

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE : CONCEPTION, APPLICATION, AMELIORATION ET INTERPRETATION DES REGLES DE VIE DE CLASSE	4
1.1 OBJET DE RECHERCHE : DEFINITION ET IMPORTANCE	4
1.1.1 A propos des règles de vie	4
1.1.2 Présentation du problème.....	5
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	5
1.2 REGARD THEORIQUE SUR LES NOTIONS EN JEU LORS DU PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION DES REGLES DE VIE DE CLASSE	7
1.2.1 Champs théoriques et concepts	7
1.2.2 Résultats de recherche, théories et synthèses.....	11
1.3 QUESTION DE RECHERCHE.....	16
1.3.1 Identification de la question de recherche	16
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	17
2.1 NATURE DU CORPUS	18
2.1.1 Procédure et protocole de recherche.....	18
2.1.2 Echantillonnage.....	19
2.1.3 Récolte des données.....	20
2.2 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	24
2.2.1 Transcription	24
2.2.2 Traitement, méthodes et analyse des données.....	25
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	27
3.1 PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION DES REGLES DE VIE DE CLASSE	27
3.2 RESULTATS	28
3.2.1 Intentions et valeurs comme assise des normes.....	28
3.2.2 Statuts et rôles dans la relation enseignant-enseignés.....	31
3.2.3 Malentendus : les divergences d'interprétation dans la discussion	33
3.2.4 Discussion dirigée : les gestes professionnels de l'enseignant	35
CONCLUSION	38
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	43
REFERENCES WEBOGRAPHIQUES	46

Introduction

Les règles de vie d'une classe arrivent de manière incontournable en début d'année scolaire, plus précisément quand un enseignant accueille un nouveau groupe d'élèves. D'un point de vue systémique, dans le sens d'une organisation sociale de différents individus, ces règles de vie sont à respecter pour le bon fonctionnement entre les élèves et entre ceux-ci et l'enseignant. De manière générale, ces règles visent donc à établir un cadre propice à l'entrée dans les apprentissages. En effet, ce groupe d'élèves accompagné par un enseignant voire par plusieurs enseignants devra cohabiter, partager et interagir selon un système bien défini tout au long de l'année. Des conséquences en cas de non-respect, et parfois même en cas de respect de ces règles (on parle alors plutôt de récompense, de renforcement positif), peuvent également être précisées et fixées dès le début de la nouvelle année scolaire. L'enseignant peut tout de même rester flexible quant à ce qui a été déterminé et coconstruit avec ses élèves à la rentrée scolaire ; en s'adaptant à ceux-ci et aux différents besoins du groupe-classe.

Cependant, ces règles – bien qu'elles puissent déjà émerger dans un autre contexte que celui de l'année scolaire en cours (familial ou scolaire dans une classe précédente), demandent inévitablement un temps d'appropriation dans ce nouveau milieu qu'est la classe. Certains élèves parviendront rapidement à les intégrer, à les appliquer et ainsi à les respecter ; tandis que d'autres élèves manifesteront plus ou moins de résistance à leur égard. Le respect des règles pour la bonne évolution du groupe-classe n'est donc pas chose innée et acquise par les enfants. Un travail en amont avec les élèves, mais aussi des temps de retour, d'arrêt sur image à propos des règles de vie sont donc nécessaires.

Dans cette étude, nous déterminons deux moments pour représenter les deux temps principaux constituant la co-construction des règles de vie avec une classe ; à savoir :

- la *mise en place des normes* et
- la *remise en question des normes*, après un temps d'application en classe.

Bien évidemment, des interventions ponctuelles de la part de l'enseignant sont inévitables lors du temps d'application des règles de vie, et contribuent ainsi également à cette co-construction.

Tout au long de la construction des normes à respecter, ce sont donc des interactions essentiellement verbales qui animent ce processus de conception, d'application, d'amélioration et d'interprétation des normes fixées entre un enseignant et ses élèves. Cependant, le rôle et le statut d'enseignant et d'élève ne sont pas identiques. Chacun de ces deux acteurs de la relation pédagogique a un point de vue différent et des attentes précises

vis-à-vis de l'autre. Des malentendus peuvent émerger alors rapidement dans la discussion, car il peut y avoir une compréhension non réciproque qui émane entre l'attente de l'enseignant et la réponse de l'élève.

Un enseignant en devenir se place donc en première ligne face à ces situations, mais il est surtout porteur d'une responsabilité de classe et alors jugé capable d'intervenir en conséquence.

