importante que l'enseignant doit transmettre est le suivi des élèves s'il y en a un, il doit également le compléter lorsqu'il y a des changements au sein de celui-ci.

Avis du RE sur la question de ce qu'il faut transmettre lors d'une passation de classe

Il faut tout d'abord absolument transmettre le suivi des élèves. Si cela n'est pas fait, ce pourrait être considéré comme une faute professionnelle.

Ensuite, il y a la question du comportement. Pour PA, cela dépend de l'importance et de la « lourdeur » des problèmes de l'élève. Si le fait d'en parler peut permettre à l'enseignant suivant de toute suite mettre des choses en place pour éviter de devoir tout reprendre par la suite, il faut le faire.

On peut aussi indiquer les difficultés d'apprentissage s'il y en a ainsi que les techniques trouvées pour aider l'élève si elles sont particulières, notamment s'il y a une collaboration spéciale avec les parents, etc. Il est aussi important de relever le degré d'autonomie des élèves pour savoir l'accompagnement qu'il faut leur apporter dans les différentes branches.

Dans l'ensemble, il est préférable de laisser le futur enseignant se faire une idée lui-même des élèves et de ne pas donner de préjugés. Il faut lui donner tout ce qu'il doit absolument pour intervenir tout de suite l'année suivante.

L'enseignant peut toujours revenir par après chez son prédécesseur pour lui demander une ou deux indications sur un élève. A partir de là, le prédécesseur peut plus développer et lui donner plus d'informations.

Salle des maîtres

Un endroit qui est aussi sujet aux informations informelles est la salle des maîtres. Tout ce qui se dit dans la salle des maîtres est de l'ordre du secret professionnel. Les enseignants sont tenus de ne pas divulguer d'informations à l'extérieur. Cependant, les informations au sujet d'un élève, si son identité est mentionnée, va avoir une influence chez le futur enseignant qui se rappellera de ces informations informelles qui ont été prononcées.

Il faut faire attention à ce que nous disons dans la salle des maîtres. Les identités des élèves ne devraient pas être mentionnées lorsque des expériences sont racontées. Les autres enseignants non concernés ne sont pas tenus de demander de qui il s'agit lorsque deux autres collègues échangent au sujet d'un élève. Lorsque des préjugés sur la famille d'un enfant par exemple sont racontés, il s'agit d'un dérapage professionnel et le RE s'il entend ces propos

reprenra l'enseignant en question en lui disant qu'il est allé trop loin. Dans la salle des maîtres, il faut faire attention aux données qui sont mal transmises.

Lorsque des stagiaires sont présents, ce n'est pas un problème car il s'agit de professionnel qui font partie de l'équipe interne de l'établissement. Le problème se retrouve lorsque des personnes externes sont dans la salle des maîtres, comme des personnes de la commune, etc. et qu'ils entendent des informations sur les élèves, encore pire si leur identité est mentionnée.

Enseignant titulaire → Enseignant prédécesseur	Professionnel
Enseignant titulaire → RE	Professionnel
Enseignant titulaire → Enseignant non concerné	Faire attention
Enseignant titulaire → Enseignant de même cycle	Professionnel

Les informations qui sont échangées peuvent aussi dépendre des relations entretenues entre les enseignants. Si deux enseignants sont proches, ils pourront plus facilement s'échanger des informations.

Dans l'idéal, il ne faudrait jamais mentionner l'identité d'un élève dans un endroit où se trouve des personnes non concernées par cet élève. Cette question a été relevé à Pérolles et les enseignants ont dit que c'était difficile à certains moments de le faire. Lorsqu'une enseignante arrive à la salle des maîtres chargée d'émotions, il est important pour elle de se vider mais elle doit le faire de manière correcte. C'est pourquoi il s'agit d'une question délicate.

Transcription entretien : Enseignant 1

M : Alors, il y aura quatre grands thèmes. Le premier thème est plus officiel sur la passation de classe, donc quand est-ce que on t'annonce ta nouvelle classe dans l'année, à quel moment, par qui, donc qui te transmet cette information et lesquelles ? D'un point de vue officiel ?

E : Alors le déroulement d'une passation de la classe...Quand ? Bonne question...Ça dépend des années, officiellement ça devrait être au mois de mai, je pense quelque chose comme ça. Par qui ? En principe c'est le RE qui dira où vont les élèves, etc. et quelles informations officielles, si je prends cette année, il y avait le fait qu'il y avait trois classes qui étaient mises en deux donc c'était un peu plus compliqué donc c'est pour cela qu'on a su un peu plus tard, est-ce qu'il y aurait deux ou trois classes de 7H, ça a pris du temps dans le cas particulier pour qu'on sache exactement qu'est-ce qu'on va avoir comme classe. Et c'était le RE qui a pris la décision finalement donc c'est pour ça que c'était au mois de juin.

M : Et il l'a fait de quelle manière quand il vous a dit que vous avez tels élèves ? Il vous a convoqué, fait une lettre ?

E : Eh...Non, par oral.

M : Plus par oral, comme ça ?

E : Oui, par oral, comme ça. Il n'y a pas de lettre officielle qui dit que je vais avoir une 7H...une fois que je reçois la liste officielle par la commune, une fois que la RE a décidé qu'il y a deux classes de 7H, on reçoit une liste officielle avec le nom de nos élèves, c'est à ce moment-là qu'on sait exactement le profil de notre classe.

M : Ok, donc le RE, il t'informe juste comme ça par oral...

E : Oui une fois qu'il a pris la décision qu'il y aurait deux 7H.

M : Est-ce qu'au moment de l'annonce tu es en présence de ton collègue ou il le fait séparément ? Est-ce qu'il réalise un entretien officiel, c'est-à-dire il vous convoque ?

E : Ah non pas du tout, ce n'est pas du tout officiel, officieux, c'est des discussions de couloir. Haha (rires) C'est juste qu'à un moment donné quand on a appris qu'il y avait trois classes et qu'il y en aurait plus que deux. Avec mon collègue, on avait des demandes par rapport aux autres, enfin quant aux collègues qui nous ont passé les élèves, là on avait des demandes plus précises par rapport au profil des deux classes qui allaient se former.

M : Et puis les informations que tu reçois de la commune, c'est vraiment une simple liste d'élèves avec des données administratives ?

E : Oui, c'est avec des données administratives, avec nom, prénom, représentant légal, date de naissance, s'ils sont Suisse ou pas Suisse, enfin la nationalité, leur numéro de téléphone et leur adresse. Donc ce qui est officiel.

M : Donc maintenant on va aller sur ce qui n'est pas officiel c'est-à-dire les pratiques qui sont réalisées entre les enseignants. Là, c'est un peu spécial, tu as reçu de deux classes donc ça change ce n'est pas une classe qui existait avant mais si tu fais un entretien avec les enseignants qui étaient avant, tu fais sous quelle forme, entretien, mail ou autre, quand, donc je pense du coup après juin, mais est-ce que c'est juste avant le début de l'année scolaire ou en juillet, est-ce que tu aimes bien avoir à l'avance ou pas et puis au niveau du temps, est-ce que tu fais plutôt long, court et puis est-ce que tu fais à répétition, c'est-à-dire tu peux faire pendant l'été et puis tu répètes cela pendant l'année qui suit ?

E : Ok, déjà alors pour la forme, dans notre établissement, on a une plateforme dans laquelle les anciens collègues notent tout ce qu'il s'agit des spécialités par rapport aux élèves comme MCDI, psychologue, etc. Alors déjà sous quelle forme, on est allés voir cela pour voir ça pour voir le profil des élèves. Eh quand, bon l'échange avec l'autre collègue, c'est à quel moment de nouveau, tu veux savoir quel moment dans l'année ?

M : Voilà, oui dans l'année.

E : C'est une fois qu'on avait su quels étaient nos élèves, comment on avait décidé de mettre qui avec quoi, de nouveau au moment de juin, pas tellement avant. Et puis, le temps, en fait, on ne voit pas vraiment les autres collègues, c'est ça un petit peu, je trouve. C'est peut-être après qu'on verra, mais dans la durée, sur le moment même, on n'a pas spécialement besoin d'avoir un contact, parce que est important c'est MCDI, maîtresse d'intégration, logo, psycho, etc. Ça c'est le profil de nos élèves où là on sait qu'on devra faire notre horaire en fonction de ça. C'est un petit peu là que ça nous prendra un peu plus de réflexion mais sinon sur le reste de la demande d'échange, en principe j'essaie de ne pas trop savoir.

M : D'accord, toi tu préfères peu d'informations...

E : Non, après on a des images mentales et puis, voilà...

M : D'accord, on y vient justement après...Eh donc toi, l'entretien avec le collègue, oui ou non ?

E : Ecoute au cas par cas, pas du temps que je ne les connais pas, je dois dire franchement.

M : Donc tu ne demandes pas en juillet/ août un entretien avec l'enseignant ?

E : Non, moi c'est vraiment sur la plateforme que je regarde un petit peu les profils, surtout les informations importantes, sinon le reste je ne trouve pas que pour l'instant ça a de l'importance tant que je n'arrive pas à mettre un visage sur un prénom et puis ça, moi j'ai de la peine. Je préfère voir le visage et me faire ma propre idée et puis après j'irai peut-être chez ma collègue.

M: Donc, tu retourneras par la suite ?

E : Je retournerai...Voilà exactement.

M : D'accord, donc tu retourneras confronter...Donc maintenant, les types d'informations qui sont transmis, donc toi tu m'as dit tu n'aimes pas trop les entretiens et puis échanger mais est-ce quand même tu demandes des informations générales sur la classe, bon là, elle n'existait pas avant mais sur les deux classes qui existaient auparavant, tu demandes si c'est une classe qui avait des facilités, des difficultés ou pas du tout ?

E : Je ne demande pas du tout. Non pas du tout.

M : Ensuite, tu m'as dit que tu regardais sur cette plateforme, plutôt les informations de types « appui », voilà mais est-ce que tu regardes que cela ou tu regardes autre chose ?

E : Non, je regarde aussi peut-être l'âge ou la maturité ou bien s'ils ont redoublé, ça c'est aussi important et aussi un peu d'où est-ce qu'ils viennent. Voilà pour avoir le tour de la classe qu'on va avoir.

M : Mais est-ce que tu sais un peu dans quel but ? Quand tu regardes s'il a redoublé, est-ce que tu adaptes quelque chose ?

E : Quand je regarde s'il a redoublé, j'adapte dans le sens, je sais que j'aurai un élève qui aura plus de difficultés, qui a déjà rencontré différents problèmes, est-ce que c'est plutôt dans ma branche parce que je donne les maths, alors là peut être que je me dirai, peut-être que je demanderai des renseignements sur le profil de l'élève mais c'est plutôt dans le sens où je me dis que pour cet élève-là, c'est important qu'il travaille super bien pour qu'il n'ait pas de nouveau un échec.

M : Mais ça tu regardes avant le début de l'année, comme ça tu sais un peu le profil des élèves ?

E : Oui, pour voir où ils sont dans les niveaux de compétences.

M : Et puis, tu ajustes déjà quelque chose au début de l'année ? Ou tu attends et tu observes ?

E : Non je n'ajuste pas, pas au moment d'entrer en matière, peut-être après en travaillant s'il y a des profils différents, des élèves différents, il y en a une qui est comme ça cette année justement.

M : Donc, c'est vraiment par après, donc ce n'est pas dès la rentrée.

E : Non mais c'est vraiment comment l'élève réagit face à ça, parce qu'il y en a certains ils te disent au début, voilà j'ai déjà redoublé, donc ils se sentent d'un tel niveau, donc moi je ne mets pas d'image négative sur ce redoublement au contraire, je pense que c'est des élèves qu'il faut plus valoriser.

M : Maintenant si tu avais 5-10 min et qu'on échange un peu le rôle et que tu devais passer la classe que tu as maintenant, quels types d'informations toi tu donnerais à ton successeur ?

E : Donc, de nouveau tout ce qui est maître d'appui, intégration, s'il y a des problèmes familiaux particuliers, du style un enfant battu, un enfant qui a un profil un petit peu particulier, un petit peu atypique, ça oui. Je donnerais aucune information d'un point de vue des matières. Ça je ne donne pas.

M : Donc ce qui est d'un point de vue apprentissage scolaire ?

E : Tout ce qui concerne l'apprentissage scolaire non, mais tout ce qui concerne l'environnement de l'enfant au niveau social, culturel, ça plus, s'il y a dire...bien sûr !

M : Pour ton successeur, ces informations lui servent à quoi, sur la famille, la culture ?

E : C'est-à-dire s'il doit faire un peu attention, s'il y a un enfant qui a des problèmes, comme s'il signe ses bulletins lui-même, s'il le refait par la suite ou pas, pour qu'il soit attentif à ça parce que si tu ne l'es pas tu peux passer à côté de choses importantes. Vraiment des choses qui sont importantes à passer aux collègues.

M : Et puis, quand tu disais, un enfant battu, bon c'est un cas un peu extrême, mais disons plus le contexte familial pur ?

E : Contexte familial c'est plus représentant légal, s'ils sont divorcés séparés, qui vient plutôt aux entretiens, si c'est le père ou la mère, est-ce qu'on peut faire confiance aux deux ? Après ça dépend à qui je vais les passer, parce que si je les passe à un collègue comme moi qui est en 7-8H, il y a des choses plus importantes à dire à ce niveau-là parce qu'ils passent au CO que si je passe à un collègue de 5-6H, c'est pas la même chose...

M : Il y a moins de...

E : Il y a moins d'impact, là je veux dire s'il y a le père ou la mère c'est moins important, tandis que nous, on doit faire signer pour le CO, c'est vraiment le représentant légal, celui qui est le représentant légal, est-ce que c'est vraiment les deux parce que nous on doit vraiment faire attention à ça...

M : Je pense aussi dans la décision pour la section qu'il y a après.

E : Oui, c'est important de savoir dans les situations comme ça. Il y a des situations plus difficiles où les parents ne parlent pas le français donc il faut faire appel à un traducteur, donc ça on dira peut-être est-ce qu'on a fait à chaque fois appel au traducteur ou pas, ou bien les élèves en intégration, est-ce qu'il y a, à chaque fois, la MCDI, la maîtresse d'intégration, la logo ou la psy qui aime venir ou pas... Enfin, ce genre d'information. Ce n'est pas vraiment d'un point de vue des apprentissages.

M : C'est plus d'un point de vue pratique pour des réunions, des choses comme ça, ça n'a pas du tout d'impact dans les apprentissages ?

E : Non ! Non ! Non !

M : Donc maintenant les informations qui auraient déjà été communiquées, donc pour ça j'ai pris des petites étiquettes avec des phrases un peu « type » qui pourraient ressortir dans un entretien si cela se fait ou lors d'un échange d'informations. Donc est-ce que tu peux me dire si on t'en a déjà dite une, donc si tu en as déjà reçue

une, pas donnée. Et puis, si oui, si tu sais pourquoi on t'a transmis cette information. On peut les prendre les unes après les autres peut être.

E : Donc que l'enseignant m'aurait dite...

M : Oui.

E : « Ne mets surtout pas Kevin, Emma et Simon ensemble ». Donc ça c'est déjà arrivé, voilà ça c'est le collègue qui a peut-être vécu des situations conflictuelles et qu'il ne faut pas les mettre travailler ensemble. Donc ça, ça peut arriver qu'on reçoit comme information.

M : Mais est-ce que toi tu en tiens compte quand on te dit ça ?

E : Non, pas du tout.

M : D'ailleurs tu serais prête à tester le groupe tel quel.

E : Exactement (rires). Non parce que je trouve qu'un élève a le droit de changer, d'évoluer, nous, on n'est pas les mêmes, les enseignants. Le contexte n'est pas le même. Donc, avec l'âge ils prennent de la maturité aussi. J'entends mais je ne prends pas du tout note de cette information.

(Réflexion)

Ça : « Il est le frère de tel ou tel élève ». Ça peut arriver dans la conversation mais ça aussi ce n'est pas, c'est juste pour une information personnelle, après je sais, j'arrive peut être à mettre un visage, par rapport aux parents surtout c'est intéressant « Ah ok, alors je les ai déjà eu, avec le frère et puis on a eu telle ou telle situation et puis là,, on a la sœur, est-ce que ce sera la même chose », enfin si c'était des cas difficiles, je dirais donc comme c'est le cas cette année où là on nous dira ou bien moi je fais la relation, c'est le frère /la sœur de, j'ai déjà vu les parents. Des fois ça aide, on sait comment sont les parents quelles sont les exigences ou pas, on connaît mieux la famille je trouve si on sait que c'est un frère ou une sœur.

M : Donc pour toi c'est un peu une aide, c'est de nouveau dans un sens pratique...

E : Voilà !

M : Pour les entretiens par exemple, mais on laisse de nouveau les apprentissages de côté.

E : C'est juste pour une question d'organisation.

(Réflexion)

« Il a des difficultés à collaborer avec les autres. »

Je n'en prends pas non plus grande note, je vais voir ce que ça donne, est-ce qu'aujourd'hui il peut collaborer, est-ce qu'il est différent, comment moi je gère ça, par rapport au collègue on ne met peut être pas les mêmes mots sur les mêmes choses par rapport au fait de collaborer avec les autres, donc ce que ça veut dire dans quelle situation, dans quelle branche, dans quel domaine, enfin comme est-ce qu'on sent qu'il collabore ou pas, c'est quelque chose qui dépend tellement du caractère des deux, voilà , je trouve que ça peut arriver mais je n'en prend pas note vraiment.

M : Toujours la même systématique, tu observes et après tu agis ?

E : Voilà, exactement.

M : Est-ce que parmi ces informations, il y en a une que tu attendrais particulièrement, bon on a vu que toi tu n'accordes pas beaucoup d'importance mais il y'en pas une que tu attends quand même ?

E : Parmi les informations qui sont là, non aucune.

M : Question un peu plus difficile...La différence entre un jugement de valeurs et une information transmise sur un élève ?

E : C'est un peu ça le problème...C'est pour ça que je n'entre pas trop dans les discussions et que je n'écoute pas trop les collègues, parce qu'effectivement, on peut ne pas supporter un élève, j'en suis totalement consciente et si moi j'écoute ce jugement, je vais me faire une idée a priori et je ne vais pas être très objective et ça je n'aime pas. Donc, pour une information transmise tu dois vraiment être objective. Tu peux vraiment prouver par A + B qu'il y a tel ou tel comportement et que tu peux faire quelque chose dessus mais qu'il est un peu comme si et que moi je m'entends pas avec eh voilà, moi je trouve que c'est un jugement de valeurs, je trouve que l'élève doit pouvoir se montrer différent et puis lui donner encore une chance.

M : Ok, donc pour toi c'est vraiment le fait que tu aies une preuve pour avoir une information objective...

E : ...que j'aie un suivi, un cursus effectivement, il y a eu tel ou tel comportement, il y a eu tel comportement éducatif, plutôt sur la partie éducative que sur la partie enseignement. Mais là, maintenant si je peux dire qu'il y a ça, ça et ça qui a été fait, maintenant j'en suis à tel stade. Ok, alors moi je sais que tout ce qui a été fait là, je ne vais pas le refaire, je vais continuer, je dois aller plus loin donc juste ça. Mais ça c'est vraiment prouver par A+B.

M : Donc c'est des faits ?

E : Oui, c'est des faits, je n'attends pas du tout un jugement de valeurs.

M : Donc, maintenant les éléments qui sont importants lors de la réception d'une classe donc c'est un peu pour résumer tout ce dont on a discuté, donc si tu pourrais me résumer toi ce que tu attends au moment de recevoir ta classe et dans quel but ?

E : Moi ce que j'attends de recevoir c'est les intégrations, les appuis, voilà tout ça c'est important de savoir, ça pour moi c'est la base.

M : Donc dans un but pratique et organisationnel ?

E Dans un but d'organisation, oui exactement, qui prend quoi, surtout là on a décidé de prendre tous les élèves en intégration dans la même classe et on ne s'occupe pas d'autres élèves à besoins éducatifs particuliers, donc ça c'est uniquement dans un but d'organisation, de pouvoir travailler avec un seul maître d'intégration et pas qu'il soit sur deux classes, c'est vraiment un gain de temps et d'énergie dépensée qui est à mon avis favorable pour les élèves.

M : Donc, ça rejoint ce que tu voulais avant le début de l'année scolaire, est-ce que tu voulais ajouter quelque chose ?

E : Non.

M : Et puis celles que toi, tu trouves indésirables et que tu n'aimerais pas qu'on te dise avant le début de l'année scolaire ?

E : Tout ce qui est jugement de valeurs, voilà, je n'ai pas besoin de le savoir mais des fois on nous le dit quand même il faut pouvoir se dire on verra bien.

M : Mais justement, toi tu arrives à laisser cela de côté ?

E : Oui, et je fais exactement le contraire, si on n'a pas arrêté de me dire par exemple qu'il y a tel ou tel élève que j'entends parler depuis 4-5 ans dans la cour parce que nous on est en bout de parcours, je me dis, je vais quand même essayer de lui donner une chance. Je prends le contre-pied. Je ne me dis pas, « Oh celui-là je sais que ça va être ma tête de turc pendant toute l'année. » J'essaie de prendre une autre voie, un autre chemin qui n'a pas été pris avec cet élève-là et puis pas tout d'un coup focaliser, « Oh lala je vais avoir tel élève ça va être un enfer pendant deux ans », ça j'essaie mais je ne dis pas que c'est toujours faisable. Ce n'est pas toujours faisable. Je tends à ça, c'est mon objectif, de prendre un autre chemin que ce que j'ai toujours entendu et on sait qu'il y en a

certaines qui sont vraiment difficiles mais si toi, tu appréhendes avant, c'est fini tu sais que c'est impossible d'enseigner et puis d'apprendre et d'amener ces élèves plus loin.

M : Donc toi tu restes concentrer dans l'objectivité et après en fonction de tes observations...

E : Après je vais peut-être essayer d'adapter, je vais peut-être voir si je n'ai pas de faits réels et que la collègue n'a pas arrêté de me dire que ça a été insupportable, qu'est-ce qui a été fait, si je n'ai pas un document précis, parce que souvent pour les élèves, les cas particuliers notamment difficiles au niveau du comportement on n'a pas tout un processus qui s'est mis en place. On n'a pas ça. Et ça, ça manque, pour les cas difficiles, pour les élèves qui ont des problèmes de logo, d'intégration, on a les maîtres d'intégration, on a la psy qui arrive, enfin on a chaque fois tout le dossier qui est transmis, ok, mais pour les cas vraiment, qu'est-ce qu'on fait ? On a l'unité mobile, mais que va faire l'unité mobile de différent que ce qu'il s'est déjà fait jusqu'à maintenant.

M : Oui et elle ne reste pas longtemps...

E : Elle ne reste que 50 minutes ou bien deux fois 50 minutes, mais qu'est-ce que ça va m'apporter, je veux dire, l'unité mobile, je ne pense qu'à un moment donné, elle va voir l'élève, mais moi je peux filmer pour que l'unité mobile vienne discuter avec moi, mais qu'est-ce qui s'est fait jusqu'à maintenant. Parce que nous on est quand même en bout de course.

M : Mais donc, toi quand tu retournes chez l'enseignant, est-ce que tu lui demandes des conseils ou c'est vraiment des faits ?

E : Moi je suis confronté à un fait, concret, là, cette année où j'ai dû aller revoir l'autre collègue parce que je voulais savoir qui avait signé les évaluations, heureusement la collègue avait gardé, alors j'ai dû aller parce que je voulais moi pouvoir comparer avec qui il signait et là c'était une histoire de représentant légal, mais là, j'ai dû retourner, je ne pouvais pas le savoir moi-même.

M : Et c'était sur un fait un peu administratif et puis quand même une signature d'évaluation, ok, mais si tu as un souci en classe, un problème de comportement, est-ce que toi tu retournerais chez ta collègue demander conseils ou ce qu'elle a fait ?

E : Pas un problème de comportement, non.

M : Tout ce qui est donc gestion de classe, tu ne vas pas.

E : Gestion de classe, je n'ai pas besoin du contact de tout ce qui s'est passé avant sauf s'il y a une échelle des valeurs, à un moment donné il faut faire quelque chose là je vais me dire « Là ça ne suffit plus », qu'est-ce qu'il s'est passé, qu'est-ce qu'il s'est passé jusqu'à maintenant parce que si on en est arrivés là, c'est qu'il y a eu une évolution, ce n'est pas simplement maintenant que ça ne va plus, si tu veux, c'est pas en 7-8H qu'on dit que le comportement, ça ne va plus, il a été depuis X années problématique et puis c'est là que tu dis maintenant, « Bon ben ok, stop, il faut faire quelque chose », et tu vas te renseigner auprès des collègues, de la RE sur ce qui a été fait.

M : Mais ça, il n'y a rien de noté dans la plateforme ?

E : Non, la plateforme, c'est vraiment que ce qui est appui, c'est essentiellement ça.

Transcription entretien : Enseignant 2

M : Donc, je t'avais parlé du déroulement d'une passation de classe, même si tu reçois plus une classe que tu en donnes en fait, mais on va quand même partir de cette situation-là. Donc, pour commencer, tout d'abord, quand est-ce que toi, tu reçois les informations, donc toujours dans l'officiel, ensuite, par qui ? Et puis quelles sont les informations que tu reçois ?

E : Alors, le déroulement d'une passation, quand est-ce qu'on reçoit, en général, eh, début juillet, par qui, dans notre commune, c'est le secrétariat des écoles qui nous donne dans notre casier une liste d'élèves. Sur cette liste d'élèves, il y a nom, prénom, parents, nationalité, religion, numéro de téléphone, adresse, des choses officielles, et puis c'est un fichier excel tout à fait officiel de la commune qu'on reçoit en version papier, pas en version informatique puis, on reçoit, c'est un peu tout ce qu'on reçoit. Cette année, c'était spécial parce que les classes ont été remélangées, c'est-à-dire qu'il y avait trois classes en 6H et plus que deux en 7H, donc les élèves ont été carrément tous remélangés. Donc, moi j'ai su après les élèves, chez qui ils allaient, j'en croisais dans la cours et puis ils me disaient, « L'année prochaine, je suis chez vous », et puis je disais « Ah ben enchanté ». Donc, c'est comme ça que ça s'est passé cette année. Une fois que nous savons quel élève on a, on a un système dans notre établissement où chaque enseignant a un fichier Word sur un serveur et avec le suivi de l'élève depuis l'école enfantine jusqu'en 8H. Une fois que j'ai tous les noms, je vais rechercher les noms et regarder qui étaient suivi MCDI, ce genre de choses.

M : Mais dans ce dossier, il y a que les suivis ? Il n'y a pas d'autres informations ?

E : Il y a vraiment chez qui ils étaient à l'école enfantine, s'ils ont redoublé, s'ils ont une MCDI ou bien s'ils ont eu de la logo en 4H, ce genre de choses. S'il y a des informations, divorce des parents, ce genre de choses, les choses particulières, donc chez nous, chaque élève a son dossier, après c'est à nous d'aller voir.

M : Mais tout enseignant peut le modifier au cours de la scolarité ?

E : Oui, oui. C'est vraiment un fichier Word que les maîtresses enfantines commencent et que les enseignants de 7-8H terminent.

M : Tout bon pour la partie officielle.

E : Enfin, je ne sais pas si c'était officiel... ça...

M : Oui, enfin, je le prends comme officiel parce que tu le reçois de plus haut... Ensuite, dans la partie non officielle, quand tu rencontres ton prédécesseur, donc quand il te passe sa classe, comment tu le fais, sous quelle forme, entretien, mail, avec un support, tu prends des notes. Quand, est-ce que tu le fais ? Début juillet ou juste avant de commencer l'année scolaire, ou est-ce que tu attends avant de le faire ? Et puis, la durée que ça prend ? Si tu arrives à estimer. Et puis, est-ce que tu le fais après par répétitions, c'est-à-dire tu vas lui reposer des questions durant l'année ? Est-ce que tu as encore un échange avec lui ?

E : Alors, ce n'est pas chaque année la même chose, comme je dis cette année c'était spécial avec ce mélange des classes, je n'ai pas eu d'entretiens avec les enseignantes de la classe précédente, vraiment je me suis contenté d'aller regarder le fichier Word, donc cette année, il n'y a pas eu. Par contre, quand c'est la classe X au complet, qui va chez le maître Y au complet, là on prévoit des entretiens mais c'est de manière tout à fait informelle, entre nous, qu'on fait ça début juillet. Et puis, c'est vraiment environ une demi-heure à peu près pour les cas lourds. Je veux dire les choses où on peut gagner du temps, si on sait telle ou telle information on ne va pas attendre jusqu'à fin octobre pour connaître l'élève quand il y a des situations un peu particulières. D'habitude, c'est comme ça. Mais quand il y a un mélange de classes, là, il n'y a rien eu. On n'a pas eu notre mot à dire dans le mélange des classes, les enseignants de 5-6H ont fait leur répartition et nous on a reçu les élèves, et puis voilà.

M : Vous n'avez pas fait de réunions où vous étiez tous là ?

E : Non pas cette fois, mais ça peut arriver que si je reçois la classe de tel enseignant, je prévois un entretien, et puis voilà.

M : D'accord ! Maintenant si on prend les types d'informations qui sont données, donc tout d'abord, ça peut être sur la classe en général, par exemple, si la classe est plutôt bonne, moyenne ou faible et après plus sur les types d'élèves en particuliers, par exemple, les cas lourds ? Qu'est-ce que vous dites sur ce type d'élève ?

E : Alors, pour moi, comme je l'ai dit avant, les choses qui se disent sont des choses qui permettent de gagner du temps. Il a un suivi MCDI, il a un suivi psychologique, il est au concept d'intégration, c'est ce genre de choses qui sont les plus importantes, après le niveau de la classe, ils sont bons, ils sont faibles, ils sont bons en maths, après c'est vraiment totalement informel, ce qui peut arriver aussi, c'est les informations informelles, c'est plutôt les situations familiales où là, c'est bien si quand tu fais les entretiens de parents, il faut absolument que le papa et la maman soit là. C'est ce genre d'informations. Ou bien si tu fais la réunion avec les parents, comme on est en duo, c'est mieux si c'est l'homme qui parle parce que, ect. Ou bien attention là, l'autorité parentale c'est la mère qui a, ce genre de choses ou bien pour discuter avec ses parents il faut absolument prendre un traducteur, parce qu'il ne maîtrise pas assez bien le français, c'est ce genre d'informations qu'on reçoit quant aux parents, et puis autrement les autres informations c'est vraiment, après on reçoit aussi les bulletins scolaires et on va regarder s'il a 4 de maths ou 5,5. Et puis on a toujours ce fameux fichier Word qui nous indique tout, c'est vraiment ça notre base de discussion.

M : Et puis, dans les cas un peu plus difficiles, les élèves plus difficiles à gérer ? Est-ce que vous donnez plus d'informations ? Par exemple, des techniques qui marchent bien et qu'il faudrait continuer.

E : Oui, alors là, pour vraiment les cas, on a plus de discussions, après dans l'école, les maîtresses des classes précédentes souvent, « Comment ça va avec tel ou tel ? » mais ce n'est vraiment rien d'officiel. Après, on part du principe que les élèves, enfin moi je pars du principe que les élèves, ils méritent de partir sur une page blanche, je n'ai pas forcément à savoir qu'il a eu de la peine à mémoriser ses livrets, j'espère que chez moi il va les mémoriser. J'ai pas tellement à savoir qu'il ne faisait jamais ses devoirs. Moi, je vais observer ça par moi-même, si je vois qu'il y a un gros problème, c'est moi qui vais chez le maître ou la maîtresse précédent : « Ecoutes, chez toi comment ça se passait, ah c'était la même chose, ok, ou bien non c'est depuis chez nous que... » et puis là, on va investiguer plus mais autrement non, c'est assez informel.

M : D'accord. Maintenant, je vais te mettre dans la position un peu fictive que si tu devais donner une classe, si tu as 5-10 min, qu'est-ce que toi tu dirais absolument sur un élève, on va dire moyen, type « standard » ? Qu'est-ce que toi tu dirais comme information importante, admettons que moi je doive reprendre la classe, si on prend une situation fictive.

E : Très peu de choses, sur les apprentissages, je parlerais surtout s'il y a une situation qui permet de gagner du temps, je donnerais aussi les informations, et ça on le fait aussi quand on envoie les élèves au CO ; avec qui si on a le choix, avec qui il faut le mettre et avec qui il faut éviter de le mettre par exemple. C'est ce genre d'informations, « Il travaille très bien tout seul. », « Il travaille très bien en groupe pour autant qu'il n'y a pas lui et lui avec. » et puis autrement, c'est vraiment les suivis, quoi. Et les situations familiales problématiques, qui a l'autorité parentale, qui est responsable, le soutien de la famille, c'est le seul de la famille qui parle français, donc moi je suis quand même dans une école particulière, donc c'est pour ça, si on peut compter quand même sur la famille, etc.

M : Donc, dans ce cas-là, tu pars du principe que la famille peut être un soutien ou non.

E : Oueh, exactement, c'est vraiment ce genre de choses. Traducteur, pas traducteur, situation familiale toute simple, très compliquée. C'est vraiment les informations plus de ce type-là, plus que les informations « Attention, il est nul en anglais... », ça on va s'en rendre compte par nous-mêmes. (Rires)

M : Maintenant, j'ai quand même quelques petites phrases, on va dire « type » d'un entretien, est-ce que tu as déjà entendu mais pas dites une de ces phrases ? Lors d'un entretien de passation de classe ou d'un échange ? Alors je te laisse les parcourir et s'il y en a une que tu as déjà entendue, tu me le dis.

E : Alors, « Ne mets surtout pas Kevin, Emma et Simon ensemble » On vient d'en parler oui.

M : Mais dans quel but ? Juste repréciser ce qui a été dit ?

E : Moi-même, je l'ai aussi dite, ils en ont pas du tout tenu compte, mais c'est pas grave, c'est vraiment quand on mélange les classes, il n'y a pas « Surtout pas... » mais « Evite quand même de mettre ces élèves ensemble »,

c'est vraiment dans ce but-là, parce que ça peut quand même être explosif au niveau de la discipline plus qu'au niveau du travail.

« Méfie-toi des parents. », « Méfie-toi » non , mais « situation familiale compliquée », j'ai entendu « Attention papa, très agressif » ou des choses comme ça.

« Il a des difficultés à collaborer avec les autres. » Je l'ai déjà entendu aussi.

Oui, « Il est le frère de tel ou tel. »

M : Tu pourrais me dire dans quel but ? Est- ce qu'il y avait un but précis ou c'est une information comme ça ?

E : C'est une information comme ça, « Ah mais tu te rappelles, tu avais eu la grande sœur. » après, bien sûr, ça dévie toujours, « Ah ben, j'espère que ça se passera aussi bien ou là j'espère que ça se passera mieux. »

M : Mais toi tu prends comme information comme ça...

E : Ah oueh oueh oueh.

«C'est un cas désespéré en français.»

Non.

« C'est élève a beaucoup de peine en maths. »

Oui, mais ça on entend à la salle des maîtres mais ce n'est pas...

M : donc sur les apprentissages moins...ça tu l'as déjà dit avant.

E : Moins...

« Sa maman est avocate. »

M : Donc les professions des parents, là je dis « Sa maman est avocate ou son papa travaille comme ouvrier. »

E : Non.

M : C'est plutôt les langues qu'ils parlent et les situations familiales ?

E : Je vais essayer de me souvenir un peu quand je travaillais ailleurs mais on se connaît tous pour finir, quand on est dans un petit village, on se connaît tous, donc il n'y a pas besoin de dire que la maman est avocate. Tout le monde le sait. Et puis chez nous, bon, ils sont tous ouvriers un peu près.

M : Vous ne vous attardez pas là -dessus ?

E : Non, par contre au niveau des langues, ça oui, comme cette histoire de traducteur éventuel et puis, « Il a des difficultés en maths, il a des difficultés en français », c'est plutôt dans les apprentissages.

M : Donc, si je résume, pour la famille c'est vraiment le soutien qu'il y a à la maison et d'un point de vue pratique.

E : Oui, tout à fait.

M : Ensuite, est-ce que toi parmi ces phrases-là, il y en a certaines que tu aimerais recevoir quand on te passe une classe?

E : Non, bon les langues oui, et puis ... (réflexion), « Il a de la difficulté à collaborer avec les autres », quelque part, on s'en rend vite assez compte et puis « Ne mets surtout pas... » non, non.

M : Tu préfères faire tes expériences...

E : Oui, et puis après on essaie quand même de les faire évoluer. Donc, on essaie de les faire progresser. Ça ne veut pas dire qu'à dix ans Kevin, Emma et Simon ne peuvent pas travailler ensemble mais peut-être qu'à douze ils peuvent. Après, en général, quand on reçoit la nouvelle classe, ces dernières années, avec ma collègue, on part sans système de discipline, sans système d'oubli, de coches depuis quelques années et puis on part sur une page blanche. La même chose, les élèves, ils peuvent, cette année, comme ils venaient de trois classes différentes, ils ont pu choisir leur place avec une seule consigne c'est qu'ils n'avaient pas le droit d'être à côté de quelqu'un qui était en classe avec eux l'année passée.

M : D'accord...

E : Ils ont pu choisir quelque part. Peut-être que Kevin et Emma se sont mis à côté sans que je le sache vu que je n'ai pas eu cette information.

M : D'accord, donc, pour toi c'est vraiment les langues si je résume.

E : Oueh, c'est vraiment la situation des familles qui m'intéresse plus pour qu'on ne perde pas trop de temps. Donc, « Méfie-toi... », je ne sais pas non plus ce que ça veut dire « Méfie-toi... »

M : Oui, c'était aussi dans le but que tu sois averti que ce pourrait être plus compliqué...

E : Non.

M : Tu regardes aussi la première année...

E : Mais en général, on reçoit quand même ces informations « C'est difficile avec les parents... », « Tu ne peux jamais les avoir », ce genre de choses, on reçoit.

M : Mais après, du coup tu te prépares différemment à la séance ? Tu fais quelque chose de spécial ? Si on t'a dit qu'avec cet élève ce sera plus compliqué qu'avec celui-là, est-ce que tu fais quelque chose différemment ?

E : On a eu typiquement le cas, là il y a deux semaines, on a prévu une demi-heure de plus, parce qu'on savait par la logopédiste, elle nous a dit « Oueh, il veut arrêter la logo... ». Il avait été un peu agressif le papa avec ma collègue, on a dit là on prévoit une heure de plus. Mais ce n'était pas vraiment sur la passation des élèves.

M : Mais dans le processus de la séance, c'est la même chose, c'est juste que vous avez mis un temps de plus.

E : Exactement. Oui.

M : Mais vous ne changez pas votre façon de vous comporter ?

E : Sauf si on fait intervenir une traductrice.

M : Oui, forcément... Alors pour les petites phrases c'est tout bon. Maintenant j'aimerais te demander la différence entre un jugement de valeurs et une information transmise sur un élève. Est-ce que pour toi c'est clair ou tu aimerais un exemple ?

E : Je crois que c'est assez clair...

M : Pour toi, elle est où la différence ?

E : Mmmh... La frontière, elle est parfois assez mince. Justement là, dans les petites phrases « Il est nul en français ». Pour moi, ça ne veut rien dire, là on est clairement dans le jugement de valeurs. Par contre, une information transmise sur un élève, c'est : « Ces parents viennent de divorcer », « A la maison, c'est le seul qui parle français. ». Ça c'est des informations, « C'est le quatrième enfant, on a déjà eu les trois. » Si, on s'arrête là, ça va. Un jugement de valeurs, c'est quand on commence à parler des apprentissages, quelque part on peut aller regarder dans le carnet scolaire, on n'a pas besoin de savoir plus que ça. Et puis, ce n'est pas du tout la première

chose que je vais regarder quand je reçois le carnet scolaire, d'ailleurs les carnets scolaire d'un tiers de la classe, je les ai reçus la semaine passée, donc ce n'est vraiment pas...

M : Donc, toi tu ne les avais pas regardés par avant ?

E : Non, parce qu'on se rend assez vite compte où ils sont bon, où ils ne sont pas bon. Et puis, après on essaie d'avoir une dynamique de classe qui fait qu'ils progressent. Et puis, si on part avec des aprioris trop...Après, on sait très bien lesquelles partent de chez la MCDI ; ils ont été signalés avant nous, donc s'ils vont chez la MCDI, c'est qu'ils ont un petit souci. Donc, jugement de valeurs, c'est si on prend les petites phrases, là. « Il est nul en français. », « C'est une catastrophe en maths. ».

M : En plus, tu mets aussi plus sur les apprentissages ?

E : Oui.

M : Est-ce que c'est pour cela que tu les écrites dans ce que tu aimerais garder comme informations pour les séances ?

E : Ouah...

M : Donc, si je résume un peu, c'est ce qui est factuel et pratique, si je remarque bien.

E : Oui.

M : Je vois ok. Parfait ! (Rires)

E : Oui c'est vraiment ça qui m'intéresse.

M : D'accord. Parfait. Les éléments importants lorsque tu reçois une classe, donc on en a déjà un peu parlé mais c'est pour faire un peu une petite synthèse. Donc, vraiment les plus importantes si tu dois les résumer, et dans quel but ?

E : Le but, c'est vraiment de ne pas perdre du temps, il y a déjà des signalements qui ont été faits. C'est qu'on commence dès le 28 août, pas qu'on attende le 28 septembre ou le 28 octobre et puis après on se dit « Ah oui mais il avait déjà été signalé, il y avait déjà eu... », c'est vraiment ça quoi.

M : Et puis c'est aussi avant le début de l'année scolaire que tu aimerais avoir ces informations ?

E : On part sur une page blanche mais on a quand même deux ou trois sonnettes d'alarme où on sait que ces deux, trois élèves, il faut les surveiller du point de vue des apprentissages il faut les surveiller, ils ont arrêté, ils étaient peut-être suivis en logo jusqu'à la fin de la 6H, on les reçoit en 7H, il faut qu'on sache, on essaie un mois sans la logo, on essaie un mois sans la MCDI, comme ça on le sait, comme ça on peut donner un retour : « Ah, il faut recommencer, non ça roule. » Moi c'est ça qui m'intéresse, pas qu'on perde du temps.

M : Voilà, ok. Donc, c'est tout ce qui est pratique, pour que tu évites de perdre du temps au début de l'année scolaire, donc tu veux tout avoir avant. Et puis, donc toi ce que tu ne voudrais absolument pas savoir sur ta future classe? Tu peux aussi faire référence aux petites phrases que j'ai mises ?

E : Ouah, tout ce qui est jugement de valeurs, quoi. « Il est nul à la gym, il est nul en bricolage. » Je m'en fiche. C'est pas parce que jusqu'à présent, il était nul en maths que ça va continuer. Non mais (rires)...

M : Tu préfères te faire ton idée ?

E : Ouah clairement. On a eu le cas vraiment avec un élève cette année, c'était vraiment typique, on a eu un cours collectif avec tous nos collègues sur la gestion de la discipline, on allait recevoir un élève difficile, un élève réputé difficile. Tous les enseignants savaient qui était cet élève sauf moi et ma collègue, enfin on voyait à peu près. Et puis, comme c'était gestion de la discipline, on devait donner des cas concrets avec des prénoms concrets pour qu'on puisse avoir des images, tout ça. Cet élève-là, ils étaient cinq ou six impliqués dans le cours qui ont servi de

cas d'étude. Et puis, notre ami, là, à lunettes, on a entendu pendant deux jours son prénom. On a dit mais : « Non de bleu, c'est quoi pour un gaillard qu'on va recevoir, quoi. » Et là, c'était un peu dérangement. Les informations qu'on avait avant le cours, on savait que c'était un élève difficile, on savait que ce n'était pas facile, etc. Mais, les deux jours, où on a eu les informations, ce qu'il a fait, ce qu'il n'a pas fait, comment il se comporte, etc. Après, c'était vraiment dérangement.

M : Mais dérangement à quel niveau ?

E : On n'est plus neutre avec lui. Et ce n'est pas très sain. On était à la limite de se dire, alors qu'on était assez clair dans notre tête, on ne part pas avec un système de discipline, machin. On était à la limite de partir avec un système de discipline avant de connaître l'élève. Et ça, c'est un peu dérangement. Résultats des courses... On est en train de noter toutes les bêtises qu'il fait parce que c'est quand même un élève difficile donc on doit mais voilà.

M : Mais, est-ce que tu avais déjà eu cette situation-là, auparavant avec autant de détails sur un élève difficile ?

E : Non.

M : Donc, c'est la première fois. Et puis, toi tu as quand même constaté une différence dans ta manière de... pas de juger mais de te comporter avec lui ?

E : Oui.

M : Tu t'es déjà dit à l'avance « Ah mais il faudrait que je fasse ça. »

E : (Acquiescement).

M : D'accord.

E : Mais la plupart des informations ont été correctes.

M : Là, c'était dans un cas d'étude donc c'était un peu spécial.

E : Mais on a trouvé vraiment dérangement d'avoir autant de faits.

M : Mais ce qui se dit en salle des maîtres, toi ça ne te travaille pas plus que ça.

E : Non du tout. Je viens un peu vieux (rires). Après ça dépend un peu des cercles scolaires, mais je ne suis pas dans un cercle scolaire, où on brasse, où on parle vraiment des élèves comme ça, c'est pas.

M : Oui, et puis j'ai fait un entretien avec un RE et normalement ils sont censés aussi veiller à ce que ce soit cadrer.

E : Pour autant, que le RE vienne à la salle des maîtres. (Rires)

M : (Rires). Oui, ça c'est une autre question.

E : Non, non.

Transcription entretien enseignant 3

M : Donc, pendant cet entretien, je voulais te parler de la communication entre les enseignants lorsqu'ils s'échangent une classe, donc quand tu la donnes et quand tu la reçois ?

E : Oueh.

M : Donc, pour nous aider, j'ai fait des petites étiquettes. (Rires). Tout d'abord, tout ce qui est d'un point de vue officiel, c'est la première thématique. Quand, est-ce que tu reçois l'annonce de ta future classe, ensuite, par qui ? Et puis, quelles sont les informations que tu reçois ?

E : Alors, déroulement d'une passation de classe, quand, en général, nous on commence déjà à réfléchir en avril, mai pour décider un petit peu à qui on va donner la classe, si on doit créer une nouvelle classe, en prenant des élèves de deux classes différentes. Qui on mettrait où, etc. Après, l'annonce officielle, il n'y a pas une date précise mais ça se fait en général, en juin-juillet au plus tard.

M : D'accord !

E : Par qui ? Disons que c'est à la fois officiel et officieux, l'annonce officielle, c'est quand on reçoit par le RE, il vient nous voir et puis il dit « Ah, ben toi tu auras la classe de tel enseignant l'année prochaine. » Mais, en général, on sait déjà à l'avance, en discutant entre nous, à la salle des maîtres, en discutant pendant les réunions pour savoir qui récupère quelle classe, pour savoir qui prend un double-degré s'il y en a un.

M : (acquiescement)

E : Alors, les informations officielles qu'on reçoit, ce sont le nom, prénom des élèves, les données sur la famille, quels sont les numéros de téléphone, les allergies, le titulaire légal, le parent responsable légal qu'on doit contacter, etc. Nous... Est-ce que je dois parler des officieux quand même ?

M : C'est-à-dire qu'est-ce que tu veux me dire par là ?

E : Parce que nous, officieusement, on se voit quand même pour discuter, par exemple de tel ou tel élève hyperactif, qu'on ne doit pas mettre avec tel autre, etc.

M : Donc, ça tu discutes avec qui ?

E : Donc, ce n'est pas obligatoire. Mais, moi par exemple, personnellement, je vais aller voir l'enseignant précédent de ma classe et je vais lui dire « Est-ce qu'il y a des choses que je dois savoir ? » Et peut-être qu'on va me dire, « Ah, ben tiens cet enfant, niveau familial, le papa tapait la maman, donc il faut comprendre que... » ou alors « Ah, les parents, ils sont sans travail, donc c'est pour ça qu'il y aura des fois des problèmes... ». Enfin, ce genre de choses.

M : D'accord, alors on reviendra plus précisément là-dessus par la suite. J'ai juste une question quand tu me dis que vous discutez pour former des nouvelles classes, vous les enseignants, vous avez quel droit de pouvoir là-dessus ?

E : On a le droit total. (Rires). Ça veut dire que par exemple, moi, pour cette année, j'ai décidé que tels élèves chez moi allaient dans le double degré ou pas.

M : Mais c'est que toi, qui as décidé ?

E : C'est que moi qui ai décidé, j'ai discuté après avec mon collègue de duo, pour voir ce qu'il en pensait mais c'est les enseignants qui ont le plein pouvoir pour dire « Ah, il va à tel endroit... ».

M : Et puis, vous faites cela, sur une base de critères ou simplement par observations ?

E : On va dire sur les deux. On sait que tel élève, il est performant, on sait que tel élève, il est un peu plus faible, on ne va pas mettre tous les faibles dans la même classe, on ne va pas mettre tous les performants dans la même classe, les élèves qui sont perturbateurs en classe, ceux qui sont vraiment dérangeants au quotidien parce qu'ils ramènent jamais les devoirs. Il y a plein de choses qui rentrent en compte donc on doit vraiment prendre l'élève dans sa globalité et faire en sorte qu'on arrive à équilibrer quand on fait une répartition.

M : Donc, c'est plutôt une question d'équilibre de classe ?

E : Equilibre au niveau de la charge de travail de l'enseignant et équilibre aussi au niveau de la dynamique de groupe.