Dans cette étude, nous nous intéressons donc de plus près aux intentions de l'enseignant, à sa posture et à ses gestes lors de temps de malentendu dans la co-construction des règles avec son groupe-classe. Plusieurs questions de départ, apparaissant dans la problématique de cette recherche, peuvent déjà permettre de poser des interrogations à ce sujet :

- *Comment et par quels biais, dans une situation de verbalisation et de co-construction entre l'enseignant et ses élèves, s'élaborent les règles de vie de la classe pour une année scolaire ?*
- *Quels sont les attentes et les malentendus relatifs aux situations de verbalisation entre l'enseignant et ses élèves concernant les règles de vie (élaboration, application et réflexion-remédiation) ?*
- *Comment gérer le malentendu entre l'enseignant et ses élèves lors de moments de verbalisation concernant les règles de vie de la classe ?*

Cette étude vise donc à comprendre et à expliquer les gestes de l'enseignant dans des situations de malentendu lors de la co-construction des règles de vie. Elle donne ainsi non seulement la possibilité d'une prise de conscience des différents paramètres entrant en jeu dans la discussion à propos des normes entre l'enseignant et ses élèves ; mais ouvre aussi le regard aux limites auxquelles l'enseignant peut être confronté dans sa pratique.

L'étude s'articule autour de trois axes formant le cadre conceptuel. Ceux-ci nous ont permis de suivre un fil conducteur de bout en bout de la recherche et d'observer ainsi de manière cohérente et complète ce phénomène de malentendu à travers différents angles de vue. Ces trois axes sont dénommés comme suit : *les normes, la verbalisation et les gestes de l'enseignant.*

Dans un premier temps, la problématique élaborée présente, au travers des trois axes du cadre conceptuel, un regard théorique sur les diverses notions du sujet de l'étude. Cette partie de la recherche met en exergue les points de vue de différents auteurs et les confronte parfois les uns aux autres pour mieux appréhender la thématique traitée.

Vient ensuite la présentation de la méthodologie appliquée dans le cadre de cette recherche et permettant de mener à bien cette dernière. L'étude y est décrite d'un point de vue empirique.

Le cadre de la récolte des données comme les différents délais ainsi que les contenus observés et le processus d'analyse réalisé par la suite y sont expliqués.

Finalement, et à la suite de la récolte des données sur le terrain auprès d'enseignants, ce sont les résultats ainsi que leur interprétation qui se trouvent en dernière partie. Des extraits de verbatim sélectionnés permettent d'illustrer des situations concrètes et d'apporter des explications grâce à l'étude théorique du sujet. Un tableau final synthétise les résultats.

Chapitre 1. Problématique : conception, application, amélioration et interprétation des règles de vie de classe

Ce travail propose une étude pour comprendre les processus de conception, application, amélioration et interprétation des règles de vie en classe, à travers des situations de verbalisation entre l'enseignant et ses élèves, dans une perspective de gestion du malentendu.

1.1 Objet de recherche : définition et importance

Cette première section présente les éléments qui ont motivé le choix de ce thème, sa pertinence ainsi que les interrogations qu'il suscite.

1.1.1 A propos des règles de vie

Enseignante en devenir, nous souhaitons, au travers de ce travail, identifier les enjeux relatifs à la verbalisation en milieu scolaire et plus précisément la verbalisation qui a trait à la mise en place et à l'évolution des règles internes à la classe. Dans une optique de pratique professionnelle, cette étude permettra de devancer tout ou du moins une part du quiproquo lors de telles situations.

Comme le mentionne clairement l'OCCE (2015)¹ :

Elaborer des règles de vie, permettre aux élèves de leur donner du sens, les rendre lisibles par tous, les faire respecter et envisager des sanctions et réparations est une nécessité pour « *préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective* » et pour leur « *permettre de devenir des acteurs responsables de notre démocratie* » comme le précisent les compétences 6 et 7 du socle commun². (p. 1)

Cette nécessité de conception et d'application des règles de vie à l'école se retrouve de façon distincte dans le Plan d'études romand en ce qui concerne la Formation Générale. Cela se rapporte plus précisément à l'axe *Vivre ensemble et exercice de la démocratie* dont l'objectif est de :

[Tendre] à développer le débat, en réinvestissant des connaissances et savoir-faire disciplinaires, lors de travaux collectifs et jusqu'aux discussions sur les règles de fonctionnement de la classe. [...] Par cette approche, la nécessité de s'accorder sur des règles de vie et de respecter les lois prend sens et l'apport de protection et de sécurité qui en découle est mis en évidence. (p. 21)

¹ Office Central de la Coopération à l'Ecole.