M : Parfait ! Donc, l'officiel, on peut laisser de côté maintenant. Alors maintenant, qu'est-ce qui se passe avec l'autre enseignant, que ce soit ton prédécesseur ou ton successeur, est-ce que tu le vois, est-ce que tu as des contacts avec lui, si oui, sous quelle forme ? Quand ? Je pense après l'annonce officielle mais est-ce que tu aimes bien faire ça début juillet pour avoir une idée dès le début des vacances ou juste avant la rentrée ? Ensuite, au niveau du temps, est-ce que c'est des entretiens plutôt courts ou longs et est-ce qu'après le début de l'année scolaire, tu retournes chez lui pour lui poser des questions ou pas ?

E : On va dire que... Ce n'est pas systématique mais moi en général, pas forcément, en juillet ou en juin, parfois même à la rentrée scolaire, je vois l'enseignant précédent et je lui dis : « Ecoute, est-ce qu'il y a des choses que je dois savoir sur tel ou tel élève ? ». Je lui dis « Je ne veux pas savoir les détails, je ne veux pas savoir s'il y en a un qui est chiant, s'il y en a un qui est vraiment tout le temps pénible » mais des choses importantes, comme savoir si un élève est mythomane parce qu'on en a, si un élève vole. Donc, en général, on le fait quand même en juin, juillet mais quelques fois ça se fait quand même un peu plus tardivement parce qu'on a des soupçons sur un ou l'autre élève et ce ne sont pas des choses qui sont officiellement inscrites. En général, c'est quelque chose qu'on fait à la récré ou à la pause de midi, on prend un moment pour discuter. Et puis, en général, moi, j'ai une feuille pour prendre deux ou trois notes, mais je n'ai rien de vraiment officiel, et puis la durée, ça dépend, là cette année, j'ai une classe de 24 élèves donc c'est clair que ça a duré un peu plus long que quand j'avais une classe de 16.

M : Oui, ça c'est clair...

E : Et puis, est-ce que je dois parler si c'est aussi d'autres collègues qui viennent chez moi ?

M : Oui, ça tu peux me dire...

E : Alors j'ai des collègues qui viennent me demander comment ça se passe maintenant avec leurs anciens élèves. Ils me demandent un peu des nouvelles pour voir si les problèmes ou les difficultés qu'ils avaient remarqués, ça a évolué ou ça persiste. Moi, je demande aussi, donc vraiment à la récré et puis tel élève, « Est-ce qu'il va bien ? », tel élève, « Est-ce qu'il va mieux ? ». Après, on a des échanges très très informels à la récréation, on va prendre un prénom au hasard, on va dire au pif « Albert ». « Ah, ton élève, Albert, il a fait des progrès, ça fait plaisir ! » ou alors, « Oalala, je ne sais pas comment tu faisais avec celui-là, il ne sait pas tracer une ligne à la règle... ». Ce genre de choses... Mais ça dépend vraiment des enseignants, il n'y a pas de systématique, il n'y a pas de règle qui dit qu'on doit discuter des élèves ou de règles qui l'interdit. Mais disons que moi je pars du principe que chaque élève qui commence sa nouvelle année, il a droit à une nouvelle chance, mais moi je dois quand même m'informer de certaines choses.

M : D'accord. Parfait ! Maintenant, les types d'informations qui sont échangés entre les enseignants. Donc, tout d'abord, là on va plutôt prendre le cas où tu donnes ta classe, ou bien en fait on va prendre les deux quand tu donnes et quand tu reçois, est-ce qu'il y a des informations qui sont échangées sur le niveau de la classe en général, on part du principe que c'est la même classe, on enlève tout ce qui est création de nouvelle classe. Et puis, ensuite, quelles sont les informations informelles mais plutôt centrées sur les élèves ? Est-ce que tu attends des informations sur un ou deux types d'élèves en particuliers ou sur tous les élèves ?

E : Alors la deuxième question, je vais revenir après mais j'ai un petit peu déjà touché. Alors quelles informations au niveau de la classe en général. Alors moi quand je récupère une classe, c'est clair que je demande « Comment va la classe ? », « Est-ce que c'est une classe qui va en général ? », « Est-ce que c'est une classe qui a des difficultés particulières ? Comme par exemple, la discipline, la compréhension, des élèves qui ne font jamais les devoirs » : Ces choses qui sont arrivées aussi. Est-ce que je dois aussi par rapport aux élèves en particulier ?

M : Oui, c'est là.

E : Au niveau de la classe, est-ce qu'il y a autre chose que je demande. Je demande si au niveau des élèves, respect des uns des autres, ça joue ou bien s'il y a souvent des bagarres. Mais ça, ça rejoint un peu la discipline. Concernant, les informations informelles, ça rejoint un petit peu ce que j'ai dit un petit peu avant. Est-ce qu'il y a un élève qui a des problèmes familiaux dont je dois être informée, qui ne sont pas sur la fiche officielle de l'élève. Est-ce qu'il y a un élève qui a eu des problèmes de santé qui sont, par exemple, j'ai un élève actuellement qui a eu un cancer. Donc, ce n'est pas inscrit, c'est inscrit à nulle part mais ça peut expliquer des sauts d'humeur qui sont vraiment en décalage par rapport aux autres.

M : Donc, là c'est vraiment sur le comportement de l'élève ?

E : Oui, c'est vraiment sur le comportement, moi je ne vais pas demander au niveau des notes, parce que du moment qu'il passe c'est en principe qu'il est promu. Après, en général, l'autre enseignant, il va me dire « Oueh, si jamais, celui-là, il n'était pas promu, il est passé parce que... ». Là, actuellement, j'ai un élève qui n'était pas promu, il est passé parce qu'ils avaient peur que ce soit un tyran pour la classe qui arrive après, parce qu'après c'était des enfantines, etc.

M : Ok, parfait ! Maintenant, si tu as cinq à dix minutes pour me présenter ta classe actuelle, quels types d'informations tu me donnes ? Ça reprend un peu la même chose, mais c'est vraiment pour faire une synthèse.

E : Pour commencer, j'ai une classe de 24 élèves donc classe très conséquente assez lourde au quotidien, j'ai un élève hyperactif dans ma classe. Un élève hyperactif, qui n'est toujours pas sous traitement. J'ai déjà fait les réunions de parents, donc les parents sont au courant des problèmes, donc ça c'est aussi important de le transmettre. J'ai une classe qui va globalement bien, à part pour trois, quatre éléments qui sont non promus pour le moment et puis ces quelques éléments qui sont non promu pour le moment sont aussi ceux qui tirent la classe vers le bas, ce qui fait que je dois être hyper stricte avec cette classe, tu dois être hyper stricte, si tu laisses passer le moindre truc, c'est tout le groupe qui suit, c'est l'effet « troupeau ».

M : D'accord.

E : Qu'est-ce qui est important de dire avec cette classe ? (Réflexion). Il faut mettre des règles partout, c'est-à-dire dès qu'ils attendent déjà que je vienne les chercher, il faut demander qu'ils soient en rang, qu'ils montent en silence parce qu'à chaque fois que tu demandes quelque chose, ils vont faire le cran au-dessus. Il faut être systématique quand tu travailles avec eux. Et puis, une information importante, c'est qu'ils sont en train d'acquiescer de l'autonomie. Donc, essayer de garder cette autonomie en évitant de répondre systématiquement à leurs questions. Donc, « Essaie de réfléchir toi d'abord... », « Comment est-ce que tu pourrais lire cette consigne ? », ce genre de choses. Sinon...

M : Donc là, tu donnes vraiment des outils ?

E : C'est vraiment des éléments... Si c'est une classe qui était facile à vivre, pas de soucis, je dirais « C'est une classe qui va. ». Mais là, comme c'est une classe où j'ai remarqué qu'il y a des problèmes de discipline, qu'il y a deux ou trois choses qui ne vont pas, moi je donne les outils que j'utilise et puis, ce qui fonctionne au final. Donc, c'est un peu près tout.

M : Donc, dans le but de conseiller ton successeur ? Qu'il reprenne les outils que tu as mis en place ?

E : Par exemple... Ou de dire en tout cas ce qui marche chez moi. Après l'autre, il prend, il ne prend pas. C'est égal...

M : Alors j'ai amené encore des petites étiquettes... Et tu vas me dire si tu as déjà entendu de la part d'un collègue, pas dites, ce genre d'informations ?

E : (Observation). J'ai déjà tout entendu.

M : (Rires) Alors vu qu'il y a un peu des regroupements, « Il est le frère de tel élève. », pourquoi on t'a donné cette information ?

E : On m'a dit cette information pour expliquer pourquoi ces deux enfants étaient séparés et pas dans la même classe.

M : D'accord.

E : « Il parle telle langue à la maison. » pour expliquer qu'il ne peut pas être aider à maison en français. « C'est un cas désespéré en français » pour m'expliquer que de toute façon, il est promu parce qu'il a réussi tout le reste mais que le français ça jouait pas. « La maman est avocate. » pour expliquer que la maman est une emmerdeuse. « Il a des difficultés à collaborer avec les autres. », c'est pour m'avertir qu'il faut que je fasse attention avec qui je le mette dans les groupes. « Il a des difficultés en français. », c'est une information comme une autre. « Le papa travaille comme ouvrier. » C'est pour expliquer peut-être, là c'est ouvrier mais ça pourrait être enseignant, mais c'est pour donner une information pour justifier tel ou tel résultat ou comportement de l'élève. « Méfie – toi des parents de cet enfant. » parce que l'enseignante précédente a eu une mauvaise expérience avec des parents qui mentaient. « Cet élève a beaucoup de peine en maths. » Donc, ça revient au français. « Ne mets surtout pas Kevin, Emma et Simon ensemble. », c'est un conseil pour éviter d'avoir une mauvaise surprise.

M : Si on reste sur la question de la profession des parents, « La maman est avocate. », « Le papa est ouvrier. », est-ce que pour toi c'est un facteur de réussite ? Tu as dit que pour justifier un comportement mais est-ce que pour toi c'est un facteur de réussite scolaire ?

E : De qui est le parent ?

M : Oui.

E : Que moi je le fasse passer ou bien que l'enfant a plus de faciliter à l'école parce qu'il a des parents...

M : Alors on va dire si l'enfant a des parents de type avocat, est-ce que ça va être un facteur de bons résultats, par exemple ?

E : Pour l'enfant mais sans compter que ça a une influence sur moi.

M : Quelle influence ça a sur toi ?

E : Aucune. Il y a des parents qui ont essayé de jouer de leur métier. Par exemple, j'ai eu une fois l'expérience... Je ne sais pas si tu veux que je te raconte l'expérience ?

M : Oui.

E : J'ai eu comme expérience d'un élève que j'ai grondé parce qu'il a désobéi aux règles, il a menti par-dessus le marché puis il est allé pleurer chez sa mère. Sa mère m'a envoyé un message comme quoi elle était juriste de je ne sais plus quoi... Alors ça ne m'influence pas du tout, d'ailleurs j'ai répondu en signant avec mon nom, mon prénom, enseignante au préscolaire et primaire. Du style, ce que tu me racontes j'en ai rien à faire et voilà. Donc, il y a des parents qui essaient de jouer de leur job. Sur moi, ça n'influe pas, par contre je sais que sur d'autres enseignants, ça influe. Après concernant l'enfant, je pense que le statut social des parents a une influence. Déjà un enfant qui a un parent enseignant, c'est clair qu'il aura plus d'aide à la maison. Un parent qui a plus les moyens, c'est un parent qui pourra payer un étudiant ou un prof à domicile. Donc, ça influe clairement sur la réussite des élèves. Un enfant qui a un papa ouvrier, un papa qui est au chômage et la maman qui fait du ménage, c'est clair qu'il doit se débrouiller un peu tout seul.

M : Est-ce que toi quand tu reçois ta classe, tu regardes, la profession des parents ?

E : Non.

M : Donc, toi que l'enfant ait un papa avocat ou ouvrier, si on prend des stéréotypes, tu fais la même chose en place pour tous ?

E : Pareil pour tous. Par contre, c'est vrai que de temps en temps, quand je cherche le numéro de téléphone parce qu'il y a un élève absent, tout d'un coup je vois « Ah, ben lui il est mathématicien. », je me dis « Ah ben tiens. » Ça

me fait tilt et je me dis c'est pour ça qu'il est tellement bon en maths où ça m'explique deux ou trois choses. Mais, je ne vais pas d'emblée dire « Bon toi, tu fais ce job, donc toi c'est bon, tu vas passer à la fin de l'année. ». Personne ne fait ça. Mais, je sais qu'il y a des enseignants quand il y a des sanctions à donner, quand il y a des discussions où il faut prendre des positions, ils auront tendance à être plus souple avec des parents qui sont haut placés dans le statut social parce qu'ils ont aussi un peu peur et ils ne veulent pas se faire embêter.

M : D'accord. Parfait ! Maintenant, est-ce que toi tu attends une de ces informations quand tu reçois ta classe ? Pas besoin qu'il y en ait forcément une...

E : Alors moi, par exemple, j'aime bien savoir la langue parlée à la maison, les difficultés à collaborer, si un élève a des difficultés avec telle ou telle matière, de toute façon, je m'en rends vite compte, mais c'est intéressant de savoir. Et puis, c'est tout.

M : Donc, toi tu prends ces informations comme outil ou conseil pour la suite ? Ou simplement à titre indicatif ?

E : C'est des informations que je prends, que je vais vérifier mais ce n'est pas des informations que je vais prendre comme un fait, par exemple, « S'il est nul en maths, ça ne va jamais changer. ». Ok, je regarde dans un coin de ma tête et puis on va voir comment ça se passe.

M : Maintenant, j'ai la question la plus difficile...(Rires). La différence entre un jugement de valeurs et une information transmise sur un élève ?

E : Une information transmise sur un élève, c'est un fait observable, éventuellement quantifiable, un jugement de valeurs, c'est tu prends un fait et tu donnes ton avis dessus. Je te fais un exemple. Une information transmise sur un élève, c'est « Cet élève parle français à l'école et portugais à la maison. » Un jugement de valeurs c'est « Ce n'est pas normal que cet élève parle portugais à la maison et jamais français avec ses parents. »

M : Pour synthèse, on en a déjà parlé...touché le sujet...

E : Oueh, mais tu veux vérifier...

M : Donc, les informations qui sont les plus importantes quand tu reçois une classe et lesquelles avant le début de l'année scolaire ? S'il y en a...

E : Alors, pour résumer, informations importantes, c'est problèmes de santé, aide officielle (MCDI ; psychologue) ce genre de choses, et puis je rajouterai des choses officieuses comme cleptomanie, mythomanie, violence (verbale ou physique). Informations essentielles avant le début de l'année scolaire, MCDI ; psychologue, toutes les choses officielles comme on a vu. Les autres choses, c'est bien de les avoir avant mais si tu ne les as pas avant, tu vas t'en rendre compte.

M : Pour terminer, dernière question...Celle que tu ne souhaites pas avoir avant de commencer l'année ?

E : Alors en général, je ne veux pas savoir sur les parents, je m'en fiche. Eh, je ne veux pas savoir si tel élève, il est gentil en classe, si tel élève, il est embêtant. Tous les élèves ont le droit d'être embêtants, je ne veux pas savoir s'il y a eu des histoires entre l'enseignante et puis tel élève ou s'il y a eu de gros soucis. En fait, tout ce qui concerne ce que j'ai dit précédemment, je ne veux pas le savoir parce que comme j'ai dit avant, j'estime que quand les élèves recommencent une nouvelle année scolaire, ils ont droit à une nouvelle chance. Voilà.

Transcription entretien enseignant 4

M : Mon sujet porte sur la communication entre les enseignants au moment de se passer une classe.

E : D'accord.

M : Tout d'abord, ça va être d'un point de vue officiel, toutes les informations qui sont officielles, j'ai fait des petites étiquettes...Alors, la première, c'est quand est-ce que toi tu reçois l'annonce officielle ? Est-ce qu'il y a une date fixe ?

E : Donc, quelle classe j'aurai, les effectifs et tout ça...

M Oui, et puis aussi vu que toi tu en reçois une et tu en donnes une, quand est-ce que tu sais à qui tu la donnes et quand est-ce que tu sais qui tu reçois et puis qui te le dit ? Et puis, qu'est-ce qui t'es transmis comme informations ?

E : D'accord. Alors, qui va me l'annoncer, alors maintenant c'est assez clair, c'est par le responsable d'établissement. Après, le quand...Ça dépend de la situation de l'établissement à ce moment-là. A savoir, est-ce que c'est un cursus habituel, il n'y a pas de nouveaux, il y a un effectif comme d'habitude, là ça peut être assez tôt, presque en avril tu peux à peu près savoir...pas à l'élève près mais disons en gros, voilà. Quand il y a des changements d'effectifs, de personnes, là ça peut être très tard, alors il y avait l'effectif au 15 juin qui faisait fois mais souvent c'était la barrière définitive. Mais ça peut aller plus tard, en fonction de l'engagement, de choses comme ça. Je crois savoir mais je ne suis pas sûre de ce que je dis là, mais ils ont avancé cette date du 15 juin au 15 mai sauf erreur, pour ces effectifs définitifs. Dès 2017, je crois que c'est au 15 mai pour un peu avancer tout ça.

M : D'accord, quand tu dis effectif fixe, parce que maintenant toi tu as une classe de quel degré ?

E : Les 4H.

M : Les 4H, donc ça veut dire que tu reprends une classe de 1-2H, donc tu reprends la même classe qui existe ?

E : Oui, si ça roule, là on peut le savoir très très tôt. C'est un suivi habituel. Si je prends mes années dans un autre établissement, on savait, en plus, on les connaissait tous, donc on savait très bien. Et puis l'annonce faite pour les tout-petits, 1H, ça, ça se fait assez tôt, février, sauf erreur, il y a déjà une première inscription, voilà, on sait aussi assez vite, en tout cas au niveau du nombre.

M : Il n'y a pas de date fixe ?

E : Alors à part ce 15 juin qui devient 15 mai, qui sont les dates officielles, après c'est vraiment lié à l'organisation du cercle, mais souvent, j'ai envie de dire, quand on pouvait participer aux discussions, ce qui est encore le cas suivant le RE par exemple, si je prends cette années, le RE, il a déjà mis sur la table, à la réunion de décembre, les effectifs de l'an prochain, parce qu'il y aura un changement, il y aura un poste en moins, donc, il y a déjà des réflexions, un peu. Il a montré trois scénarios selon lui, possibles selon la répartition des classes, parce que du coup, il y aurait des classes doubles. Il a préparé le terrain, on va dire. Et les discussions vont se mettre en place, en équipe, déjà en février, janvier-février, mais le statut définitif, il tombe tard. Mais, il y a bien des discussions avant.

M : Donc, tu m'as dit, c'est le RE ?

E : Oui, maintenant c'est le RE.

M : Et puis, en fait qu'est-ce qu'il te donne, c'est par oral, est-ce qu'il te donne des papiers, quelque chose d'officiel?

E : Une liste officielle des enfants, en bout de course, oui.

M : Avec quoi dessus ?

E : Alors maintenant, il n'y a plus tellement de papier, c'est via PRIMEO. A un moment donné, ils transfèrent les données de la classe et puis tu peux entrer dans les données de ta classe. Maintenant, donc, c'est via PRIMEO et tu as pas mal de choses, tu as tout ce qui est officiel mais tu peux avoir des petites remarques sur des situations particulières, des choses comme ça. Donc, avant c'était une liste papier avec date de naissance, adresse, informations sur les parents pour que toi tu puisses envoyer un courrier de bienvenue et puis, là maintenant, ça passe par PRIMEO.

M : Et puis, quand tu me disais une situation particulière, tu as un exemple ?

E : Bon, les enfants qui ont une intégration ou des appuis, c'est en général, mentionné, ils ont un carnet scolaire particulier donc ça tu peux voir tout de suite. Alors, il y a des hésitations, et puis je pense que PRIMEO, n'est pas utilisé tout le temps de la même manière. Par exemple, cette année, je me souviens qu'on a eu la question pour le RE : « Est-ce qu'une allergie au gluten, on le met dans PRIMEO, est-ce que ça va suivre le dossier de l'enfant ou pas ? » Pour finir, on a décidé que non, ça suivait d'une autre manière mais pas dans PRIMEO. Mais là, mais c'était une question de se dire « Tiens, ça peut être des données importantes, est-ce qu'on le met ou pas ? », après il y a allergies, intolérances, et puis après, il y a quoi...

M : Est-ce que tu te souviens de l'argument qui était fort pour dire « On ne met pas ça là-dedans ? »

E : C'était intéressant, alors il y avait confidentialité, le fait que c'est important que les parents t'en parlent, à la limite c'est leur devoir de t'en parler, que tu sois tenu d'informer par eux, quand tu reprends l'enfant. Et puis, je crois qu'il y a eu pas mal de débat autour de la nuance entre intolérance et allergie auquel cas, ce n'est pas la même gravité et puis, c'était assez intéressant. Je crois que l'idée était, on n'encombre pas PRIMEO d'informations en tout genre parce qu'après ça peut aller loin.

M : Parfait, pour tout ce qui était officiel. Maintenant, on va sur l'informel, alors justement, bon maintenant, toi tu reçois, mais quelles informations, ça peut être dans les deux sens, quand tu reçois ou quand tu donnes, est-ce que tu rencontres l'enseignant qui te précède ou bien qui va te suivre, si oui sous quelle forme par mail, entretien, est-ce que vous échangez des documents ? Quand ? Donc, après l'annonce officielle, je pense mais est-ce que toi tu le fais direct en juillet pour avoir une idée claire de à qui tu as affaire ou bien non ça peut attendre le dernier moment. Et puis, est-ce que c'est des entretiens qui durent ou plutôt courts ? Et puis, est-ce que tu le refais durant l'année ?

E : Alors, dans un autre établissement que celui que je suis maintenant, on m'a demandé, à moi et à ma collègue, l'année dernière, de remplir un espèce de papier qui nous a fait une crise d'urticaire où il fallait mettre pas mal de choses, sur cette fiche, du type, « Contact avec les parents », après des choses pratico-pratiques, « Il est gaucher », « Il est droitier », « Il est petit », « Il est grand », « Il est moyen », pour régler les chaises. Bon jusqu'à là, on n'est pas dans le jugement donc à la limite, voilà. Mais dans « Lien avec les parents », je ne me rappelle plus, s'il y avait un truc à cocher mais tu veux dire quoi du lien avec les parents, moi, le mettre par écrit sur un document, non. Et puis, avec ma collègue, on s'est dit, « On ne fait pas ça, on fait les grandes naïves, on sait pas que ça se fait, on le fait pas. » Et puis, il y avait un autre document, plus, là c'était vraiment une demande des enseignants de 3-4H de remplir ce truc, il y avait un autre truc plus officiel, qui est plus un suivi des enfants, genre il a eu de la logo ou comme ça. Ça voilà, les choses officielles, il y a eu un signalement, il a été pris en charge ou pas. Par rapport à une liste, donc ça oui. Mais ce document-là, c'était exclu qu'on remplisse ça. Après, nos enfants, ils étaient répartis dans trois classes différentes, les pratiques, elles ont été un peu différentes. Il y a un duo d'enseignantes qui ont demandé à ce qu'on les voit, donc vraiment un entretien formel, il a duré, on passait quatre enfants, un petit vingt minutes comme ça. Justement, ces informations, à la limite, elles avaient la fiche sous les yeux, elles l'ont complétée sur mes données orales mais...

M : Donc, tu parles du premier document ? Celui avec lequel vous n'étiez pas d'accord ?

E : Oui, celui auquel on ne voulait pas répondre. Alors de le faire par oral, je trouvais que ça allait parce que tu mets des nuances mais pas d'écrire juste « Les parents de X téléphonent deux fois par semaine. » Non.

M : Le document, c'est elles qui l'avaient fait ?

E : Oui, c'est un truc interne.

M : Ah, donc c'était un truc interne...

E : Et puis, là, dans la discussion, on est un peu dans la nuance et tout... Mon souci à moi c'était de faire le portrait le plus positif possible, je savais que ces personnes-là, avaient des attentes élevées. C'est des enfants qui fonctionnaient super bien, c'est vraiment ce que j'ai transmis. Et puis après ce que je trouve important de transmettre, c'est si on sait, il y a des petites choses qui pourraient faire naître des crispations comme par exemple, la maman d'un des enfants, c'est une famille adorable, sans aucun souci, sauf que c'est le petit dernier, et bien voilà, elle si elle téléphone une fois et puis qu'elle pose une question, ça lui fait du bien pour moi, et puis, il n'y a aucun souci, ce sont des téléphones bienveillants, c'est juste poser une question une fois parce qu'elle s'inquiète un peu, etc. Donc, je l'ai transmis, mais vraiment comme je te le dis là, pour que ce ne soit pas pris de travers, parce que je me suis dit la première fois qu'elle va appeler, elle va se faire ramasser et puis essayer de mettre du fluide dans ces relations. Et puis, les petites choses qu'on savait... Par exemple, un élève qui sera vite au bord des larmes, parce que crispé mais ça va durer une semaine et demi et puis après ça va fluidifier le truc, de dire, « Ne soyez pas étonné, il devra s'adapter... ». Alors avec un duo d'enseignants, ça s'est fait comme ça et puis les autres, de manière plus informelle parce qu'on en passait deux ou trois et puis qu'elles avaient pas la même demande. Il y a un enfant pour lequel, on avait fait un signalement psy en fin d'année, donc là, on l'a directement transmis, comme on l'avait bien décrit, eh ce qui se passait dans le signalement psy, alors là, on a transmis une copie du signalement, parce que la prise en charge allait de toute façon se faire en automne et comme la situation était bien décrite, ça permettait bien de transmettre. Voilà, mais autrement, dans mon établissement actuel, comme je partageais une classe avec une enseignante qui les avait eus une demi année, c'était spécial, elle avait eu un congé maternité, elle m'a transmis un peu comme ça, on n'a pas fait quelque chose de très formel, on a fait le courrier d'été, et puis on remplissait les enveloppes et puis elle me disait, elle m'a fait un portrait de la classe, d'ailleurs en très positif, elle m'a dit juste « Avec cet enfant-là, j'ai un petit contrat avec lui parce que niveau comportement. » Et puis, pas grand-chose, juste me dire qui était suivi pour que je sache, et puis d'ailleurs on devait faire les horaires, les choses comme ça, mais elle ne m'a pas fait de portrait de chacun des enfants, et puis quand j'avais des questions après, je retournais chez elle.

M : Mais, est-ce qu'elle t'a parlé des apprentissages, des comportements des élèves ?

E : Plus du comportement, si on a évoqué certaines choses c'était plus du comportement. Mais, j'ai pris aucune note et puis, le premier jour, il y a un enfant qui s'est montré un peu agressif, un peu rentre-dedans comme ça, un peu ado pour huit ans...(Rires). Quand on s'est parlé au téléphone, et j'ai dit « Et puis, tel il m'a fait... », elle me dit « Tu te souviens c'est avec lui que j'avais fait un contrat. », je n'avais pas gardé le prénom, je n'avais pas d'apriori sur...

M : Donc, toi tu ne gardes aucune note sur... C'est juste avoir une idée que tu gardes en tête...

E : Voilà, et puis quand elle me dit « Tu te souviens... » Ça me fait tilt, ça revient et puis, c'est bon. Je n'essaie pas de m'en faire un portrait. Et puis, après, s'il y a une difficulté dans la relation ou dans l'apprentissage, là je vérifie tout de suite avec la personne d'avant. C'était déjà la manière de procéder de mon ancien établissement, mais bon en général, on les connaissait déjà.

M : Mais si tu retournes chez celui qui les avait avant, c'est dans un but d'avoir des conseils, dans un but de savoir, ce qui a été mis en place, enfin est-ce que tu saurais me dire le but qu'il y avait là-dedans ?

E : Plus de vérifier si l'observation était la même et voir s'il y avait eu, pas des trucs et astuces parce que ça ne marche jamais les trucs et astuces... Plus des manières de prendre que l'autre avait expérimenté, qui étaient positives, et puis de dire « Ben, tiens je pourrais aller dans ce sens-là. » Et puis, en général, c'est vraiment plus pour un accompagnement de l'enfant que pour, je ne suis jamais retournée chez quelqu'un d'autre pour dire, « Tu as fait quoi de ce gamin, il en est où... », par contre c'est des remarques qu'on a pu recevoir, enfin moi pas, mais ma collègue cette année une fois ou l'autre ou encore d'autres collègues en disant « Mais pourquoi vous ne l'avez pas signalé ? », ça peut exister.

M : Après, il y a quand même des remises en question chez celui qui était avant ?

E : Moi, c'est pas du tout ma posture parce que parfois, avec ma collègue, on riait parce que tout d'un coup, tu retrouves les enfants après le mois et demi d'été, et puis, il y a des petits changements, des trucs que tu sais que tu as fait et puis, ils ne se rappellent plus du tout, et puis on rigolait, et puis on se disait les deux, « C'est qui, qui a eu ces gamins l'année dernière, c'est pas possible... » parce qu'on se rendait bien compte que même si c'est des choses qu'on savait pertinemment, là je parle en terme de programme, les petites choses que tu savais

pertinemment que tu avais faites, tout d'un coup, c'était plus là, donc, voilà moi ça me vient absolument pas, enfin le fait d'avoir suivi depuis le début tout le temps les enfants au moins deux ans, tu vois très bien qu'il y a des choses que tu sais que tu as faites, voilà mais ce n'est pas, juste je coche et puis c'est fait...

M : Et puis, comme tu dis, il y a deux mois de vacances qui font que...

E : Mais oui, et puis, c'est ça... Et puis, ce n'est pas une remise en question du travail de l'autre, c'est vraiment... Et puis, après dans le relationnel, il y a vraiment ton chemin à trouver avec cet enfant, et puis moi j'aime bien le considérer sans tout un tas de sacs à dos qu'il porterait avant qu'il démarre.

M : Juste pour un peu structurer, on en a déjà pas mal parlé, mais pour reprendre un petit peu, justement quand tu vois les autres enseignants, sur la classe en général, comme tu as dit, tu as distribué des parties de classe mais on va considérer comme groupe et puis, est-ce que toi tu dis quelque chose de manière générale sur les enfants ? Sans prendre en compte un enfant en particulier ?

E : Est-ce que c'est une bonne classe, etc ? Non, maximum, genre j'ai eu du plaisir à travailler avec cette classe. On a fait des projets supers, peut-être des choses comme ça, mais je ne vais pas qualifier, ça m'arrive de le dire, par exemple, maintenant en cours de route, avec ma collègue si on a des échanges, je vais dire, parce que c'est vrai, on a dix-sept enfants maintenant, il y en a au moins quatorze qui foncent, et puis, je me suis assez vite rendue compte de ça et puis, c'est mon impression, c'est une classe où il y a vraiment dans l'apprentissage, des éléments qui sont des fonceurs. Alors ça, c'est plus l'échange avec elle, et puis l'année prochaine, on devra transmettre, on va forcément, je crois qu'on est ni l'une ni l'autre dans le projet de dire « C'est une bonne classe qu'on te passe ». On doit plutôt faire attention, mais ça viendra après, je pense... (Rires) Parce que ce n'est pas les infos en général...

M : Après, donc on va venir justement sur les élèves en particulier. Est-ce que toi tu les passes tous en revue et puis tu donnes des informations sur les élèves, si oui lesquels, si non, pourquoi ? Ou bien sur quel type d'élève tu le fais ?

E : Alors, à part, ces quatre, pour qui j'ai dû m'asseoir avec les deux enseignantes et puis, j'ai dû faire systématique, sinon, non, je n'ai jamais fait ça. A la limite, j'ai l'impression que les moments où j'ai donné le plus d'informations, c'est un déménagement. Quand un enfant quitte en cours d'année, souvent j'ai donné pas mal de paramètres pour dire un peu où il en était, s'il y avait du particulier, là, j'ai passé plus d'infos... Dans un déménagement... Mais pas quand on passe la classe, il n'y a pas chaque élève en particulier, si je choisis de m'arrêter sur un enfant, ça peut arriver, c'est qu'il y a vraiment eu un mode d'emploi particulier pour cet enfant-là qu'on a découvert et que je trouve que ça vaut la peine de passer.

M : Que ce serait utile pour le suivant, pour ne pas perdre du temps, je vois... Et puis, ce qui m'intéresse, c'est quand même cette fiche qui a été faite... Donc, tu m'as dit, il y avait les liens avec les parents... Tu sais les autres choses qu'il y avait dessus ?

E : Il y avait beaucoup de choses qui me chiffonnaient, pour nous, c'était vraiment exclu de remplir ça, c'était vraiment pour faire une espèce de portrait, alors moi je dis « Qu'il soit gaucher, grand, moyen, petit... » déjà ça quoi, des fois pendant l'été, ils prennent X centimètres, et puis, enfin je me dis tu peux régler tes chaises quand tu arrives le premier jour. Et puis, je ne sais pas... Je me souviens de cette histoire de parents parce que ça, ça m'avait beaucoup frappé, de me dire mais quel contact avec les parents... Voilà, et puis sûrement, un portrait de l'élève en terme de comportement et d'apprentissage, j'imagine. Il y avait des petites cases, comme ça. Et puis, ce qu'il y a c'est qu'on savait très bien, et puis comment on le sait, c'est par les collègues, qu'il y avait des attentes énormes et que c'est des enfants qui allaient comprendre ce que c'était d'être un élève assis à son bureau et puis qui travaille sur fiche. Et puis, nous on passait des petits bonhommes qui avaient l'habitude de travailler en projet... Donc, moi je n'avais pas envie de dresser un portrait.

M : Mais est-ce qu'elles vous ont dit dans quel but, elles vous faisaient remplir cette fiche ?

E : Gain de temps, efficacité... Je pense que le souci derrière, il était professionnel mais d'un autre point de vue professionnel, diamétralement opposé au mien. Moi, alors, je ne refuse pas du tout de transmettre des informations au contraire mais pour moi, par exemple, ce que j'ai vécu cette année, de ne pas avoir un portrait de chaque artiste et puis de pouvoir dire après « Dis donc cette semaine, j'ai remarqué que lui en terme d'écriture, je ne sais pas si c'est seulement avec moi... » « Non, non mais c'est vrai c'est difficile... » ça servait à quoi de le savoir avant.

M : Les apprentissages tu t'en rend compte au fur et à mesure.

E : Les fois où je me suis donnée de la peine pour transmettre des informations, c'était pour, voilà, un enfant qui se bloque très rapidement, et puis qu'on avait trouvé deux ou trois choses pour débloquer, ou qu'est-ce qui pouvait le mettre sur des pattes arrières avant même d'avoir commencé. Voilà, des infos comme ça tu peux transmettre, ou des petites choses que tu as trouvées qui étaient aidantes, il y a des enfants qui ont des petits symboles pour se mettre au travail ou des choses comme ça. Ça tu peux transmettre, peut-être qu'il t'en parlera lui, il a son petit tigre ou son truc pour, tu vois.

M : C'est toujours dans un but d'aider l'élève...

E : Oui, de l'accompagner, et puis de se dire si on a mis deux ou trois choses en place, ça je peux transmettre, mais pas une étiquette. Mais par contre, je ne vais pas dans l'autre sens où il faut dire il ne faut rien transmettre, il faut être totalement neutre, non, parce qu'il y a des choses qui peuvent être utiles, tu as appris à connaître un enfant pendant deux ans, ça peut être utile de passer certaines infos, mais à la demande, plus...

M : Toi, tu attends qu'on te demande ?

E : Oui...plutôt.

M : Maintenant, si tu as 5-10 min, on va plutôt prendre le cas qu'on ne te demande rien de spécial sinon c'est plus difficile de le faire, qu'est-ce que toi tu donnes sur un élève type « standard » ?

E : Alors, des infos peut-être, physiques, s'il y a quelque chose, du style, vue, ouïe ou voilà des choses, ça ne sert à rien de le mettre tout derrière parce qu'il a besoin... il est équipé au niveau de la vue et ses parents m'ont déjà dit que... Après si c'est un enfant, qui dans son parcours de vie, a eu quelque chose de particulier, pour moi, ça m'avait apporté énormément de choses quand les parents avaient à un moment donné pu lâcher, c'était bêtement à la réunion d'informations sexuelles, je ne me rappelle plus pourquoi ils ont dit ça mais ils ont dit qu'ils avaient failli le perdre à deux ans, il avait eu un truc... mais vraiment ça avait passé à deux doigts et puis moi quand j'ai su ça, ça a été un éclairage sur plein de choses où je m'étais posée des questions, un côté « Maman poule » qui se cristallisait sur certaines choses et puis ça voilà c'est une info que j'ai transmise, s'ils n'ont pas besoin de se reposer quinze millions de fois les questions, voilà, de dire cet enfant a deux ans a eu un petit souci, parce que pour moi, ce sont des trucs qui font partie du bagage, quoi.

M : Et puis, cette information, ça t'a aidé à éclairer quel type de questions que tu avais ?

E : Eh, comportement parfois de l'enfant, on avait l'impression parfois, c'était un enfant très entouré, mais dans le bon sens, mais en même temps très anxieux aussi qui se mettait la barre je ne sais pas où à des kilomètres en hauteur, et puis avec cette information, j'avais pu mettre en lien plusieurs paramètres, ok, il y a beaucoup de poids autour de cet enfant qui est lié par la perte. Il faut essayer de faire plus light que plutôt en rajouter une couche.

M : Et puis, toi ça t'a aidé à le comprendre, à agir avec lui et puis à l'aider.

E : Oui, à agir avec lui et puis avec les parents, je veux dire à ne pas rajouter, si une fois il n'écrit pas comme il faut, on ne va pas encore rajouter ce paramètre parce que lui, il va, c'est des petites choses, voilà ça va servir, c'est un bon exemple de choses que je pourrais transmettre si ça m'est venu dans le cursus, des aspects peut-être langagiers, par exemple un enfant qui est multilingue, eh bilingue voir plus, ça peut être intéressant de le savoir, parce que des fois il n'y a plus de traces, un certain moment on ne remarque même pas, c'est peut-être marqué quelque part dans le cursus, il suffit qu'il ait le français comme langue maternelle, on ne sait pas forcément qu'il est équipé d'autres langues à côté, voilà ça peut être intéressant, les particularités du style, alors si 'il y a quelque chose de grave sur son parcours, par exemple, il n'a que son papa ou que sa maman, ce n'est pas arrivé souvent mais c'est arrivé quand même ou bien des particularités au niveau d'une séparation qui se passe moyennement bien, pour savoir à qui on doit transmettre les informations, est-ce qu'on transmet aux deux, est-ce qu'on ose inviter les deux ensemble, voilà, des petites choses comme ça.

M : D'un point de vue pratique, plutôt...

E : Voilà, tout en sachant que ça, ça peut bouger, voilà ça je peux transmettre, bien sûr, tout ce qui est signalement et tout ça, mais ça, ça se fait plus par voie officielle. Et puis, peut-être parfois, des petits centres d'intérêts, des petites choses qui sont des particularités de tel enfant. Un enfant qui n'aime pas lire mais il va dévorer tout ce qui concerne les poissons, pourquoi je ne transmettrais pas, parce que ça peut être un bon point d'accroche au départ. Donc, oui des centres d'intérêts, des choses où j'ai remarquées que voilà. Et puis, si c'est un enfant en difficulté d'apprentissage, je vais « Mais tu sais là, en ACM, il a des bonnes capacités, profite de le féliciter-là, ça l'encourage ». Mettre en évidence des petits leviers, j'ai envie de dire...

M : Et puis, si je reviens juste à la famille, quand tu dis situation particulière, donc séparation, divorce, ce genre de choses, où il y aurait que le père, que la mère, est-ce que toi tu transmets que dans un but pratique, c'est-à-dire qui les enseignantes doivent inviter à la réunion de parents ou ça peut aussi être une information qui peut servir à comprendre l'enfant ou à son apprentissage ?

E : Ça peut servir à la relation, on peut vite mettre les pieds dans le plat, je suis la première à dire quand je donne les devoirs à dire « Ah, ben ça vous regarderez avec maman. » parce que ça me vient tout seul, c'est encore une vilaine représentation, et puis des fois, il n'y a pas maman. J'ai pris l'habitude d'élargir avec vos parents, avec la personne qui fait les devoirs avec vous, mais pour éviter au collègue de faire ce genre de bourde, dans un premier temps, je trouve que ça peut être important dans la relation.

M : Parfait ! Alors pour la suite, j'ai pris des petites étiquettes de phrases qu'on pourrait rencontrer lors de ces entretiens, de ces échanges, alors je te laisse les lire, et puis le but, c'est en fait que tu me dises s'il y en a une qu'on t'a déjà dite ? Pas que toi, tu as transmise. On peut les prendre peut-être les unes après les autres...

M : « Il parle telle langue à la maison. ». Donc, ça tu donnes...

E : Oueh... On m'a aussi déjà transmis.

M : Et puis, est-ce que c'est systématique, donc tout le temps ou bien c'est de temps en temps ?

E : De temps en temps, et puis des fois c'est flou, dans ma classe maintenant, il y en a un, je n'ai toujours pas compris, pourtant c'est un enfant avec un appui et tout, mais je ne sais pas, la maman parle une autre langue, slave, mais je ne sais pas exactement laquelle déjà, mais je ne sais pas si lui, il l'a maîtrisée ou pas. Il n'est pas capable de me dire lui, et puis ça m'intrigue parce qu'en même temps, c'est un enfant qui a des bons réflexes en anglais. Tout d'un coup, il va prendre son truc en anglais... Et puis, je me dis « Bon... », et puis, il va toujours dire, il ne dit pas « Non d'une pipe » ou je ne sais pas, il dit toujours « My goodness », tout le temps. D'où ça vient ? Et puis, ni ma collègue, ni moi ne sommes très au clair là-dessus, donc ce n'est pas toujours des infos qu'on a.

M : Tu penses demander à la maman ?

E : Alors j'ai tenté mais on a eu un réseau et puis bon, il y avait d'autres choses sur la table, il se trouve que c'est un enfant qui a été diagnostiqué avec une dysphasie, donc au niveau du langage, même en français, c'est un enfant qui papillonne, il n'est pas toujours relié au sujet qu'on est en train d'aborder. Et puis, du coup, même cette info, elle a passé un peu, je ne l'ai pas eue, oui, j'ai compris qu'il comprenait la langue de maman mais s'il la parle, je ne l'ai pas compris jusqu'au bout.

M : Donc, on peut voir qu'il y a encore des doutes aussi là-dessus. Est-ce que tu as déjà entendu « Il a des difficultés en français. ». On parle des difficultés en français mais peut-être dans une autre branche. Est-ce qu'on t'a déjà dit ce genre d'information ?

E : Formulé comme ça... Je ne crois pas que je l'ai entendu formulé comme ça... Plus, « Il a un appui. » ou « Il va en logopédie. », voilà. Et puis, on va peut-être, parce que c'est en cycle 1, plus dire en lecture. « Il n'a pas encore acquis la lecture. ». Difficultés en français de manière globale, je ne crois pas que c'est une phrase qu'on m'a dite telle quelle.

M : Mais on t'a quand même parlé de l'apprentissage pour situer l'élève où il en est.

E : Oui. Là, il y a une élève qui est suivie par une MCDI, alors elle oui, j'ai dit « Il y a la MCDI, c'est... » Et puis, on m'a dit : « Particulièrement, parce qu'elle n'a pas encore décroché en lecture. »



M : D'accord. Alors ensuite, au niveau de la profession des parents, est-ce qu'on t'a déjà dit, par exemple, « Son papa travaille comme ouvrier. » ou « Sa maman est avocate. »

E : Non. Pas de la part des collègues, vraiment pas. C'est venu, après, parfois, l'enfant ou des fois si tout d'un coup, je ne trouve pas maintenant, mais je sais que je suis déjà allée moi, regarder dans les informations qu'on reçoit à un moment précis pour l'info, parce que je ne sais pas vraiment pourquoi j'avais un doute. Mais, par exemple, l'année dernière, il y avait une maman enseignante, on l'a su, je ne sais pas au mois de février, on avait le papier où c'était écrit mais ce n'est pas un paramètre qui... Et puis, elle a dit un truc « Dans ma classe... » enfin, elle a fait une phrase comme ça. Je me suis dit « Ah bon... ». Et puis, j'ai été voir après et puis oui, elle était enseignante dans un autre canton. Mais j'essaie de réfléchir pourquoi... Je me vois aller chercher l'information... Je pense que l'enfant, il a dit quelque chose du travail de son papa ou de sa maman, et puis je me suis dit « Ah, mais il fait quoi ? », parce que l'info ne percutait pas directement sur une profession donnée. Et puis, voilà, c'est dans des cas comme ça que je vais vérifier.

M : Donc, c'est pour comprendre ce que l'enfant a dit. Mais est-ce que tu le ferais pour voir s'il a de l'appui à la maison ou pas ? Par exemple, un soutien, etc.

E : Non.

M : Tu laisses de côté ?

E : Aujourd'hui, il y a plein d'enfants qui vont à l'accueil pour faire les devoirs, donc le paramètre, il n'est pas lié à la profession des parents, ce soutien. Au niveau soutien, c'est peut-être une histoire de langue, si les parents, ils n'ont pas du tout le français, peut-être il faut que je m'inquiète pour des informations que je transmets ou des choses comme ça... mais ce n'est pas la profession, je trouve que ça n'a plus tellement grand chose...

M : Justement tu ne changes rien dans ta façon de faire parce que ses parents ils font ça...

E : Non.

M : Ok. Ensuite, tout ce qui est un peu plus, gestion de classe, « Ne mets surtout pas Kevin, Emma et Simon ensemble. », bon c'est un cas fictif.

E : Oui oui. (Réflexion). On avait été assez choqués quand ma collègue et moi, bon on venait aussi, il y a ce contexte qui était très particulier, quand il y a eu la répartition des classes dans mon ancien établissement, on était pour faire six classes enfantines, avant cinq. Et puis qu'eux, parlaient des enfants et puis forcément leur 1H qui allaient passer en 2H, ils devaient en ventiler quelques-uns chez nous pour équilibrer vu que c'était une ouverture de classe, si tu veux. Mais là, des fois je pense ces choses-là, j'ai entendu, j'ai un peu tout entendu. On était assez choquées avec ma collègue des propos, alors du style, après parfois peut-être derrière une bonne intention « On sépare ces deux parce qu'ils parlent que portugais entre eux, peut-être que là, ils parleront plus » enfin, je suis d'accord qu'au moment où tu dois dispatcher des enfants tu dois trouver des critères mais... Il y avait pas mal de choses de cet ordre-là qui n'étaient pas...

M : Donc, si on généralise un peu, je ne te demande pas les propos exactement mais donc c'était plutôt des comportements qui gênaient les enseignants en classe et puis du coup, ils essayaient de trouver des solutions, et puis il n'y avait pas de critères, si je comprends bien.

E : Pas tellement, on n'a pas dit « Ben alors, en premier, on fait ça, ça... » ce n'était pas comme ça et puis c'était un peu la foire à l'enfant...

M : C'était un peu chaque enseignant qui vendait un peu ses élèves...

E : Oueh, c'était un peu ça... C'était un peu affreux. Pour te donner un exemple, un élève X, on a appris en cours d'année qu'il n'avait pas fait une année totale en 1H, il était arrivé en route, il avait fait la fin de sa 1H dans une classe, c'est un enfant timide qui a fait du lien avec les enseignants qui étaient un duo. Et puis, ils l'ont mis dans notre classe parce qu'il parlait que portugais avec je ne sais pas lequel de l'autre classe. Mais, il était perdu, mais ce début de 2H, je n'ai jamais vu un enfant aussi malheureux que ça. A tel point, qu'il était là le matin, on était les

deux, mais il était mais inconsolable, perdu, et puis il regardait la colonne, tu sais ces enfants en colonne comme ça, et puis il regardait la colonne des autres, je ne sais pas si quelqu'un lui avait expliqué qu'il changeait de classe...

M : Et puis pourquoi...

E : Tu sais, il était paumé, perdu jusqu'à l'après-midi, à côté, l'enseignant, il a dit je prends un moment, je lui réexplique etc. Et puis, voilà, après il est revenu dans ma classe plus calme, plus posé, etc. Mais c'était un arrachement, quoi.

M : Et puis là, la raison donc dans ce cas-là, c'était parce qu'il parlait une langue étrangère...

E : Oui cette histoire de langue...

M : Donc, on pourrait quand même dire que c'est pour le bien de l'enfant mais qui n'avait pas été bien expliqué.

E : Oueh, alors en tout cas pas bien expliqué, et pas tenu compte de l'aspect affectif. Moi, c'est seulement beaucoup plus tard que j'ai compris qu'il était arrivé qu'en février... En tout cas pas au premier semestre. Je me suis dit « Mais, ce n'est pas celui-là que tu déplaces » enfin, à mon humble avis, il vient de créer du lien, tu ne vas pas encore... Après les critères voilà. Mais c'est pour ça cette phrase, je l'ai déjà entendue mais dans ce genre de cas. Et puis, ça je sais que ma collègue a encore vécu une séance un peu comme ça. Et puis, elle a dit « Mais plus jamais. ». Elle a essayé de parler avec la responsable d'établissement que c'était inadmissible et que ce n'était pas la foire aux bestiaux. Tu sais que c'est un peu l'impression que ça donnait à un moment donné, de dire on trouve des critères, on fait autrement.

M : Plus formel...

E : Ou bien, tu fais toi, comme RE, avec des critères qui sont à la limite sur le papier, par quartier, par exemple, ça on ne comprenait pas. « Quartier » c'est un critère qui peut être très neutre et puis c'est logique que lui et son voisin aillent dans la même classe pour X raisons. Il n'avait pas du tout ce paramètre-là, et puis pour moi ce sont des paramètres, c'est un peu « Non, non mais le paramètre « quartier », il est pas assez professionnel, on veut des paramètres qui concernent l'apprentissage, je ne sais pas quoi, pour être sûr d'avoir des classes équilibrées. ». Ça ne veut rien dire... Cet équilibrage de départ, il ne veut rien dire, tu ne prévois pas si dans l'année, il va arriver un problème chez un, c'est...