² Ce socle commun fait référence au PER, en ce qui concerne la Suisse romande.

Les actes de verbalisation étant au centre des interactions quotidiennes enseignant-enseignés, elles font intervenir différents paramètres – explicites ou implicites – sources de malentendus (Filloux, 1996 ; Jollivet-Blanchard, 2009 ; Marchive, 2003 ; Postic, 2010 ; Tamarcaz, 2003 ; Vygotsky, 1986).

Concernant la verbalisation se rattachant dans cette étude aux règles de vie, les propos de Vygotsky (1986) nous permettent de souligner un premier aspect relatif à la compréhension du discours dans une optique de malentendu :

Pour comprendre le discours de l'autre, il ne suffit pas d'en comprendre les mots – on doit comprendre sa pensée. Pourtant, même cette démarche ne suffit pas : il faut aussi connaître ce qui motive ses propos. Aucune analyse psychologique d'un énoncé n'est complète tant que ce niveau n'est pas atteint. (cité par Johnston, 2010, p. 97)

1.1.2 Présentation du problème

Le sujet abordé par cette étude convoque différents aspects théoriques – entretenant des liens étroits – répartis en trois axes thématiques formant le cadre conceptuel de cette recherche.

Le premier axe que nous présentons et étudions est celui des *normes*. Celles-ci concernent entre autres les règles mais également les valeurs qui les sous-tendent.

Deuxièmement, il s'agit de la *verbalisation*. Cet axe convoque l'interaction qui lie l'enseignant à ses élèves, en passant par les rôles, statuts, représentations et attentes réciproques de chacun d'eux, tout en traitant la notion de malentendu.

Troisièmement, c'est par les *gestes de l'enseignant* que le cadre conceptuel est abordé dans son entier. Cet axe convoque plus précisément ses actions concrètes, mais aussi ses intentions et leurs valeurs.

Ces trois axes sont présentés à la lumière de divers auteurs dans la deuxième partie de la problématique, puis exploités par la suite.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Les règles établies par et pour le groupe-classe constituent un point d'ancrage des interactions enseignant-élèves. Outre ce qui est énoncé, la part d'implicite et ses répercussions lors de moments de verbalisation et d'interaction ont pourtant été soulignées par divers auteurs s'étant intéressés au contrat didactique (Brossard, 1985 ; Brousseau, 1980 ; Mialaret, 1974 ; Sarrazy, 1995 ; Tamarcaz, 2003). Selon Brousseau (1980), didacticien des mathématiques : « [Le contrat didactique est] l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (p. 127).

D'un point de vue professionnel, il est primordial que le cadre dans lequel évolue la relation enseignant-élèves soit clair et univoque aux yeux des différents partenaires. Pour l'enseignant, être conscient de l'implicite qui peut émaner de son expression – orale ou non, a inévitablement un impact sur la relation qu'il entretient avec chacun de ses élèves et le développement cognitif et social de ceux-ci.

Voici les différentes questions relatives à l'étude :

- *Comment et par quels biais, dans une situation de verbalisation et de co-construction entre l'enseignant et ses élèves, s'élaborent les règles de vie de la classe pour une année scolaire ?*
- *Quels sont les attentes et les malentendus relatifs aux situations de verbalisation entre l'enseignant et ses élèves concernant les règles de vie (élaboration, application et réflexion-remédiation) ?*
- *Comment gérer le malentendu entre l'enseignant et ses élèves lors de moments de verbalisation concernant les règles de vie de la classe ?*

1.2 Regard théorique sur les notions en jeu lors du processus de co-construction des règles de vie de classe

Après avoir exposé nos motivations et interrogations de départ, il est temps de les confronter à la littérature. Cette partie de la recherche définit les aspects théoriques du cadre conceptuel, en se rapportant à différents auteurs.

1.2.1 Champs théoriques et concepts

Afin d'éviter les confusions et de s'entendre sur un sens commun, les aspects théoriques de cette recherche sont donc présentés ci-après.

Pour ce qui est du premier axe concernant les normes, les propos de Marchive (2003) nous permettent d'ores et déjà une entrée en matière limpide : « Les règles de la vie scolaire sont posées dès le premier jour de classe et avec elles, les conditions de la définition des situations d'enseignement » (p. 25).