M : Je dirais que par l'absence de critères, c'est aussi très subjectif du coup...

E : Mais, clairement !

M : Du coup, c'est un peu chaque enseignant prend ses critères personnels et du coup c'est un peu...

E : Et puis, tu vois il y a des critères qui sont, enfin pour moi tu dirais, « Ils viennent par quartier au départ. », surtout en 1H. En 1H, ils faisaient comment, il y avait des croix, les parents devaient mettre au niveau de la langue, en effet, il y a pas mal d'enfants allophones dans notre établissement. Au niveau de la langue, les parents devaient dire « Ils se débrouillent très bien en français, moyen ou faible. », je crois même que c'était sur quatre. Je ne sais plus si c'est trois ou quatre critères. Tu fais quoi de ça, en fonction du parent, ça ne veut rien dire, mais c'était LE critère, « Tu en as combien toi qui parlent très bien... » « Non alors moi j'en ai déjà trois qui parlent pas, alors le prochain c'est pour toi quoi. » Et puis, ça ne veut rien dire. S'ils regardent en face au niveau de l'équilibrage des classes, ça ne veut rien dire. Et puis, moi comme parent, je suis peut-être un parent qui est modeste et puis qui trouve que mon enfant il parle un français moyen, alors qu'il parle très bien, enfin, à part le « Pas du tout » et puis le « Très bien » au milieu, ça ne veut rien dire. Donc, ils ont essayé de mettre un critère pour répartir ces enfants, moi je dis le critère géographique, tu arrives au même résultat sauf qu'il y a une logique, c'est-à-dire que « Toi, toi, toi, tu peux faire le chemin de l'école ensemble, ta maman, elle peut te prendre avec. », limite c'est pratico-pratique mais pour moi dans la composition de la classe, c'est une illusion de penser que ça change quelque chose.

M : Et puis, comme tu l'as dit vu que c'est les parents qui remplissent et pas des professionnels, on est embêté pour avoir quelque chose de juste.

E : Mais oui, mais bien sûr !

M : Après ça, on en a déjà un peu parlé avec le français donc, c'est un peu la même chose... Est-ce qu'après sur la collaboration ou le comportement s'il y a des difficultés tu as déjà entendu quelque chose ?

E : Oueh, plus en terme de mode d'emploi, « Il va se braquer facilement », « Parfois, ça l'aide si tu dis ça ou si tu le valorises avant. », plus dans ce sens-là.

M : « Méfie-toi des parents de cet enfant »

E : Alors, moi je ne vais pas dire, mais dans cette même bataille de livrer des enfants, j'ai déjà entendu.

M : Est-ce que tu sais le but qu'il y avait derrière ?

E : C'est souvent l'impression que les parents sont envahissants, quand il y a ça, ils ont souvent l'impression que les parents sont envahissants. Ma collègue parlait l'autre jour d'un cas comme ça où on lui a dit, « Enfin, maintenant cette mère, il faudrait la cadrer. » Et puis, ma collègue disait, « Mais non, à quoi ça sert ? », je veux dire, « Nous, on veut garder le lien. », ce n'est pas à moi de savoir si elle prend trop de place ou pas, je ne vois pas la nécessiter d'un cadrage, on peut entendre que voilà, c'est mieux de garder le lien tout en sachant, voilà. Donc, oui c'était « Méfie-toi des parents dans le sens où « Elle est de nouveau là, tu ne trouves pas qu'elle est en train de prendre trop de place. » Alors moi quand j'ai entendu ça, c'est souvent, « ça va te bouffer du temps. ». Et puis, pas tellement grand chose d'autre.

M : « Ça va te prendre du temps », comment on pourrait résumer ça...

E : Désagréable, pour toi... Voilà...

M : Mais plus pour l'enseignant que pour l'enfant ?

E : Oui vraiment !

M : Donc, là c'est vraiment l'enseignant qui....

E : (acquiescement). Oui, oui, c'est l'enseignant qui essaie de se protéger.

M : Eh est-ce que toi tu dis « C'est un cas désespéré en français. » Bon, là c'est plus les grands mais en lecture, en maths ?

E : Non, et puis ça, je n'ai quand même pas tellement entendu...

M : Et puis, « Il est le frère ou la sœur de tel élève. »

E : Oui, alors eh... dès le moment où tu es bien insérée dans un bâtiment, quand c'est nouveau, c'est nouveau, là, dans cette foire d'empoigne, il y avait aussi des choses comme ça, soit en positif, en disant « On a déjà nous un contact avec les parents, on a déjà noué une relation avec les parents. ». Et puis, ça je peux à la limite trouver positif de dire « Ben, avec ces parents on a dû établir une relation de confiance et puis de dire... » mais il y a aussi des collègues qui disent « Ah non, plus jamais de cette famille-là ! » ou « Ouf, ça promet si... », c'est toutes des choses, que tu entends.

M : Si on résume, c'est pour la relation avec les parents...

E : Oui, alors là c'est dans le positif, de dire « C'est vrai qu'il a fallu un peu de temps pour établir une bonne relation. » Là, on est toujours dans les spécificités du cycle 1, on est au départ de la relation avec l'école. Là, oui ça peut être positif de dire, « Pour nous, ça s'est bien passé, on établit une bonne collaboration volontiers. » Et puis, alors dans le sens négatif, « Ouf, je fais presque déjà ma fiche de signalement. », certains.

M : D'accord, et puis ça tu penses qu'ils le font dans quel but, s'ils te disent « Il est le frère de tel élève. » avec du négatif derrière ? Est-ce que tu sais le but ?

E : Je ne sais pas tellement. « Je t'aurai averti ! », peut-être. Je ne vois pas tellement d'autre sens que ça. En étant plus de vingt ans au même endroit, j'en ai connu des frères et sœurs et puis, j'ai connu des frères et sœurs qui n'avaient strictement rien à voir, ni en terme de comportement, ni en terme d'apprentissage. Ça ne veut rien dire, le seul truc c'est, le lien avec les parents qui peut être positif, « J'ai déjà établi ce lien... » Enfin, voilà. Il y a vraiment des frères et sœurs totalement différents.

M : Et puis, parmi ces informations, est-ce qu'il y en a une que tu attends absolument quand tu reçois ta classe ? Que tu aimerais savoir ?

E : Dans celles qui sont là ?

M : Oui, dans celles qui sont là.

E : Non, vraiment absolument savoir, il n'y en a aucune qui m'est vraiment indispensable. Je dis celle des langues, elle est utile, mais la preuve c'est que ce n'est pas toujours facile de l'avoir. (Rires) Mais, celle-là, je l'aime bien parce que si on peut aller chercher l'enfant dans sa langue, valoriser une fois, ça peut être utile. En général, on l'a rapidement. Là, c'est un cas un peu particulier. Donc, à la limite, s'il faut en choisir une sur toute l'équipe, ce serait celle-ci.

M : Tu n'es pas obligé d'en avoir une...

E : Non, ce n'est pas des choses qui me paraissent indispensables sur un départ. Et puis, comme je disais, si j'ai besoin d'une de ces informations, je vais la chercher, et je ne vais pas me dire « Oueh, elle aurait pu me transmettre... » Non !

M : Maintenant une question un peu plus difficile, c'est la plus dure, la différence entre un jugement de valeurs et une information transmise sur un élève ?

E : La limite, elle est souvent comme ça (étroite). J'ai l'impression que c'est dans l'intention qu'il y a une différence. Si on nous dit, « Ecoute, Amélie en français, elle a des difficultés. Mais, on a mis en place telle ou telle chose. Il y a ça qui l'aide et puis il faudra juste que tu sois attentif de ne pas la charger, elle se décourage vite, donne-lui plutôt un petit texte, qu'un grand texte » Pour moi, ça c'est une information importante qui va me permettre de pas casser quelque chose au début de la relation avec l'élève. Si on me dit « Amélie en français, c'est une catastrophe... » Voilà, je crois qu'on est un peu là dans la différence. C'est la même information mais transmise une fois d'une manière à te donner des pistes, ouvrir un chemin avec l'enfant et l'autre fois, c'est à cataloguer ou « Je t'aurai dit... », te protéger comme enseignant parce que « Je t'ai dit... ».

M : Donc, une fois le but, il est plus constructif dans le but d'aider l'élève, l'autre fois, il est plus pour avertir l'enseignant.

E : Je pense que c'est vraiment dans l'intention, et puis donc, l'intention va faire qu'on va la passer différemment.

M : D'accord. Parfait ! Pour synthétiser, on en a déjà parlé, les informations qui sont les plus importantes pour toi ? Quand tu reçois ta classe ? Celles que tu souhaites absolument avoir avant le début de l'année scolaire ?

E : Il y a les aspects formels pour pouvoir transmettre un courrier à la maison, à l'enfant, donc ça on en a besoin, adresse, compagnie. Peut-être une chose ou l'autre du parcours, juste de savoir est-ce que cette classe, elle était en l'état, l'an dernier, est-ce qu'il y a des arrivées, est-ce qu'il y a un enfant qui est parachuté, là d'ailleurs, c'est important, parce que des classes constituées où il y a un élément qui arrive, ben pour lui, il y a quelque chose de particulier, donc voilà c'est une classe où on a pris, trois, trois, trois, c'est une classe qui existait comme telle, je sais pas comment dire, le passé du groupe classe. Et puis, ce qui est appui, parce que tu vas devoir tricoter avec l'horaire avec des choses comme ça. Mais, d'essentiel, peut-être justement, s'il y a un élément délicat genre un enfant qui n'a pas un des deux parents pour X raisons, peut-être que oui, que j'évites de mettre les pieds dans le plat.

M : Et puis, celles maintenant, que tu n'aimerais pas recevoir ?

E : Oui, alors tout ce qui concerne des étiquettes par rapport aux enfants, « Celui-ci, il est intraitable. », « Celui-ci, il est hyperactif. ». Je n'en ai rien à battre, non enfin je veux dire voilà, ce type d'infos, vraiment, ça j'en ai pas besoin, vraiment des infos sur la famille mais en terme de ragots, voilà si c'est des infos pour me dire que la maman, elle est là et puis que le papa, il est là, voilà, mais après tout ce qu'on pourrait rajouter en terme de ragots. Si par exemple, je ne dois pas inviter les deux parents en même temps, voilà, on peut me le dire, c'est sensible, ça me suffit, pas besoin de savoir s'ils s'arrachent les cheveux, enfin. Je pense vraiment tout ce qui serait de l'ordre du jugement si on reprend la définition d'avant, ça non. Mais à part ces séances de foire d'empoigne qui sont mal menées du début à la fin où tu entends un peu tout, normalement, je n'ai pas eu trop de soucis sur cette transmission d'infos. Cette foire d'empoigne, je pense que ce n'est pas du tout le but, mais elle génère clairement ça, parce que tout le monde est un peu stressé à se passer ces feuilles, ces dossiers, ces machins, il y a des trucs qui sortent comme ça qui ne sont absolument pas contrôlés, même du non verbal, tu sors un nom sur la table, et puis il y a un espèce de machin, enfin voilà.

M : Il n'y a pas de cadrage, si je comprends aussi.

E : Non, non rien du tout. C'était très sauvage comme histoire, je me souviens qu'on en est ressorties très secouées et puis qu'on se disait « Mais ce n'est pas possible, il y a un truc qui ne joue pas. ».

M : Est-ce que toi tu sais, s'il y a quelque chose qui est mis en place dans tous les établissements, qu'il y ait un peu... Est-ce qu'il n'y aurait pas quelque chose qui serait fait pour tous les établissements pour cadrer un peu la chose ou bien c'est vraiment propre à chaque établissement et puis du coup, pour certains, c'est vraiment un peu la guerre à qui je distribue et puis d'autres c'est plus neutre sous la forme géographique ou autres ?

E : Alors, ce qu'il y a, c'est que c'est en changement un peu, vu que la mise en place des responsables d'établissement c'est un peu sur ces dernières années que ça se fait, eh... A vue de nez, comme ça, j'ai l'impression que les RE pourraient s'en parler entre eux et puis dire moi je fais comme ça, ça se passe bien. Ça serait plutôt un bon espoir à ce niveau-là, parce que là, j'ai plutôt l'impression d'une pratique qui est venue comme ça, je ne suis pas sûre que la RE le voulait comme ça, c'est une manière de faire voilà, avec derrière une grosse crispation autour de la question des langues, et puis ça c'est quelque chose qui est très fort là-bas. Pour moi, on oublie de se dire... « Cet enfant, il a deux langues. », yes, mais non, ce n'est pas du tout perçu comme ça. La deuxième langue n'est absolument pas perçue comme une richesse parce qu'ils sont petits et puis quand ils arrivent, le bagage de français, il est un plus minus, mais il leur faut pas cent-sept ans pour rattraper et puis, voilà, dans cet établissement-là, il y a une crispation autour de cette question-là, peut-être que si les RE échangent en terme de leurs pratiques. Je ne sais même pas, là où je suis maintenant, il y a aussi pas mal d'enfants allophones dans le sens où il y a pas mal de Suisse-allemands établis aussi et puis aussi quelques enfants de nationalité portugaise, je ne sais pas du tout au niveau de la répartition, il y a trois classes enfantines, je ne sais pas du tout si c'est un critère ou pas. Je ne m'en rends pas compte, je n'ai pas assisté à cette répartition des classes, je ne sais pas si les maîtresses enfantines ont droit au chapitre ou si c'est que le RE qui fait. Je ne sais pas du tout, là c'est vraiment cette foire d'empoigne, à laquelle...

M : Et puis, cette crispation des langues, est-ce que c'est plus pour le bien de l'élève ou bien pour eux, l'enseignant lui-même ?

E : Non, c'est une crispation qui est très large, c'est à la fois une étiquette qui est revendiquée « Tu sais bien que chez nous, on a tellement d'élèves en difficulté. » En difficulté est égal de nationalité portugaise ou autre, en tout cas, avec une autre langue.

M : Donc, il y a quand même cette étiquette du coup, l'étiquette de la nationalité étrangère, de la langue étrangère est égale à une difficulté.

E : Egale une difficulté, vraiment.

M : Et puis, il n'en faut pas trop dans ma classe parce que sinon je vais avoir une montagne de...

E : Alors, bien sûr, si tu analyses tout, si sur 18 enfants, il y en a 15 qui parlent pas du tout ou peu le français au départ, peut-être qu'il manque un peu de modèle ou de choses comme ça mais il ne va pas se retrouver des proportions comme ça, complètement par hasard. Les quartiers pour ce que j'en connais, ils sont mélangés, enfin si tu fais des grandes zones comme ça, tu auras de toute façon un mélange et puis, c'est vraiment une perception.

M : Est-ce que c'est trop fort si on dit que c'est aussi pour un confort de l'enseignant ?

E : Non, ce n'est pas trop fort. Il y a quand même de ça derrière. Parce qu'il voit cette histoire de langue comme un inconfort.

M : Donc, il veut quand même rester dans sa zone de confort.

E : Oueh, j'ai quand même l'impression... Oueh vraiment... Mais c'est des perceptions, c'est difficile au niveau des enseignants mais il y a des enseignants qui ont toujours la perception qu'ils ont les plus grands cas, les enfants les plus graves, enfin je ne sais pas. Dans ce sens-là, pour être très concret, ils étaient persuadés que les enfants de deux petits villages, c'était des enfants qui avaient zéro difficulté, que c'était des enfants qui étaient suivis à la maison, enfin il y a toutes les représentations, ils habitent dans une villa, tout, ton histoire d'avocat, enfin tout, ils étaient persuadés que nous avions jamais d'enfants avec des difficultés. Et puis, par exemple, dans cette répartition-là, le fait qu'ils aient regroupé ces enfants dans une classe pour une histoire de bus, alors ça c'est très concret, c'était perçu comme « En plus, vous avez la crème, puisque vous avez la majorité de... ». En fait, il y a des enfants allophones la même chose, il y a des enfants qui ont des difficultés de parcours la même chose, il y a des enfants qui sont suivis, il y a des enfants qui sont moins suivis, c'est aussi le même terrain.

M : Donc, là c'est l'environnement de l'enfant qui pourrait être un facteur de réussite si on veut bien.

E : Dans la représentation, oui bien sûr.

M : S'ils disent, il habite tel endroit, les parents ont tel moyens, il y a le suivi à la maison, donc tout va bien.

E : Alors, il y a des aspects qui sont vrais mais je pense qu'à part certains endroits et puis je ne sais pas encore tellement dire où, je veux dire la population, elle est bien mélangée partout. Et puis, il n'y a pas... Et puis, même ici, en ville, même si c'est au Schönberg, il y a beaucoup d'enfants allophones. Je viens de faire un travail où on s'est intéressés à l'enfant allophone dans un aspect particulier, on est allé suivre de près, deux enseignantes en ville de Fribourg, on s'est rendus compte que un des paramètres qui font que ces enfants sont pris en compte, c'est vraiment la disposition de l'enseignant, ce sont deux enseignantes qui considèrent qu'elles sont très bien là où elles sont « Oui, c'est un public allophone, mais je sais faire avec. » Il y a aussi plein d'avantage et puis ils voient ça comme une richesse, c'est un peu différent et là, je sentais quand même, en tout cas dans cette répartition des classes, mais après c'est vrai sur l'année en général... jusqu'à une fois où je me suis dit mais « Mais, ça va ! Ils sont bilingues, ces enfants, réalisez quoi ! », moi un élève qui commence à la fin de l'année à parler où on pouvait plus l'arrêter en français, il était tellement chou mais voilà, au moment où il s'est mis vraiment à parler en français, mais lui, il a deux langues.

M : Il est bilingue, donc du bonus.

E : Je ne comprends pas qu'on ne puisse pas avoir cette vision des choses mais c'est vraiment pas la vision et jamais on va aller chercher dans leur langue.

M : Et puis, toi, tu as l'impression que cette perception, elle est majoritaire dans les enseignants ?

E : Oui, il y a une culture...

M : qui est fondée là autour...

E : Vraiment, alors ça passe par une forme de revendications, presque... « Oueh, mais tu vois le boulot qu'on a avec ce terrain. ». Et puis, en même temps, une forme de dénigrer. Moi je me disais, parfois la considération, « Forcément il y aura une faiblesse dans cette famille », pas du tout ! Oui, on connaît certains aspects d'une culture par exemple, du Portugal qui fait que certains enfants ne se couchent pas forcément tôt. Oui, il y a des aspects mais ça ne concerne de loin pas toutes les familles et puis certaines familles, en arrivant ici, elles voient aussi que c'est un peu différent, elles en tiennent compte, je ne sais pas. Il faut arrêter de faire un focus. Mais il y a ce focus.

M : Parfait !

Transcription entretien enseignant 5

M : Donc, on parle de manière générale de la communication entre les enseignants et puis le premier thème qui va nous concerner, c'est le déroulement d'une passation de classe mais d'un point de vue officiel, c'est-à-dire, par exemple ce que le RE te transmettrait ou autre ? Quand est-ce qu'officiellement tu sais qui est ta future classe ? Qui te l'annonce ? Et puis qu'est-ce qu'on te dit ?

E : Alors, écoute moi j'ai le sentiment que ça change un peu d'une année à l'autre, l'annonce officielle, il y a le paramètre officiel vis-à-vis de l'inspection, là, il y a des dates butoirs mais nous, on en parle déjà, on en a même parlé à la dernière réunion qui était ce mois, mois de janvier parce que voilà, est-ce qu'on aura des deux degrés, pas des deux degrés. Donc, il y avait l'idée de notre RE, d'écrire une lettre aux autorités pour sensibiliser vu la population, ça veut dire qu'on a des deux degrés et qu'il faudrait peut-être ajouter un poste. Donc, ça veut dire qu'on en parle déjà souvent vers janvier-février, on regarde un peu les effectifs qu'il y a et puis on sait plus ou moins, s'il y aura une classe de deux degrés et combien il y aura de classes et puis ça veut dire que ça mouline déjà un peu chez nous, qui prend quoi mais après, le côté officiel, c'est toujours à peu près autour du mois de mai, quand on sait à peu près, quand les enfants quittent ou pas l'école, etc. L'annonce en somme, elle se fait officiellement dans une réunion avec le RE. Et puis, quelles informations on a, alors ça c'est peut-être plus rapport à la classe qu'on prend, de mon côté, moi quand je reçois des élèves, je n'aime pas recevoir trop d'infos, j'aime bien savoir s'il y a un cas particulier, tout de façon, on le sait au niveau scolaire, si on a besoin d'intégration, MCDI parce que les profs te contactent de toute façon au mois de juin, donc on sait combien d'élèves on a, il faut faire les horaires aussi, ça c'est aussi un argument qui fait qu'on ait cette information. Par rapport au niveau du comportement des élèves, moi je n'aime pas trop savoir à l'avance pour ma part, je n'aime pas mettre une étiquette « Ah, X, ça c'est le crapaud », « Y, c'est la terrible. », donc il faut que je l'aie à l'œil dès le premier jour. Mais des fois, comme on se parle quand même entre nous de certains élèves, on les connaît, on sait chez qui, ils vont.

M : Alors, juste les élèves, on va y revenir par après. Pour l'instant, on va plus rester du côté plus officiel. Juste une question par rapport à ce que tu as dit, c'est qui prend la décision par rapport à quelle classe va où ? Là, tu me disais que ça se fait pendant les réunions, mais est-ce que toi tu peux dire par exemple, aux enseignants de 4H « Ah ben, moi j'aimerais prendre ta classe. » ?

E : On va dire que c'est un peu dans des non-dits, on va dire qu'il y en a parmi nous, c'est plus au niveau des petites classes, c'est mon sentiment, quand il faut partager deux classes, parce que des fois ils coupent des classes pour refaire un nouveau groupe alors après, tu le mets plutôt là ou tu le mets plutôt là, ça je ne dis pas que ça existe pas, et puis à quelque part, c'est aussi juste, voilà, parce qu'il y a peut-être des collègues...est-ce que c'est pour un deux degrés ou pas, mais autrement, la décision finale, c'est le RE, mais nous, on peut quand même dire, cette année, moi je prends le deux degrés, cette année, j'aimerais reprendre une 5H ou une 7H parce que... pour des raisons X, Y. C'est quand même écouté mais après il faut aussi qu'entre collègues, on en parle, et ça n'est pas une discussion qui se fait sur une réunion. Bon, on est un bâtiment quand même où on se parle, donc à ce niveau-là, c'est aussi bien parce qu'on va pas chacun ou chacune pleurer chez le RE et puis c'est lui qui doit trancher sans nous demander notre avis.

M : Et puis, quand tu disais, dans la reformation d'une classe, justement, tu disais plus dans les petits degrés, mais est-ce qu'il y a des critères pour reformer des classes ou bien c'est vraiment, je mets l'élève A ici, le B ici, le C ici ?

E : Par rapport aux petites classes, je ne sais, je n'ai jamais été confrontée, entre l'école enfantine et les 3H, je ne sais pas, moi je parle par rapport à mon degré qui est 5-6H, je pense qu'effectivement, comme maintenant depuis quatre ans, il y a eu des deux degrés, il y a quand même des critères qui font que tel enfant, on ne le voit pas à deux degrés, au niveau autonomie ou au niveau comportement, etc. Et puis, d'autres, c'est l'inverse, on les met là, par rapport aux enfants parce que si on a déjà eu des frères et sœurs ou des parents compliqués, moi là, « Je ne peux plus, je ne veux plus » et puis on est aussi entendu.

M : C'est pris en compte quand même...

E : A ce niveau-là, je dis ce que je ressens, on peut s'exprimer, si on veut ou pas un élève mais pas parce qu'il ne nous plaît pas mais par histoire familiale...

M : Parce qu'il y a tout un contexte autour...

E : Il y a tout un contexte autour.

M : Et puis donc, c'est les enseignantes de 4H qui disent qui va en double degré, qui ne va pas en double degré dans ton cas ?

E : Mais, ça nous, par exemple, dans ma situation, je n'ai pas dit, « Je veux tel et tel. », par contre, si j'avais eu un frère, j'ai eu une fois un frère et puis j'ai dit « Ecoute, là je ne voudrais pas avoir la sœur parce que ça avait été compliqué avec les parents pendant trois ans. » et ça avait été entendu. Et puis, moi quand je les passe, et puis comme il y a eu depuis quatre ans les deux degrés, je privilégie quand même la filière où ils sont mélangés avec des non deux degrés puisqu'ils ont déjà été à deux degrés. Alors après, ils se retrouvent mélangés, mais pour moi, c'est plus facile parce que j'ai tout le bloc qui part dans un autre bloc. Mais autrement, c'est vrai que ça m'est arrivé de devoir partager des élèves et de devoir les mettre dans deux classes différentes et ce n'est pas toujours simple.

M : Quand tu l'avais fait, tu avais des critères ? Sur la base d'observations ?

E : Alors, il y a le critère des frères et sœurs, le critère vis-à-vis de moi, de la collègue qui a déjà eu et qui ne veut plus ou qui ne souhaite pas parce que c'est des fois un peu dans les deux. C'est les deux degrés ou pas les deux degrés. De toute façon, on n'est pas énormément de collègues non plus, il n'y a pas beaucoup de choix, c'est aussi sympa d'un côté, mais pour dire, des fois quand tu as deux classes et qu'il faut partager, on essaie aussi au niveau de la force des élèves, de ne pas mettre tous les difficiles ou tous les faibles ou tous les bons, ensemble, équilibrer.

M : Alors, on va clore la partie officielle pour aller sur le un peu moins officiel. Donc, les pratiques réalisées entre les enseignants lors de la passation d'une classe, donc, là je vais plus parler de l'entretien ou de l'échange que tu ferais avec ton prédécesseur, donc quand est-ce que tu prévoierais un moment pour échanger des informations sur ta nouvelle classe, sous quelle forme, c'est-à-dire un entretien, par téléphone, par mail ? Et puis, est-ce que toi, tu prends des notes, est-ce que tu tiens un classeur ? Et puis, au niveau du temps, est-ce que c'est plutôt court ou est-ce que tu prévois plutôt un long moment où tu passes en revue toute la classe, et surtout est-ce que tu redemandes des informations à ton prédécesseur durant l'année scolaire ?

E : Il me semble que j'ai déjà donné un peu d'éléments dans la première partie de ta question. Quand ? On va dire que ça se passe quand on sait effectivement quand on sait qui va où. Sous quelle forme ? De mon côté, je n'ai jamais eu de quand, où, on n'a pas fait un rendez-vous à telle heure, tel jour pour en parler, c'est peut-être soit en prolongement, on a une réunion, on prend un tout petit moment ou bien juste avant, je dirais que c'est assez court dans la mesure où moi, justement, je ne veux pas trop avoir d'infos et puis les données, j'agis dans le même style, c'est-à-dire que les infos importantes, je les donne, mais j'en donne pas trop non plus. La durée de savoir comment ça se passe chez les autres, ça se fait plutôt on va dire plutôt vers la Toussaint, après deux mois d'école « Hey, tel et tel, comment ça va ? », ou bien les premiers bilans. Et autrement, si l'enseignant ne me parle pas, je ne demande pas. Et c'est la même chose de mon côté, je n'ai pas le sentiment qu'on me redemande souvent, comment va l'enfant. C'est plutôt moi qui tout d'un coup, dirai « Ah, ben X, je suis surprise, il ou elle évolue bien. » Enfin, « surprise », oui voilà. Ou bien si c'est à l'inverse, je suis surprise, j'ai des soucis, là je vais vers l'enseignante et je lui dis « Est-ce qu'avec W tu avais aussi des soucis de comportement ou d'attention, de rapidité ou de je ne sais pas quoi, ou avec les parents. », et ça c'est plutôt moi qui pose la question. J'ai le sentiment que finalement, les autres c'est la même chose, c'est quand on est un peu confronté à une difficulté avec un enfant qu'on pose la question mais on pose la question souvent pour ceux qui vont moins bien que pour ceux qui vont bien, ceux qui vont bien, on ne demande pas trop des nouvelles, ça paraît évident que ça se passe bien mais dès on a une inquiétude, un souci, alors là, on va vers l'enseignante et on vient aussi vers moi m'en parler, dans les deux sens.

M : Et puis ces échanges, ils sont plus pour demander conseils, tu demandes un avis ?

E : Non, conseil, non mais c'est plus pour être soulagée d'entendre c'était aussi difficile avant, dans le sens ce n'est pas moi qui fait faux, ce n'est pas que chez moi que ça ne va pas. Il y avait déjà avant. Ce n'est pas pour me rassurer mais c'est peut-être un peu quand même ça. Ou alors des fois, ça arrive que ça ne correspond pas, alors ça m'oblige à me poser des questions, tu vois, « Ah ben tiens, il n'y avait aucun souci. » alors est-ce que c'est le changement de degré, le changement d'enseignant, sans me remettre complètement en cause, mais ça m'interpelle quand même. Je ne me rappelle plus très bien ce que tu entends par temps, durée, répétition ?

M : Alors, durée, c'est l'échange, est-ce que c'est plutôt court, long, tu m'as dit que c'était plutôt court il me semble ?

E : Oui, c'est assez court parce que ce n'est pas une fois et puis après, on n'en parle plus.

M : C'est construit sur l'année ?

E : Oueh...

M : Ok, donc ça va justement dans la répétition.

E : Oueh, dans la répétition mais c'est plutôt les grandes questions, c'est plutôt dans le premier trimestre, jusque vers Noël, après bien sûr, on reparle de l'enfant mais les questions qui nous posent un peu souci, c'est plutôt au départ puisque c'est là qu'on se demande si c'était déjà comme ça avant.

M : Et puis, est-ce que tu demandes ce qui a été mis en place avant ? Quelque chose à ce niveau-là ? Pour continuer s'il y avait des choses qui étaient mis en place avant, histoire de ne pas créer une coupure, ou bien éventuellement des techniques qui fonctionnaient avec l'élève en question ?

E : Disons que pour des enfants qui ont des problèmes scolaires, je dirais ce qui a été mis en place souvent on parle de logopédie, de MCDI, d'appui, est-ce que les bilans cognitifs ont été faits ? Tout ça, on a dans le classeur, ou bien on se passe les feuilles quand on a fait une demande d'intervention, comme ça je suis au courant qu'on a demandé pour la psychologue et qu'après trois fois, ils ont arrêté. Je ne sais plus ce que tu demandais...

M : Mais ça peut être des techniques au sein de la classe, exemple, un petit contrat fait avec l'élève, un style de punition ?

E : Ça à part une situation que j'ai maintenant, ça non, je ne demande pas comment ils faisaient avant, pour deux raisons parce que même moi je change, je ne fais pas toutes les années la même chose, donc ce qui était valable l'année passée avec un élève ne le sera pas forcément et puis, je crois que je ne me suis même pas posée la question, comment tu faisais, comment tu valorisais...

M : Là, je parle plus quand tu reprends des nouvelles, quand tu vas chez le prédécesseur, « Ah j'ai telle difficulté avec cet élève. », « comment est-ce que toi tu faisais avec ? »

E : Alors, si je pense à un élève en particulier, c'est vrai que là, j'avais demandé comment il était puni. Il avait même été exclu de la classe et tout. Mais cette discussion m'avait permis, avec le psychologue de comprendre qu'il y avait des choses qu'il ne fallait pas faire, genre exclusion de la classe physiquement pendant dix minutes pour aller au vestiaire, c'était une manière d'angoisser l'enfant donc c'est pour ça que j'ai adopté une autre manière de faire mais sans dire que c'était juste ou que c'était faux, je dirais que c'est plus avec un intervenant extérieur que j'avais eu cette discussion, pas avec l'enseignant même. Comme la situation s'est présentée avec quelqu'un d'autre, tout d'un coup, j'avais la réponse, je n'avais plus besoin de demander à l'enseignant. Je ne sais pas...

M : Mais si je résume, tu préfères appliquer tes manières à toi qui peuvent varier que de continuer ce qui a été fait.

E : Oui, parce que continuer, déjà je trouve qu'il y a quand même une coupure, déjà on change de degré donc c'est comme si on repartait, pas à zéro, mais on a le droit d'être différent, l'enseignante change donc ce qui était peut-être ok, chez une ne l'est peut-être plus chez l'autre ou l'inverse. Et puis, même moi, j'adapte en fonction de la classe, ce qui était valable, il y a trois mois, il n'est peut-être plus valable aujourd'hui.

M : Alors, on va laisser ça de côté, maintenant plus sur les types d'informations transmis entre les enseignants, tout d'abord, quelles informations en générale sur la classe, sur le niveau de la classe ? Est-ce que toi cette fois, tu dirais à ton successeur quelque chose sur le niveau de la classe ? Par exemple, « Ils sont bons en français. », « En maths, ils ont vraiment de la peine, ce n'est vraiment pas une classe douée. » Et puis, après plus sur les élèves en particulier, est-ce que toi tu les passes tous en revue et puis tu dis « Ah, ben l'élève X, il est bon en français, il est mauvais en maths. » Et puis, est-ce que tu parles d'élèves particuliers ?

E : Alors, là aussi j'ai dit déjà pas mal de choses mais la question est plus ciblée. Oui informations au niveau de la classe, je ne sais pas si je passe huit élèves, quinze élèves, quand même, je dirai « C'est une classe qui est sympa,

c'est une classe qui roule bien » mais je ne vais pas dire « Je n'ai pas vu le chapitre 3 de conjugaison ou je ne sais pas, j'invente, je ne cible pas une matière sauf s'il y avait tout un truc que je n'avais pas vu. Mais je dirai, « Sur 18 élèves, j'ai un bon tiers que je vois en pré-gymnastique. », par exemple, une information comme ça. Ou bien, dans cette classe, il y a quand même quatre-cinq élèves en grandes difficultés mais de manière générale, sans dire dans ces élèves, il y a 1, 2, 3, je ne donne pas tous les noms.

M : Mais est-ce que tu sais dans quel but tu le fais? Même sans cibler les élèves, quand tu dis « Il y a un tiers que je vois en pré-gym, il y en a un quart qui a des grandes difficultés » ? Qu'est-ce que ça pourrait apporter à l'enseignant ?

E : C'est vrai, je peux me poser la question quand même, c'est pas dans le sens mathématiques, je dis un tiers ou un quart, c'est égal mais c'est peut-être que pour l'enseignante, ou bien peut-être c'est d'abord pour moi, mais aussi pour l'enseignante, c'est pour dire « Ben ok, je ne reçois pas dix-sept élèves faciles au niveau comportement ou intellectuel. » Maintenant ce n'est pas au sens mettre une étiquette, un nom précis et puis quand elle arrive, elle sait qu'elle a déjà un tiers de bons, un tiers de pas bons. Ce n'est pas à ce niveau-là, mais comme moi quand j'ai reçu les élèves cette année, je savais qu'il y avait tel élève qui venait chez moi mais qui avait des soucis affectifs ou d'autres qui avaient des soucis...Mais ça, ce n'était pas mettre une étiquette, mais quand je reçois l'enfant, je me dis « Je vais être attentive. », un peu dans ce sens-là. Après, c'est aussi moi, j'aime bien deux ans après, quand ils sont, dans le sens, ils ont passé la PPO, c'est comme si je me disais « Ah oueh, je ne me suis pas trompée. » Des fois, tant mieux que je me trompe, ce n'est pas au sens un égo comme ça, de me dire « Ok, je n'étais pas complètement faux. », « Ce que j'ai ressenti ou ce que j'ai perçu à quelque part, c'est ok, pas à côté de la plaque. »

M : Ça te permet de te situer par rapport à ce que tu pensais ?

E : Ou en tout cas de me dire, « Est-ce que j'ai un point de vue... » Parce qu'après on peut aussi se poser des questions, tel enfant fonctionne bien avec toi ou l'inverse, est-ce qu'il ne fonctionne pas bien parce que c'est toi qui n'arrive pas à mettre le contact avec. Donc, après si l'enseignante me dit « Ça roule, c'est génial, il a des six partout. » et puis, chez moi peut-être qu'il avait des 4 et des 3,5, ça m'interpelle dans le sens où qu'est-ce que j'ai fait faux, ou qu'est-ce qui chez moi ça ne marchait pas. Mais après, si j'entends que c'est aussi difficile, ce n'est pas une récompense mais ça me reconforte quand même ce n'est pas moi...Voilà dans ce sens-là. Mais souvent, je dirais sans me venter, plus des trois quarts des enfants, ils ne changent pas tellement que ça, il y a quand même une continuité, avec les enfants que je reçois. Ce n'est pas un bouleversement qui fait que l'enseignante d'avant, si je décris l'enfant, elle ne le reconnaît plus. Il y a quand même une continuité. Alors des fois, c'est positif dans la continuité, des fois, voilà. Dans les types d'élèves en particulier, alors oui évidemment quand c'est des problèmes familiaux importants, là, par exemple, j'ai reçu deux enfants qui font des crises d'angoisse en classe, si je ne suis pas au courant et puis que ça arrive...Voilà. Tandis que si on m'a déjà prévenu que c'est arrivé et que ça pourrait arriver, les déclencheurs, quand ça m'arrive, il faut quand même le gérer, ça enlève quand même une pression ou une culpabilité, je ne sais pas quel mot utiliser. Ce n'est pas la première fois. Et puis, si c'est un élève en grande difficulté scolaire mais on le passe quand même parce qu'il est plus âgé ou parce que je sais pas, ou pour des raisons familiales ou je ne sais pas quoi. A ce moment-là, je suis au courant qu'il a passé, qu'il est là même s'il n'a pas le niveau mais pourquoi il est là. C'est des informations que je pense importante et moi je fais la même chose justement pour l'enseignant suivant.

M : Mais, est-ce que pour toi, tu attends, disons dans l'ordre d'importance, ça va être les difficultés d'apprentissage, donc les enfants en difficulté d'apprentissage, est-ce que ça va être les problèmes de comportement, quel type d'élèves tu...

E : ...Je privilégie ou je suis plus attentive. Moi je pense que c'est quand même les problèmes de comportement, les élèves qui ont les problèmes de comportement, ça m'intéresse plus quelque part que les élèves qui ont des difficultés. Je ne dis pas « intéressée » ... Oui parce que peut-être, le scolaire, c'est le scolaire, c'est très subjectif, on en parlait même dernièrement à la salle des maîtres, on valorise que ce qui est dans les notations, ce qui est maths, français, des matières...Mais peu l'artistique, et on a des enfants qui se découvrent des fois dans des concerts ou des spectacles parce qu'ils dansent bien, chantent bien mais scolairement c'est dur. Tandis que le comportement c'est quand même ce qui va influencer ta classe, c'est quand même ce qui va influencer, même si le niveau scolaire aussi mais le comportement quand même, l'enfant qui est timide ou qui n'a pas sa place ou qui est agressif, il faut lui trouver sa place. Tu ne peux pas enseigner si là, ça ne marche pas, tu ne peux pas enseigner la même chose, pour moi la priorité c'est ça. Après l'enseignement de la matière...



M : Donc, si je comprends bien, le comportement des élèves c'est quand même un bon facteur dans la réussite de ton enseignement, l'ambiance de classe ?

E : Oui, parce que sans ambiance de classe, si je ne peux pas travailler dans de bonnes conditions ou si l'enfant n'est pas à l'aise ou s'il ne vient pas à l'école sans avoir la boule au ventre, à mon avis, il ne peut pas travailler comme il faut, j'en suis intimement persuadée, après je n'ai pas tous les paramètres autour mais je pense quand même que c'est privilégié.

M : Maintenant si tu as seulement cinq à dix minutes et que tu donnes ta classe, donc en résumé quel type d'informations tu donnes tout de suite ?

E : Alors, je parlerai d'abord de ces difficultés...C'est dur de trouver quelque chose... « C'est un enfant qui est comme cela mais pour lui c'est difficile scolairement parce qu'il y a des circonstances qui font que... »

M : Tu donnes une justification quand même...Tu donnes les faits et puis après, tu dis pourquoi ?

E : Oui, en tout cas mon regard, je dirais « Tu vois la situation familiale est difficile. » ou bien « Ces parents viennent de se séparer. », enfin là. Après je ne vais pas dire, « Il est faible en maths. », « Il est bon en français. ».

M : Donc, on reste quand même sur le comportement, le côté familial, enfin environnemental on va dire, après peut-être sur les apprentissages.

E : Oui, après bien sûr, si j'ai dix élèves, il y en a deux ou trois qui vont super bien, il n'y a rien à dire de spécial parce qu'ils vont super bien et puis après je prendrai plus de temps pour ceux-là. Mais en privilégiant d'abord, sans entrer dans les détails parce que je ne suis pas psychologue ni assistante sociale mais la situation fait que là, les parents ne peuvent pas l'aider. C'est peut-être ça que je dirais en cinq minutes.

M : On va rester dans le même thème mais j'ai des petites étiquettes, on va changer un peu les rôles maintenant, je te mets plein de petites phrases et ton but c'est de me dire si tu en as déjà entendues, je n'ai pas besoin de noms de collègue mais seulement si tu les as déjà entendues lors d'un échange ou bien seulement à la salle des maîtres ?

E : Qu'on me dit par rapport à ma future classe ?

M : Voilà. Donc, les informations déjà communiquées à toi.

E : Alors, « Méfie-toi des parents de cet enfant. », ça veut dire que si les enseignantes ont eu des difficultés relationnelles avec les parents d'avant, elle en parle déjà à la salle des maîtres, donc on est au courant mais ce serait peut-être pas « Méfie-toi... » mais ce serait dans ce style, ce serait « C'est des parents dangereux, à problèmes. » enfin voilà. Donc ça c'est quelque chose que j'ai souvent entendu.

M : Est-ce que toi, tu fais quelque chose de cette information ? Est-ce que tu changes ton comportement ?

E : Je dirais que je suis peut-être plus prudente quand je reçois l'enfant, si je prends la situation que j'ai vécu cette année, sur deux enfants qui ont posé problème l'année passée, avec les parents notamment, je n'ai aucun problème cette année, les parents me font confiance, ils sont très contents, je ne me vente pas mais c'est dans ce sens, c'est plutôt peut-être l'inverse, moi je n'avais pas de souci avec un parent et puis quand je les passe chez l'autre, c'est l'autre qui en a ou l'inverse, j'avais un peu une tension avec une maman et puis la suivante tout va bien. Ça va dans les deux sens. Mais le côté c'est vrai quand on a des soucis avec les parents, on le communique, moi je le fais aussi, j'avais eu une maman compliquée, j'avais eu un enfant un peu compliqué, d'entrer en relation avec cette maman, quand j'ai passé l'enfant, j'ai quand même averti l'enseignante.

M : Mais tu changes quelque chose dans la préparation de l'entretien avec ces parents-là ? Ou tu fais la même chose ?

E : Non je ne fais pas la même chose, je ne sais pas comment c'était fait avant...

M : Mais par rapport aux autres élèves ? Quand on te dit l'élève A « Il y a des problèmes avec les parents, l'élève B pas. », est-ce que tu te prépares la même chose pour l'entretien des deux élèves ou tu fais quelque chose de différent pour celui où il y a des problèmes ?

E : Non, c'est-à-dire, je ne prépare rien, si tu veux l'entretien au départ, je le cible toujours sur le scolaire, les résultats, comment se passe l'école, je donne toujours la parole aux parents d'abord, et puis après, l'entretien il bouge, je le dis sans fausse modestie, j'ai 99 % d'entretiens qui se passent bien. Alors, je ne sais pas ce qu'ils disent en dehors de l'école, ça ne m'appartient pas. Les entretiens circulent, les parents peuvent s'exprimer, les parents peuvent dire s'ils sont pas d'accord ou s'ils ont des soucis et moi quand je ne suis pas d'accord, j'ose le dire aussi mais à quelque part, c'est quand même des phrases qu'on entend à la salle des maîtres que moi j'ai peut-être aussi dit, pas dans « Méfie-toi » mais je dis que j'ai aussi eu des soucis, ça je le dis. Parce que « Méfier » pour moi c'est déjà négatif tandis que si je dis cette maman a été compliquée, j'ai eu de la peine avec elle, c'est moins violent que « Méfie-toi ».

M : Donc, tu pèses plus tes mots ?

E : Je pèse plus mes mots, disons je trouve, ou c'est comme moi, on a le droit à une seconde chance, si ça allait pas avant, ça va peut-être aller avec moi ou l'inverse si ça n'allait pas chez moi ça va peut-être aller chez la collègue suivante.

M : Est-ce qu'on pourrait dire que c'est une information à avoir comme ça en tête mais tu donnes quand même la seconde chance ? Tu repars de zéro ?

E : Je repars de zéro et puis, c'est clair que je suis peut-être un peu plus attentive, comme là, c'était des parents que j'ai quand même rencontrés avant le début de l'année scolaire et j'ai verbalisé ce qui a été fait ou dit avant ne m'intéresse pas, je sais que c'était difficile, j'entends que c'était difficile mais si vous êtes d'accord, on repart à zéro et puis les parents étaient contents d'entendre aussi que vis-à-vis de leur enfant, il n'était pas « Ah, c'est la fille de ... », donc je mets déjà une étiquette. Ils ont droit de partir à zéro, dans le fond aussi. Voilà après, ça marche ou ça ne marche pas. Tant mieux si ça a marché. Et puis, dans ce cas-là, c'est toi qui as demandé l'entretien ou c'est eux ?

E : C'est moi. Bon, un c'était fait parce qu'il y avait de toute façon un intervenant extérieur et puis l'autre, j'ai souhaité le rencontrer...

M : Suite à cette information...

E : Du moment que l'enfant changeait de classe, que c'était une décision d'adultes, que ce n'était pas une décision de l'enfant, je trouvais aussi intéressant que l'enfant me rencontre avant et tout et puis, en demi-heure, je veux dire, c'était aussi une manière de se présenter, de voir aussi la classe physiquement et puis juste de poser pour moi, c'était ok d'accueillir cet enfant et je n'avais pas d'a priori négatif.

M : Est-ce que tu fais ce genre de réunions pour tous les enfants qui changent de classe ou pour tous les parents ?

E : Non, là c'était la seule fois que je l'ai fait parce que c'était une situation particulière mais autrement les parents, je le fais au début de l'année, souvent à la deuxième semaine d'école et puis là, on pose les choses, on fait connaissance. Mais là, c'était particulier. C'était vraiment « Méfie-toi », ça avait été une situation compliquée.

M : Autre phrase qu'on t'a dite ?

E : « Il est le frère de tel élève. »

M : Tu sais dans quel but ?

E : Si je prends pour ma part, alors ça peut être positif parce que voilà, « On a eu le frère, c'est une famille super. » ou bien justement c'est ce que je disais tout à l'heure avec un enfant que j'avais eu en intégration trois ans avec des parents difficiles et tout. Je n'avais pas envie d'avoir la sœur, donc là c'était plutôt, il est le frère ou la sœur... Comment est-ce- que je le présente, est-ce que je dis vraiment aussi aus sens « Méfie-toi des parents... ».

M : Alors là, on change de...

E : Oueh, oueh mais c'est peut-être quand même des fois un peu lié... Tu vois, si tu dis « Il est le frère de... », moi je l'ai plutôt dit positif mais peut-être que des fois, il y a quand même une petite arrière-pensée pour un élève en difficulté, pas en difficulté scolaire mais comportement.

M : Mais est-ce que tu saurais dire, pourquoi est-ce que les enseignantes, toi ou quelqu'un d'autre, on dit des fois, « Vu que le frère, c'était difficile, je ne veux pas prendre la sœur. ». Est-ce que tu saurais mettre des mots là-dessus ?

E : Dans la situation que j'avais évoquée, « J'avais eu le frère et pas la sœur. », ben le frère était en intégration, et puis moi j'avais un très bon contact avec l'enfant, ce n'était pas du tout ça mais les entretiens étaient difficiles. Et la sœur était elle-même en intégration et les parents de ce que j'entendais ou de ce que je percevais, ils n'avaient pas beaucoup bougé. Voilà, alors je n'avais pas envie de me remettre dans la situation de ces entretiens qui finalement, fait que les parents ne veulent pas ouvrir des choses, c'était dans ce sens-là. Mais, c'est eu arrivé aussi une ou deux fois, où vraiment c'était des enfants difficiles, et puis on voit que le petit frère dans la cour d'école, c'est quand même à ce niveau-là qu'on le dit. Il est aussi un petit peu crapaud, il est aussi pas simple. Mais je dirais que ce n'est pas souvent, mais on le dit quand même. Je l'ai entendu et je l'ai aussi dit.

M : Est-ce que toi après, tu as des attentes particulières envers le frère ou la sœur ? Ou pas ? C'est le frère de tel et tel, c'est un élève comme ça ou vu que c'est le frère ou la sœur, il est peut-être comme ça, comme ça...

E : Disons, si je prends un cas concret, j'ai eu un élève, l'année passée, le frère était chez une enseignante en 7-8H, un cas difficile, comportement, voilà. Moi j'avais le frère qui était très doux, à l'opposé de son frère. Quand j'ai passé cet élève à la même enseignante parce qu'il n'y avait pas le choix, je lui ai dit, il est le frère de... Mais c'était plutôt là dans le sens, ce n'était pas du tout comme son frère, tu vois c'est aussi dans ce sens-là, c'est pas forcément pour dire du négatif, mais là, « Tu n'as pas du tout du souci à te faire, ça ne va pas être comme l'aîné que tu as eu pendant deux ans et que c'était très dur. » Les parents sont les mêmes mais l'enfant n'étant pas le même, tu n'as pas les mêmes entretiens non plus. « Ne mets surtout pas Kevin, Emma et Simon ensemble. », ça je sais que ça a été fait pour mettre des élèves chez moi cette année qui venaient de deux classes différentes, il fallait les mettre chez moi. Alors des fois, ils ne les mettent pas dans une classe en disant « Ben si tu mets Kevin avec Emma, ça va être chaud » et puis des fois, il n'y a pas d'autres choix, il faut les mettre ensemble quand même et puis c'est chaud parce qu'ils sont ensemble et puis voilà, il y a des frères, il y a des paramètres qui font qu'on est obligés quand même de les mettre ensemble et puis ce n'est pas simple.

M : Mais admettons que le groupe classe reste le même, est-ce que toi tu retentes ces groupes ou tu prends comme affirmation et tu ne vas jamais refaire ce groupe ?

E : Attends, je n'ai pas compris ta question...

M : Alors c'est-à-dire que le groupe classe, il ne change pas, il n'y a pas cette histoire de reformation, toi, on t'a dit, par exemple que dans la classe que tu as maintenant, il y a A, B, C, il ne faut pas les mettre ensemble...

E : Mais il faut les passer chez la suivante ?

M : Non, non, par exemple dans un travail de groupe...

E : Ah, dans un travail de groupe, moi je suis toujours lors d'un passage avec l'autre collègue.

M : Ça peut être les deux facteurs, mais est-ce que toi tu vas essayer le groupe ?

E : Je vais surtout essayer le groupe. (Rires)

M : Donc, tu veux voir quand même...

E : Non, voilà, je suis dans une situation très claire, ce n'est pas dans un but sadique ou non « sadique » c'est trop fort mais de mettre l'enfant ou la situation des autres en otage mais de toute façon la réalité fait que Kevin devra un jour travailler avec Emma, on ne peut pas les séparer tout le temps, on ne peut pas les mettre physiquement

toujours à l'opposé dans la salle de classe, donc c'est aussi notre job de faire comprendre que dans la vie on ne peut pas toujours choisir avec qui on est. Par contre, c'est clair que de là à faire toujours Kevin avec Emma, ça non. Ce n'est pas possible. Ça fait partie de la façon de ... Tu ne peux pas ne pas en tenir compte.

M : Est-ce qu'il y en a une autre qu'on t'a dite ?

E : Les autres moins je dirais mais « Sa maman est avocate. » peut-être, (rires), alors ça peut être, son papa aussi, et puis si en plus, l'enfant a des difficultés, si en plus l'enseignante a des problèmes de contact avec la maman avocate ou avec le papa, c'est plus compliqué. Mais, je dirais que ce n'est pas quelque chose que j'utilise vraiment, je dis ça mais je viens de l'utiliser quand même une fois, non mais c'était parce que dans un contexte où il faut renouveler ou pas une mesure d'aide, si les parents sont tout d'un coup, plus tant chaud ou ne veulent plus, et bien s'ils sont avocats, ils connaissent bien la loi, ils savent jusqu'où ils peuvent dire oui, jusqu'où ils peuvent dire non, c'est vrai que j'ai dit « Ah, le père est avocat. » Donc, pour l'entretien qui aura lieu, c'est plus dans le sens, qu'après à d'autres on pourrait dire ce qu'on veut comme on veut mais peut-être quand même pourquoi je l'ai dit... Pas au sens d'avoir peur, mais dans le sens que s'ils disent non, ils assumeront mais il aura peut-être tout étudié le règlement de l'état ou de je ne sais pas quoi, vis-à-vis des enfants pour savoir s'il a le droit ou pas de dire non.

M : Donc, un plus de connaissances, si on veut.

E : Ce n'est pas la peur du job ou le respect du job, si le père est ouvrier, je peux lui enfile ce que je veux, ce n'est pas ça, c'est plus que l'ouvrier, si je lui argue le pour ou le contre de quelque chose, après il peut aussi être borné et puis dire « Non, je ne veux pas. » mais il ne va pas jouer sur la loi, sur le côté « Mais, je sais que je peux refuser. »

M : Connaissances du système...

E : Voilà, connaissances du système, alors je pense que c'est dans ce sens-là que je l'ai dit à cette collègue, « Oueh mais le père est avocat, donc... »

M : Donc, il faut se préparer...

E : Il faut se préparer et puis surtout, il faut être très clair dans ce qu'on a le droit de dire s'ils refusent, parce que c'était ça, si l'entretien tout d'un coup, ils ne veulent plus et bien nous, qu'est-ce que nous on ose dire, d'être sûres de ce que nous on va dire parce que si on avance quelque chose qui n'est pas juste, lui, il le sait, en tout cas, il peut se renseigner. Voilà, c'est dans ce sens-là. Mais pas au sens le respect de la fonction. Ce n'est pas dans ce sens-là, ou de la peur de la fonction. C'est plus de se protéger dans ce qu'on pourrait dire de faux ou de pas cohérent, de juste.

M : Tu ferais moins si tu as un papa de type ouvrier ?

E : Pas moins, mais peut-être que je me serais moins renseignée ou en tout cas, j'aurais argumenté et puis après, j'aurais vérifié après, je ne sais pas comment dire, tandis que là, je veux me préparer avant.

M : Tu sais que le niveau de connaissances du système sera différent donc tu vas te préparer de manière différente pour tenir l'échange ?

E : Oueh, parce que peut-être que si l'entretien a lieu la semaine prochaine, si le papa n'était peut-être pas avocat, j'aurais eu l'entretien, on aurait discuté, j'aurais essayé d'argumenter le pour, de la poursuite de la chose, et puis après, s'ils avaient dit « oui » ou s'ils avaient dit « non », après j'aurais peut-être d'abord laissé du temps et puis après j'aurais peut-être vérifié jusqu'où je pouvais encore voilà... Tandis que là, c'est comme si je me prépare avant, parce que s'il me dit « Non » directement lundi, alors il faut que je sache mes arguments si je peux les poser ou pas, voilà c'est dans ce sens-là.

M : D'accord, j'ai compris...

E : Non mais c'est aussi pour moi, parce que je trouve intéressant parce que des fois on a des réactions assez, on va dire épidermiques ou comme ça et puis te dit, est-ce que c'est anodin, est-ce que c'est inconsciemment, on est lié à ça ou pas.

M : Pourquoi on le fait ?

E : Exactement.

M : C'est vrai on ne se pose pas toujours la question...

E : Voilà, ça me permet aussi...

M : ... de réfléchir... Est-ce qu'il y a autre chose qu'on t'a déjà eu dit ?

E : Non mais peut-être quand même sur « Il a de la peine ou des difficultés »

M : Ça c'est sur les apprentissages...

E : Ça se dit plus, quand je dois passer un enfant soit si c'est un enfant qui est passé juste comme ça (raclette) mais autrement, ça, ça se dit plus quand on a l'enfant après un certain temps qu'on en parle. Autrement, je ne dirais pas que c'est une étiquette qu'on met, en salle des maîtres, ou comme ça. Le reste, ça ne me parle pas trop.

M : Parmi les petites étiquettes, est-ce qu'il y en a de celles que tu attends quand tu reçois ta classe ? Que tu veux absolument savoir ? Parmi celles qui sont là ?

E : « Il parle telle langue à la maison. », ça j'aime bien savoir parce qu'on a des enfants qui parlent une ou deux langues, du coup si je sais qu'il parle tamoul, s'il parle polonais ou je ne sais pas quelle langue, je peux déjà me dire « Tiens, voilà... », ça me met déjà une piste. « Il est le frère de tel élève. », à quelque part, ça peut être positif ou négatif, soit je me réjouis de l'avoir parce que des fois, quand j'ai eu le troisième de la même famille, je suis contente si les deux premiers c'était bien, tu te réjouis pour le troisième, et puis l'inverse, si tu sais que, je suis plus attentive, voilà ça c'est quelque chose que j'aime bien savoir. Et puis, peut-être, « Il a des difficultés. », je mettrais un petit peu ça en troisième, les autres non.

M : Donc, après à quoi elles te servent ces informations pour résumer ?

E : La langue, ça met un peu sur l'origine de l'enfant, savoir les parents parlent le français ou pas, donc un peu, c'est un peu différent si les parents sont francophones ou par exemple, l'année passée, j'ai reçu un enfant où les parents ne parlent pas un mot de français, donc toi, tu dois aussi te préparer aussi pour avoir un traducteur, il y a toute une... C'est aussi important de savoir. « Le frère de... », c'est un peu tout ce que j'ai déjà dit mais c'est vrai que si j'ai le petit frère ou la petite sœur, c'est une famille pour qui ça s'est bien passée, tu te réjouis, alors tu lui mets peut-être déjà une étiquette positive alors que peut-être ça ne se passera pas bien. Des fois, par la filière même des choses, c'était moins simple avec l'aîné et puis des fois, ça se passe très bien avec le deuxième mais tu es attentive quand même. Et puis, les difficultés, c'est de toute façon on en parle parce que justement s'il faut mettre des mesures d'aide avant le début de l'année, logopédie, psychologie, ça peut être aussi des difficultés, là tu n'as pas mis d'étiquettes mais au niveau justement, être un suivi psychologique donc c'est aussi important de le savoir, là, par exemple, un enfant chez moi qui fait un peu des crises, qui peut vomir en classe, je ne sais pas quoi, parce qu'il est stressé, si je le sais avant, c'est quand même important, parce que s'il vomit un matin en classe et que je suis devant le fait accompli, j'aurai pas le même regard ou attention parce que je n'ai pas été préparée. Tandis que là, je ne dis pas que... Mais ça change beaucoup de choses. Et puis, les difficultés après, ça évolue ou pas, ça se maintient ou pas. C'est plus subjectif, on va dire. C'est plus du cognitif, le reste c'est un peu, c'est en lien avec la relation.

M : En lien avec le contexte...

E : Avec le contexte...

M : Parfait, ça on peut mettre de côté. Maintenant, la question, la plus difficile même si elles l'étaient déjà toutes, la différence entre un jugement de valeurs et une information transmise sur un élève, est-ce que tu pourrais me dire où est-ce qu'elle est, s'il y en a une ?

E : Ecoute, pour moi, le jugement c'est quand même où tu mets une étiquette avec ton regard qui en lien avec le comportement de l'élève, les parents d'élève, du genre « Sa mère, elle est impossible, de toute façon ce gamin, il

est terrible, je ne suis pas sûre qu'il finira l'année chez toi. » Et puis, une information, pour dire que « Cet enfant, il fait ce qu'il peut mais qu'il a des difficultés en français. ». Donc, le premier c'est un jugement de valeurs, c'est subjectif, c'est personnel, c'est une étiquette qui peut poursuivre l'enfant ou pas, qu'il peut garder ou pas, ce qu'elle m'a dit avant c'est juste, je le ressens aussi tandis que l'autre, c'est plus au niveau cognitif, une information transmise, ce serait « Cet enfant est suivi en logopédie depuis deux ans, il a beaucoup de peine à lire. » ou bien « Tout ce qui est écrit ça va bien mais dès qu'il doit s'exprimer, il bégaye ou bien il zozotte. », ça c'est une information, je dirais utile tandis que l'autre c'est subjectif. Et puis, je préfère recevoir la deuxième partie que la première au départ. C'est pour ça que moi aussi j'aime mieux, on laisse un peu de temps et après on pose la question.

M : Donc, si je résume donc le premier c'est plus subjectif et ressenti et puis, le deuxième plus sur le cognitif...

E : Une information qui va permettre d'aider l'enfant au niveau scolaire qui pourrait être on a dit, logopédie, MCDI, enfin aussi ces intervenants extérieurs, ou bien baisser les exigences de l'élève, le niveau, des choses comme ça.

M : Parfait ! Maintenant, c'est vraiment la synthèse. On a déjà beaucoup parlé mais les informations les plus importantes que tu attends avant le début de l'année scolaire ? Qu'est-ce que toi tu veux absolument savoir avant de commencer avec ta nouvelle classe ?

E : Quelle est la différence entre essentielles et les plus importantes ?

M : C'est simplement pour compléter que c'est avant le début de l'année, c'est la même chose. Mais quelles informations, tu veux avoir avant le début de l'année ?

E : Un peu tout ce que j'ai dit là, avec le côté cognitif avec les intervenants, pour moi ça c'est essentiel et puis, on pourrait dire quand même un peu comportement, mais comportement au sens, le gros truc quoi. L'enfant qui est violent et puis qui tape, je suis peut-être contente juste de le savoir, pour avoir une attention, ou l'enfant qui est isolé ou rejeté, ça me paraît aussi important de le savoir, mais après, s'il est bon en grammaire et pas en orthographe, ça je m'en fiche, je verrai au fur et à mesure. Donc, pour moi, le plus important, c'est quand même si c'est des informations au niveau humain, enfin la famille, un enfant qui a tout d'un coup perdu sa maman ou son papa.

M : Contexte familial...

E : Contexte familial, qui va avoir des répercussions sur son école, ça, ça me paraît important de le savoir, le côté cognitif, voilà, est-ce qu'il est suivi ou pas, c'est pour moi la base, après le reste...

M : Dernière question, on y arrive, celles que tu ne veux pas savoir avant le début de l'année ? S'il y en a ?

E : Ça serait un peu dans celles que tu avais mis là dans tes feuilles, ça serait « C'est un cas désespéré en français. », ça je trouve que non, je n'aimerais pas l'entendre, « Méfie-toi de ces parents », je n'aimerais pas l'entendre, ça rejoindrait un peu l'autre phrase qui disait, non c'était celle-ci mais « Méfie-toi des parents », qu'on me dise cette maman, c'était difficile, alors ça peut me faire un petit truc, et puis me dire après, à l'entretien, je vais être assez prudente. Mais « Me méfier », je ne vois pas pourquoi je me méfiera de quelqu'un que je ne connais pas encore ou même voilà. « Le cas désespéré », non, je me dis le pauvre gamin, il a déjà son étiquette, je n'aimerais pas qu'on me la mette en tout cas à moi. Voilà, et puis peut-être, « Il a des difficultés à collaborer », là aussi pourquoi, c'est un truc qu'on m'a eu dit pour un élève du genre « Il n'aime pas aider les autres. », on m'a même fait un petit rapport pour avertir que cet enfant n'aimait pas beaucoup collaborer avec les autres parce qu'il trouvait que lui, on ne l'aidait pas, alors lui il en avait marre d'aider les autres. Et puis, là, il n'aide pas tout le temps et puis le peu de fois où je lui ai demandé, il a eu du plaisir à le faire. Après, c'est aussi le contexte, après je ne dis pas que je fais juste mais ce qui était valable chez un, il n'est peut-être plus d'actualité chez toi, c'est pour ça que ça c'est des jugements, tandis que de dire « Oueh, c'est enfant, il a des problèmes familiaux » ou bien « La maman est décédée ». Ça c'est une information de base mais ça, c'est non plus pas ce que j'aime transmettre à l'autre parce que c'est mes soucis avec un élève et puis, ça ira peut-être très bien chez la suivante, donc ça je ne voudrais pas l'entendre.

Transcription entretien enseignant 6

M : Tout d'abord donc d'un point de vue officiel, le déroulement d'une passation de classe, quand est-ce que toi on t'annonce tes futurs élèves, vu qu'en l'occurrence tu n'as pas de prédécesseur ? Qui te l'annonce ? Et qu'est-ce que tu reçois sur tes nouveaux élèves ?

E : J'ai vécu deux systèmes différents, maintenant, le système dans lequel je suis, traditionnel, je dirais, c'est en mai-juin, alors là, comme ça a fonctionné dans mon établissement mais qui va changer puisque j'ai un peu dit « Stop », ce n'est pas la foire à l'enfant, mais ça fonctionnait, c'est le RE qui amenait les listes des futurs 1H et puis chaque duo d'enseignants ou enseignants, reçoit une feuille et puis, on a filles, garçons, 1H, 2H, allophones et non allophones. En fonction de ce que les parents ont rempli sur la fiche, on répartit un peu comme ça, mais après les collègues qui connaissent les rues et les choses, choisissaient leurs enfants comme dans une bourse. Donc, c'était carrément traumatisant et choquant et puis, ils ont l'impression que c'est équitable parce que tu as X filles allophones, X garçons francophones et compagnie. On se rend très vite compte que pour les parents, c'est hyper difficile de dire, est-ce que mon enfant a une très bonne connaissance en français, une bonne, une moyenne ou peu parce qu'il y a des parents francophones, avec des enfants francophones, ils vont mettre « Bonnes connaissances » et pas « Très bonnes connaissances » parce qu'ils estiment qu'il pourrait avoir plus de vocabulaire...(Rires) Alors que certains parents trouvent que leur enfant a des « Très bonnes connaissances » en français, alors qu'ils ne savent dire que quelques mots, finalement les classes ne sont pas du tout équitables comme ils prétendent l'être grâce à cette fiche. Donc, les informations qu'on a, c'est nom, prénom, âge, adresse et puis, les connaissances linguistiques qui sont très aléatoires vu que c'est un jugement des parents et puis, finalement, même nous, on ne mettrait pas les mêmes croix aux mêmes endroits pour chaque enfant. Et puis, sur cette fiche, il y frères, sœurs et nationalité.

M : Est-ce que tu sais pourquoi les connaissances linguistiques sont particulièrement mises là ?

E : Je pense que c'est dû à l'endroit, parce que dans ce village, c'est très hétérogène, il y a pas mal d'enfants, notamment, de langue maternelle portugaise. Donc, ils ont voulu disperser un maximum ces enfants-là mais pour moi, ils apprennent tellement vite le français que ce n'est pas vraiment un critère, et puis, après les enfants, ça c'est la première distribution, et puis, le RE, elles gardent les enfants qui ont des besoins particuliers, qui ont déjà des suivis, soit par le SEI, par les pédiatres qui ont signalé qu'il y avait des troubles et puis, là, il annonce les cas, elle décrit les enfants, et là encore, c'est une description très brève, ou alors, avec trop d'infos...Enfin, pour moi c'est un peu, heureusement que les parents et l'enfant ne sont pas là pour entendre la description. Les enseignants baissent la tête et en général, moi je les prends dans ma classe (rires).

M : Oui (Rires). Je vois bien le problème. Si je comprends bien, ce n'est pas juste le diagnostic de l'enfant, le « problème » qui est mentionné et puis, après on le donne ? C'est vraiment des types d'informations bien précises pas forcément objectives...

E : Pas forcément, c'est des fois du jugement, ce qui a été reporté, c'est peut-être comme il le dit que ce n'est pas forcément judicieux, ce n'est peut-être pas mal intentionné mais je ne sais pas comment il faudrait le faire mais il ne faudrait pas le faire comme ça. Je pense qu'on pourrait le faire beaucoup mieux. Après, il y a des enfants qui sont répartis en fonction des affinités. Après, c'est vrai que ce n'est pas simple par exemple, un enfant trisomique comme on avait eu, moi je peux entendre qu'il y ait des collègues vraiment qui ne se sentent pas du tout avoir un enfant comme ça, donc autant qu'il aille chez des gens qui pour eux, c'est ok d'avoir ce trouble-là, comme ça pourrait être de l'autisme, comme ça pourrait être un handicap physique, je pense que là, quand même c'est bien d'avoir une discussion avec les enseignants, mais comme ça vient à la suite de cette répartition un peu « foire », c'est un peu le truc de trop pour moi. Mais là, maintenant, on a demandé qu'on ne soit plus présents pour décider de quel enfant sera dans notre classe, qu'il remplisse les fiches elle-même, donc le RE, et puis qu'il y ait des critères, frères/ sœurs et puis que si ça s'est bien passé que les parents puissent garder les mêmes enseignants, après on se disait aussi par quartier, peut-être, que les enfants viennent avec leurs voisins. On voyait qu'il y avait des enfants du village X qui étaient dans la même classe, que les enfants du village Y, ils étaient dans la même classe mais finalement, ceux de deux autres villages ils sont finalement, il y a par exemple, cinq enfants qui sont voisins mais les cinq, ils vont dans une autre classe alors les parents, ils disent : « D'un côté, c'est chouette comme ça ils voient d'autres personnes. » mais peut-être que ça pourrait aussi être chouette de commencer avec les copains, les voisins pour un côté un peu rassurant.

M : Aspects pratiques pour les parents...

E : Aussi, je ne sais pas quels sont les meilleurs critères, mais en tout cas qu'il n'y ait plus ce choix de l'enseignant, pour moi, c'était vraiment dérangeant de devoir choisir quel enfant sur un nom, un prénom, une langue maternelle, enfin je trouvais ça...

M : Si je résume la situation parce que je n'y étais pas. Donc, il n'y avait aucun critère, il y avait vraiment les enfants qui étaient mis comme ça sur la table, chacun prenait qui, il voulait.

E : On devait noter par rapport à ce qui était sur la feuille, tu vois, par exemple, si c'était une « mauvaise connaissance » ou « Très peu de connaissances », on mettait dans les allophones et puis après, « Bonnes et très bonnes » tu mets dans les francophones et il faut que chacun ait plus ou moins le même nombre de filles francophones, de filles allophones.

M : D'accord, donc le critère francophone/ allophone est vraiment central.

E : : Filles/ garçons. Et puis, voilà.

M : Est-ce que les francophones étaient privilégiés aux allophones ?

E : Privilégiés, oui et non, parce qu'on devait avoir le même nombre chacun sur le papier après, clairement, on se rendait compte clairement, nous, on en avait que deux qui ne parlaient pas vraiment bien le français sur les huit ou dix qui étaient à la base inscrits d'une croix sur notre papier alors que dans d'autres classes peut-être qu'il y en avait plus parce qu'ils avaient une « Bonnes » et puis par rapport à notre critère de « Bonnes », « Mauvaises ».

M : Donc, là on voit que c'était subjectif de la part des parents, et du coup, ils n'ont pas d'échelle et ils mettent la croix où ils pensent. Mais après, est-ce que les enseignants quand ils choisissaient leurs élèves, est-ce qu'ils avaient une préférence pour prendre des élèves francophones plus que des élèves allophones ou pas ?

E : Je ne sais pas. On peut dire oui ou non mais le truc, c'est qu'on devait prendre le même nombre... Tu vois il y en a qui disait « Ah, ben moi je n'ai pas assez de filles allophones, donnez-moi une. », tu vois.

M : Oui, c'est un peu dur dit comme ça.

E : Oui mais c'était comme ça, c'était incroyable.

M : Oui, j'imagine. Et puis, ça c'était quand même sous des termes officiels ?

E : Oui, oui ça se faisait officiellement.

M : Donc, ça c'était quand tu recevais ta classe. Maintenant, on va plus parler quand tu la donnes donc en gros les 2H, est-ce qu'avec les enseignants de 3H, tu réalises un échange, un entretien, est-ce que tu donnes des informations par mail, des fiches d'observations ou quelque chose en plus du carnet scolaire ? Sous quelle forme tu fais cet échange, est-ce que tu prends un support, est-ce que toi, tu donnes des fiches ? Au niveau du temps, c'est plutôt court ou long, tu passes tous les élèves en revue et puis ça dure longtemps ou c'est plutôt court, tu donnes quelques aspects généraux comme ça ? Et surtout, est-ce que par après, on vient te redemander des informations ? D'où le mot « répétition ».

E : Avant, ils restaient chez nous donc, voilà. Maintenant, vu qu'ils passent de la 2H à 3H, alors il y aurait officiellement des fiches qu'on devrait remplir avec des informations sur la relation qu'on a avec les parents, est-ce qu'ils font bien leurs devoirs, enfin des trucs que je refuse clairement de noter et de donner,

M : C'est qui, qui a dit ?

E : C'est les enseignants de 3-4H qui ont ces documents et je crois qu'ils seraient censés rester en fait, avec le bulletin scolaire mais moi, je suis plutôt partisane de ne donner que le bulletin scolaire, le document officiel pour moi. Et puis, les informations que je vais donner, ça va être plutôt des informations qui nous semblent être aidantes pour l'enfant, s'il y a un enfant qu'on voit qui n'a pas trop confiance en lui ou qu'on a observé qui avait une estime

de lui assez faible, c'est peut-être une information qu'on va donner, que je vais donner mais je ne vais pas dire : « Ah lui, tu verras lui, il est top. » « Ah, c'est difficile mais bon, ben voilà. » des informations de jugement où ce n'est pas du tout objectif. Je vais vraiment essayer d'éviter de donner ce genre d'informations. Et puis, par exemple, la relation avec les parents, alors je vais pouvoir dire « Tu verras cette maman, elle est inquiète, elle va peut-être venir souvent te poser des questions mais ce n'est pas de la méchanceté, c'est qu'elle est inquiète, il faut la rassurer et puis après, ça ira » des choses comme ça plutôt mais à l'oral et puis pour les enfants où ça me semble pertinent où je me dis : « Ben, tiens ces informations-là, elles vont pouvoir aider la famille et l'enfant » plus que, mais c'est souvent de l'ordre plutôt relationnel que cognitif.

M : Plus la relation que les apprentissages.

E : J'aurais presque tendance à dire ça. Après c'est vrai que l'estime de soi c'est lié aux apprentissages mais je pense c'est plus ce genre d'informations-là que je vais transmettre.

M : On y reviendra plus précisément après mais donc quand je parle aussi du support, toi tu arrives comme ça et tu dis ce qui te passe par la tête sur les enfants ou est-ce que tu as quand même préparé quelque chose et puis tu sais que sur tel enfant tu vas dire ça ?

E : Non, je sais quand même que pour tel enfant, on va dire ça mais après, tu vois moi, je n'ai pas eu beaucoup d'expérience de cette passation-là parce que c'est que la deuxième année que je vais devoir le faire en fait mais là, en plus c'était surtout ma collègue qui avait fait. Elles auraient aimé qu'on vienne avec des papiers et tout ça, et puis, nous on en a pas pris.

M : Mais des papiers de quels types ?

E. Justement des fiches et puis, je ne sais plus trop ce qui est marqué, elles ont des informations, vraiment, l'âge, la grandeur, relation avec les parents, est-ce qu'ils sont souvent malades, des choses pour moi, ça n'apporte pas de savoir, et puis en plus ça peut changer. S'il y a des traces écrites, ça reste, après on ne donne pas forcément la possibilité d'évoluer ou de changer, ni aux parents, après, si tu as un bilan d'une psy ou par exemple, on avait un enfant dyspraxique qui a tout un bilan de l'ergo donc ça va aller avec son dossier. On ne va pas cacher ça, c'est sûr. Nos observations, nos choses comme ça non.

M : Est-ce que tu sais dans quel but, elles font ça, elles demandent des informations autant précises ?

E : Non, je pense que c'est pour pouvoir se protéger de toute justification à long terme, je pense que c'est une peur, de ne pas tout contrôler, là, il y a encore une qui m'a demandé récemment, si on avait rempli une fiche parce qu'il y a un enfant qui a raccourci sa 1-2H chez nous et puis, apparemment, il existe une fiche de raccourcissement de cycle et puis, comme il l'a fait chez nous, ce n'est pas vraiment un raccourcissement de cycle mais elle voulait cette feuille parce qu'elle allait avoir une réunion avec la maman et puis, j'ai dit « Mais, écoute, on a pas rempli cette fiche » et puis de toute façon, ça s'est passé dans nos classes avec l'accord de la conseillère pédagogique, avec l'accord des parents, l'enfant n'a pas eu de différenciation et n'a pas de différenciation dû à ce changement-là, donc ça ne change rien. Et puis, elle m'a dit « De toute façon, ça va parce que ça se passe bien mais sinon... ».

M : Donc, c'est plus par un besoin de justification et de sécurité, si on veut.

E : J'ai l'impression que c'est plus de ce niveau-là.

M : Et puis, au niveau de la durée, est-ce que c'était plutôt long ou court ? Vous avez passé tous les élèves en revue ?

E : Non, ils n'ont pas passé tous les élèves en revue, ou bien non finalement, elle a quand même passé tous les élèves puisqu'ils étaient répartis, parce que les élèves, ils sont répartis dans les différentes classes. Non quand même, je pense que pour chaque élève, elle a dit un mot mais on l'a fait à l'oral et pour certains, ça a été fait en cinq minutes et puis pour d'autres, elles notaient tout ce qu'on disait.

M : Est-ce qu'on revient facilement te demander des questions sur les élèves par après, une fois que l'année a commencé ?

E : Moi, je n'ai pas trop subi ça, enfin c'est plus des remarques « Ah, la mère elle est chiante. » ou bien par rapport à moi, mais c'est vrai que des fois, ils ont eu demandé à mes collègues, « Ah, mais lui, pourquoi tu ne l'as pas signalé ? », ce n'était pas vraiment des questions, c'était des reproches, des remarques, des choses qui n'auraient pas été faites ou comme ça.

M : Donc, ce n'est pas du tout constructif ?

E : Non, plutôt pas.

M : Donc, du coup, je suppose qu'il n'y a pas de collaboration, de conseils « Ah, j'ai essayé telle technique avec tel élève, je trouvais ça super intéressant, tu pourrais essayer » ?

E : Non, ils en sont pas du tout là encore, non.

M : Alors, on va laisser cela de côté, comme je te l'ai dit, on va venir un peu plus précisément sur les types d'informations qui sont transmis, toi, en général, c'est quelques élèves que tu donnes un petit peu par-ci par-là donc ça change un petit peu mais est-ce que par exemple, s'il y en a 4-5, tu donnes une information générale sur les 4-5 ? Le niveau qu'ils ont, on ne va pas parler de maths et de français pur mais sur les apprentissages, et puis sur les types d'élèves en particulier ? Est-ce qu'il y en a de ceux qui reviennent systématiquement dans ces échanges et qu'il faut absolument en parler, lesquels et puis, qu'est-ce qui est dit à ce sujet ?

E : Les informations, c'est plus de l'ordre affectif, comment accompagner l'enfant au mieux, aussi ce qui me semble aussi qui pourrait être sujet à de mauvaises interprétations que l'enfant pourrait avoir ou comme ça, donner un petit peu des clés. Si on a trouvé un moyen, si par exemple, avec un enfant, l'humour ça marchait bien, pour le décoincer, c'est une information que je pourrais donner « Ben, lui, tu vois, il est bougon mais des fois, c'est possible qu'il fasse la tête, mais c'est plus de la timidité, ce n'est pas qu'il n'a pas envie, enfin chez nous, c'était comme ça et puis si tu allais un petit peu avec l'humour, ça passait, il s'ouvre gentiment, il faut lui faire confiance. », des choses comme ça.

M : Donc, des outils.

E : Au niveau cognitif, j'allais pas dire, pour moi, « Il est très doué en maths, très doué en français », je n'ai jamais donné ce genre d'informations, après peut-être s'il y a un enfant qu'on a hésité à signaler en logopédie ou comme ça, on va quand même donner l'info, il y a un signalement qui a été fait, elle sera prise à ce moment-là, ça oui on dit. Ou alors comme j'ai dit avant s'il y a des parents qui sont très présents mais en fait, ils sont très présents parce qu'ils sont inquiets, ça aussi je vais dire, tout ce qui me semble qui pourrait faciliter la relation soit avec les parents soit avec l'enfant je le dis. Parce que là, on les a quand même deux ans, donc on commence à se connaître et à trouver un petit peu les affinités, soit chez les enfants, soit chez les parents qui peuvent améliorer la relation, ça c'est des infos que je vais donner, mais je ne vais pas montrer ce qu'ils sont capables de faire dans les différents domaines. Si je les passe comme ça, c'est qu'ils sont prêts et puis que ça va aller.

M : Admettons, les enfants avec des difficultés supplémentaires, est-ce qu'il y a quand même un temps supplémentaire qui est pris pour eux ou est-ce que vraiment tous les élèves sont mis au même niveau ?

E : Non, je ne pense pas que je peux dire qu'ils soient mis tous au même niveau parce qu'il y a des enfants qui ont besoin plus d'explications, enfin plus d'outils à donner et puis, un historique. Par exemple, pour un enfant qu'on a eu, on a eu beaucoup d'entretiens, on s'est posées beaucoup de questions, on a essayé de mettre en place plusieurs choses et puis pour moi, ça, ça vaut la peine, qu'elles soient dites. En disant, les progrès qu'il fait, les difficultés qu'il rencontre encore et puis, quels étaient nos projets et puis quels sont les projets en cours. Et puis, ça, il faut que ce soit dit, je pense.

M : Mais ça, on serait quand même plus sur les apprentissages ?

E : Là, c'était plus le comportement pour moi, tu vois. Comment gérer cet enfant dans un groupe, ce qu'on a testé, ce qu'on a essayé, ce qui marche, ce qui marche moins bien, pour éviter finalement qu'elles reprennent à zéro, qu'elles essaient à nouveau des choses qui n'ont pas marché, qui ont déçu. Là, clairement, il y avait un besoin qui se dirigeait vers une aide psychologique, donc qui avait déjà été discuté avec la maman, ça pour moi, il faut que

l'enseignant le sache et puis savoir que la maman était ouverte à ça ou au contraire pas du tout, il faut que ça soit aussi dit.

M : Là, on parle du comportement, apprentissage mais est-ce qu'il y a des choses sur le contexte familial qui sont dites ? Ou pas du tout, il est mis à part ?

E : Si ce contexte-là influence, peut avoir des répercussions sur la relation sur la compréhension de l'enfant, oui. Je n'ai pas vraiment d'exemple. Par exemple, là oui, il y a une petite fille que j'ai dû donner à une collègue à cause des changements de collègues, qui a perdu sa maman et puis pour moi, le fait qu'elle a perdu sa maman, ça clairement eu une grande répercussion sur sa façon d'apprendre, donc ça c'est une info clairement que je lui ai donnée, parce que pour moi, elle doit savoir ça, rien que pour la fête des mères ou sur suivant ce que tu parles, pour moi c'est une info qui est vraiment étroitement liée à la façon dont cette petite apprend. Là, j'ai encore été aux entretiens avec le papa, la fille et puis, on a appris des choses à cause de ce décès qui prouvaient vraiment que le décès a fait un gros blocage cognitif.

M : Donc, tu donnes ces informations du contexte familial quand ça a une influence sur l'apprentissage ou le comportement de l'élève.

E : Justement à cette collègue, je lui ai même dit, si tu as besoin que je sois là aux entretiens pour suivre l'enfant, je viens et puis je suis allée. Avant le décès de sa maman, elle comptait jusqu'à 20 et elle écrivait son prénom (plus maintenant). Il y a des situations qui doivent être dites et puis d'autres non. Par exemple, si tu as eu un peu un conflit avec un papa ou une maman, tu n'as pas besoin de le dire pour moi. Si c'est une fois... Tant que ça n'influence pas ou ça ne donne pas de clé de compréhension sur certains aspects primordiaux pour l'enfant pour moi, il n'y a pas besoin que ce soit dit, parce que pour moi c'est une question d'affinité avec les gens et puis que ta collègue n'aura pas forcément avec les gens ou aura.

M : D'accord. Pour synthétiser un petit peu tout ça, si tu as cinq à dix minutes et que tu dois prendre un élève fictif, à toi de choisir, qu'est-ce que tu dirais comme informations sur lui ?

E : C'est un enfant qui montre beaucoup de motivation dans les apprentissages qui peut être un perfectionniste avec une grande envie de bien faire ce qui peut parfois aussi lui provoquer de la frustration ou des angoisses parce que ce n'est pas aussi bien que ce qu'il aimerait. Dans les relations avec les autres, j'ai pu observer qu'il avait besoin de temps pour apprendre à connaître les autres enfants, entrer en relation avec eux, c'est un enfant qui aime pouvoir venir te raconter des petites choses le matin avant de pouvoir commencer sa journée, besoin de déposer.

M : Alors ça je laisse un petit peu là, et puis j'ai des petites étiquettes, alors vu que toi tu ne reçois pas tellement de classes, on va dire directement partir sur est-ce qu'on t'a déjà demandé ces informations ? D'habitude, je posais la question « Est-ce que tu as déjà entendu mais vu que tu n'as pas de prédécesseur, j'ai un petit peu changé. Certaines, elles se regroupent un peu mais est-ce que certaines de ces informations, elles étaient attendues ?

E : Alors, « Il est le frère de tel et tel », ça oui.

M : Est-ce que tu sais dans quel but ?

E : J'ai l'impression que c'était juste à titre informatif.

M : Il n'y avait pas de lien qui était fait parce que c'était le frère ?

E : Non, je n'ai pas l'impression que c'était trop mal intentionné. « Son papa travaille... », non. Ça oui, ça se dit, de ne pas mettre tel enfant avec tel enfant.

M : Est-ce qu'après en général tu sais si c'est suivi ou pas ?

E : Aucune idée.

M : Et puis, si toi, on te le disait ?

E : Ah non, je m'en fous. Enfin...

M : ... tu serais prête à essayer le groupe.

E : « Sa maman est avocate. », oui ça, ça se dit aussi.

M : Est-ce que tu sais dans quel but et quelles répercussions, ça a ?

E : C'est souvent pas trop positif, c'est un peu soit « Fais gaffe... », c'est plus « Elle a du pouvoir », « Fais attention à ce que tu fais », je le sens un peu comme ça.

M : Est-ce que toi tu le donnes cette information ou bien pas?

E : Non...

M : C'est plutôt que tu as entendu, et après quelles répercussions ça a, est-ce qu'il y a une préparation supplémentaire par exemple, pour des entretiens, est-ce qu'il y a une méfiance ?

E : Consciemment non, peut-être qu'inconsciemment oui mais franchement non, pour moi j'essaie vraiment de faire aucune différence, la plupart du temps, je ne sais même pas les professions des parents, c'est vrai que des fois c'est après, trois ou deux ans, « Ah, je ne savais pas que vous étiez aussi prof ».

M : Est-ce que tu sais si par les autres collègues c'est pris en compte cet aspect-là de manière générale ?

E : Moi, je perçois chez certains collègues, plus ce côté, est-ce qu'ils sont francophones ou allophones enfin, est-ce qu'ils sont portugais, suisse, j'ai l'impression qu'ils n'ont pas la même relation avec des enfants, avec des parents qui parlent français et puis avec des parents qui parlent portugais. Des fois, souvent, ce qu'on entend, c'est un peu horrible, mais « S'ils sont portugais, ils ne sont pas très intelligents. ».

M : La réussite scolaire dans ce cas, est liée à la langue.

E : Complètement. Il y a aussi des propos, peut-être qu'ils ne s'en rendent pas compte mais moi, ça me blesse, quand ils disent « Mais de toute façon, avec ce type de parents, on peut pas faire ça parce qu'ils ne comprennent pas », je veux dire ce n'est pas parce que tu es portugais que tu es stupide, ni parce que tu es francophone que tu es une flèche. Mais, ça se dit.

M : Ça veut dire qu'on ne met pas les mêmes choses en place suivant le contexte linguistique de l'enfant, donc, à part du contexte social.

E : « Cet élève a beaucoup de peine en maths », heureusement avec les petits degrés, ils ne vont pas...Mais je sais que par après, ça se dit, par exemple de 3-4H ou de 4-5H. On les entend dire.

M : « Celui-là, il est bon. », « Celui-là, il n'est pas bon. »

E : Voilà. « Celui-là, il arrivera, celui-là, il n'arrivera jamais. », par exemple.

M : Est-ce que tu sais dans quel but, ils disent « Cet élève n'arrivera jamais » ? Est-ce que toi, tu as une explication à cela ? Est-ce qu'ils l'ont déjà justifié ?

E : Parce qu'ils le pensent, je ne sais pas.

M : C'est juste le fait de le dire.

E : Oueh, « Ce n'est pas de ta faute, ne t'inquiète pas. ».

M : Pour un sentiment de sécurité.

E : Je pense, « Il ne faut pas se prendre la tête avec lui, il n'y arrivera pas. »

M : Et puis de facilité, quand même...si on peut dire.

E : Il est dans la case, « Je n'y arrive pas », c'est ok.

M : D'accord. "

E : Il parle telle langue à la maison. Alors, ça c'est des questions que moi j'ai eu posées aux parents parce que...Encore hier j'ai posé cette question, on a une petite qui parle français, on voit qu'elle parle aussi le portugais et puis, très souvent, elle nous parle en anglais. J'étais là, « Wouuuuuuw ». Après, je suis allée voir cette fiche et puis, il n'y a pas d'anglais qui est signalé donc, hier à la réunion de parents, j'ai demandé, « L'anglais, elle le sait comment ? » Et puis, ils ont dit « On ne sait pas. ». Mais apparemment, ça serait en écoutant des dessins animés en anglais mais elle parle hyper bien l'anglais.

E : Des fois, je pose cette question, ils ont des tellement bonnes compétences que je suis curieuse de savoir comment ça se fait qu'ils aient autant de compétences dans les langues en arrivant, il y en a qui parlent tellement bien le français et puis, à la maison, ils parlent que le portugais alors je me demande comment ça se fait. C'est plus un intérêt, ou tout d'un coup, il y en a un qui parle un petit peu en espagnol alors qu'il n'y a aucune raison a priori qu'il sache l'espagnol et puis il le sait, et puis voilà, je vais lui demander ça.

M : ça renforce le fait qu'ils peuvent acquérir une langue super vite à cet âge-là.

E : Oueh mais ça c'est vrai que je demande aux parents ou à l'enfant mais des fois, ils ne savent pas.

M : Ils ne savent pas d'où ça vient.

E : Oueh, ils ne savent pas trop donner le nom de la langue. « C'est la langue que je parle à la maison, c'est la langue que je parle à l'école, c'est la langue que je parle avec la maman de jour. » Mais, je ne demande pas aux collègues, je demande à la personne directement. « Il a des difficultés à collaborer avec les autres. »

M : Ça rejoint un peu...

E : Non.

M : Le français, c'est un peu comme les maths, on en a déjà parlé.

E : « Méfie-toi des parents de cet enfant. » (Rires). Non, je vais plutôt dire, j'avais dit : « La maman peut paraître un peu omniprésente et puis, c'est au début de l'année et c'est juste de l'inquiétude sinon, c'est quelqu'un sur qui tu peux compter. »

M : Donc, c'était quand même pour un outil pour l'enseignant qui suit.

E : Pour moi je le faisais dans ce sens-là et puis pas qu'elle la prenne en grippe tout de suite, « Ah mais celle-là, elle vient toujours poser des questions, elle vient vérifier ». Clairement, on a appris que ce n'était pas du tout ça de la part de la maman mais qu'elle avait juste besoin d'être rassurée et puis après, c'était ok, et puis que ça venait plutôt une force pour la classe parce que c'était la première maman à nous accompagner, à nous aider mais c'est vrai qu'au début de l'année, c'était une maman qui était tout le temps là.

M : Donc, c'était pour éviter que l'enseignant, il prenne peur et puis, qu'il se braque tout de suite.

E : Voilà, que pour d'entrer il y ait une mauvaise relation, c'était notre intention.

M : Ok, donc de favoriser la future relation enseignants-parents.

E : « C'est un cas désespéré en français » (Rires). Non, ça non. Mais, on peut l'entendre, tu vois, « Il n'y arrivera jamais », c'est ça quoi.

M : Oui, oui c'est du même style.

E : Mais moi, si on me dit ça, ça va me faire l'effet inverse pour prouver à l'enseignant que ce n'est pas ça. C'est tellement horrible de dire ça. Je vais tout faire pour qu'il y arrive.

M : Si on dit ça, c'est aussi un détachement par rapport à la responsabilité de l'apprentissage de l'élève, est-ce que....

E : ...de lui coller cette étiquette-là.

M : Dans un but de faciliter sa tâche et puis de confort. Est-ce que tu serais d'accord si on emploie ces termes-là ?

E : Oueh, je ne sais pas c'est comme si un enfant a une année, il ne marche pas et on lui dit « Ben, tu ne marcheras jamais. », « Tant pis pour toi. »

M : C'est le conditionné pour la suite.

E : C'est clair.

M : Alors maintenant une question qui est un peu plus, on va dire « extrapolée », la différence entre un jugement de valeurs et une information transmise sur un élève ?

E : Un jugement c'est « Ah mais elle, elle est top. », ça peut être dans un sens positif, mais ça ne veut rien dire pour moi. Elle est « top » par rapport à quoi.

M : Quelle échelle, quoi, comment.

E : Ou alors de dire « Pour moi, c'est une fille qui fait beaucoup de liens entre les apprentissages, qui est curieuse », c'est différent ou de dire « Ah mais lui, tu verras il est chiant » ou alors de dire « Lui, c'est un enfant qui est facilement angoissé ou que j'ai l'impression que son stress sort par le fait qu'il parle beaucoup. »

M : Mais si tu devais vraiment donner des mots pour montrer la différence ?

E : Par exemple, « pénible » et « anxieux » pour moi c'est différent, ou « super » et « motivé ».

M : Donc, pour toi, c'est plus dans le choix des mots, si je comprends bien.

E : Alors, il y a le choix des mots et puis, il y a quand même le lien avec le contexte scolaire et puis des apprentissages et puis des aptitudes face aux apprentissages.

M : Donc, si tu devais dire quelque chose par rapport à ça...

E : Je ne vais pas dire par exemple, « Ah, tu verras, elle s'habille bizarrement. », on s'en fout quoi, on est pas styliste, peut-être que si on était dans un contexte textile, oui. Je vais essayer de donner des informations qui pour moi me semblent pertinentes et aidantes pour l'enseignant en lien avec les apprentissages.

M : Donc, tout ce qui n'est pas aidant et pas pertinent est un jugement, pour toi si je renverse...

E : Je ne sais pas, je pense quand même qu'il y a la phase des mots utilisés. Est-ce qu'il y a des choses qui pourraient ne pas être aidantes mais qui seraient pas des jugements ? Peut-être... Est-ce que par exemple, si je dis j'ai eu beaucoup de difficulté à canaliser l'attention de cet enfant ? Oueh... (Réflexion). Pour moi, ce n'est pas forcément un jugement et ce n'est pas...

M : C'est une observation que tu as faite et que tu juges utile et pertinente pour le collègue.

E : Mais ce n'est pas aidant pour l'enfant, d'un côté, au moins l'enseignant sait que c'était des difficultés qui étaient déjà rencontrées mais ce n'est pas aidant pour l'enseignant.

M : Ok, on va rester là pour cette question un peu plus difficile, en guise de synthèse de tout ce qu'on a parlé, on va repartir du fait que tu démarres avec ta nouvelle classe en août, quelles informations, tu veux absolument avoir avant de démarrer avec tes élèves ? Donc, ça va avec ça, avant le début de l'année scolaire ?

E : Les informations les plus importantes... Pour moi, il y a peut-être au niveau de la santé, s'il y a des soucis chez l'enfant ou des allergies graves ou de l'épilepsie ou un handicap qui ne se voit pas forcément. J'aimerais bien le savoir pour pouvoir faire au mieux dès le départ. Je pense ça s'arrête là. Tout ce qui pourrait mettre en danger l'enfant, c'est un peu comme si on ne me disait pas qu'un enfant ne savait pas nager et puis qu'on va faire un tour en bateau, c'est un peu ça. J'aimerais qu'on me le dise.

M : Pour la sécurité de l'enfant...

E : Dès que ça touche à sa sécurité soit affective, soit physique, je pense que j'aimerais bien le savoir, si on peut le savoir, c'est vrai qu'il y a des enfants qui n'ont pas vu de pédiatre donc même les parents ne savent que l'enfant a tel ou tel...

M : Et puis, celles que tu ne veux absolument pas savoir avant le début de l'année ?

E : Sur des comportements qu'il peut avoir dans le quartier ou des compétences X dans tel domaine ou de savoir ça c'est le cancre du village. Je n'ai pas besoin de savoir ni la profession des parents, ni leur fiche de salaire et je ne sais pas quoi. Je n'ai vraiment pas envie de savoir ça.

M : Tu préfères les découvrir au premier jour et juste de pouvoir répondre à leurs besoins de sécurité.

E : Oueh...

M : Et puis, juste là, je sais que je saute un peu du coq à l'âne mais pour cette histoire de répartition des enfants au début de la 1H, tu m'as dit que toi, tu t'étais opposé à cette pratique mais comment est-ce que tu l'as fait, est-ce que ça a été entendu, tu étais seule ? Enfin, un peu ce processus-là ?

E : Non, je l'ai partagé avec d'autres collègues, enfin les collègues enfantines, et ils ont dit « Oueh, non mais c'est vrai, on fait toujours comme ça mais c'est vrai que ça ne va pas. » Je n'ai pas du tout dû me justifier, pour beaucoup, ils avaient le même sentiment mais ils ne sont pas dits que... Ils se sont dit « C'est un mauvais moment à passer ». J'ai dit « Mais on pourrait l'éviter ce moment-là, en demandant aux RE de le faire parce que dans d'autres établissements c'est le responsable qui le fait. ». Je me suis renseignée, d'abord de comment c'est fait ailleurs vu que nous on recevait tous les enfants, il n'y avait aucune classe. Et puis, clairement, ils ont dit que c'était le RE qui donnait la liste des élèves. J'ai dit « Voilà, il faut faire ça. » On en a reparlé la semaine passée et la responsable a dit que c'était elle qui ferait et puis, il y a une collègue, qui a dit « Mais pourquoi, ça ne marche pas comment on faisait... » et puis j'ai dit « Mais pour moi, c'était la foire à l'enfant, la foire au bétail. » et puis elle a dit « Ah, ok, moi je ne le voyais pas comme ça » Enfin, elle, elle ne le percevait pas du tout comme ça, mais pour elle c'est tout à fait ok de ne plus le faire aussi. Il n'y a personne qui s'est opposé, « Ah mais moi je veux choisir mes élèves ».

M : Ok, c'était juste pour savoir comment ça avait été entendu et puis, il y aura quand même un changement rapide qui sera fait vu que ce sera d'une année à l'autre.