Toujours dans le sens des règles propres à la classe, Postic (2010) déclare :

[Elles] fixent, dans la classe, les modalités fonctionnelles des communications, les procédures d'intervention, de travail, les formes de participation des élèves, les façons d'exprimer les opinions et les sentiments. [...] [L'enseignant] établit d'une façon explicite les règles d'ordre, de travail, en déterminant la conduite que tout élève doit avoir dans telle situation, ou d'une façon implicite, au fur et à mesure de la vie scolaire, en montrant, par son comportement ce qui est permis ou toléré en telle circonstance. Des normes s'élaborent aussi par le processus interactionnel parce que les habitudes s'imposent, et le système de normes introduit par l'enseignant est susceptible d'être remis en question par la dynamique de groupe des élèves. (p. 161)

De son côté, Prairat (2012) souligne : « Régularité contraignante, la norme est aussi une régularité partagée. » (pp. 38-39). L'auteur (2015) indique : « [...] Elle permet d'ajuster les conduites et de coordonner les interactions. [...] La norme sécurise par son travail de prédéfinition des rôles et des usages. » (pp. 12-13).

Taramarçaz (2003), quant à lui, nous donne sa définition du règlement, notion liée à celle de norme : « Un règlement est une norme collective visant à nommer les conduites individuelles selon des critères propres à l'institution. » (p. 17). Tout comme Postic (2010), l'auteur (2003) précise son propos en mettant en avant un aspect observé lors des recherches menées sur le terrain :

[...] les règles d'usage [ne] reflètent [pas forcément] l'usage des règles. Les règles s'usent. Avec le temps. En fonction de l'histoire d'un lieu. Les acteurs qui « fréquentent » tel lieu investissent celui-ci de leurs représentations, de leurs règles, de leur réel. [...] L'intérêt des règles c'est

précisément qu'elles ne sont pas fixes, qu'il est possible de les interroger, d'en souligner l'inadéquation, d'en instaurer de nouvelles. [...] Définir ne signifie pas cristalliser, mais clarifier des modes d'organisation. (p. 17)

Balacheff (1988) – dans l'optique de la norme – parle de coutume comme d'« un ensemble de pratiques obligatoires, [...] de façons d'agir établies par l'usage ; le plus souvent implicitement » (cité par Tamarcaz, 2003, p. 15).

Mais comme le mentionne l'OCCE (2015): « Avant de demander aux élèves d'élaborer des règles de vie, l'enseignant devra définir son projet éducatif et l'explicitier aux élèves. Il s'agit de fixer les valeurs de référence, les principes essentiels qui vont régir le fonctionnement du groupe. » (p. 2).

Ci-après se trouvent mentionnées des valeurs et concepts que les enseignants peuvent souhaiter faire vivre dans leur classe selon l'OCCE (2015, p. 2) :

- le respect
- la sécurité
- la solidarité
- la coopération
- la justice
- l'épanouissement

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Concernant le deuxième axe propre aux interactions verbales, Giglio et Arcidiacono (2017a) déclarent : « La verbalisation [est] un processus complexe, incluant non seulement les acteurs qui interagissent, mais aussi les objets de la verbalisation, le contexte de l'activité, les buts et les enjeux personnels, culturels et sociaux. » (p. 79).

Les propos de Postic (2010) nous permettent déjà de définir les notions de statut, de rôle et de représentation, afin de mieux appréhender par la suite ce « processus complexe » (Giglio & Arcidiacono, 2017a) qu'est la verbalisation en milieu scolaire : « Le mot *statut* est utilisé en psychologie pour désigner la place qu'un individu précis occupe dans un système caractérisé, à un moment donné. Cette position est relative et ne se définit que par rapport à d'autres positions. » (p. 99). Selon le même auteur (2010) et dans une optique d'attente de part et d'autre :

La notion de *rôle* se rapporte à la structure des actes finalisés qu'on peut observer chez des sujets qui ont une position définie dans une organisation sociale. [...] de nombreux auteurs présentent le rôle comme le type de conduite requis ou attendu chez un individu qui occupe une certaine position dans un système de relations. (pp. 99-100)

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Quant à lui, « Le terme de *représentation* est utilisé en psychologie sociale pour désigner le mode d’appréhension d’un objet social donné, par un sujet ou un groupe de sujets. » (Postic, 2010, p. 110).

En évoquant les « obstacles à la communication », Postic (2010) définit indirectement la notion de *malentendu*, notion autour de laquelle s’articule l’étude :

Les obstacles à la communication sont dus au défaut de compréhension du message, par suite d’un manque de décodage (notions de base non connues, langage trop élaboré, étranger à l’élève, etc.), au décalage des cadres de référence sur le plan cognitif, et surtout à la perception et aux représentations qu’on a du partenaire, qui provoquent des chocs affectifs, qui réfractent le contenu, l’amenuisent au point de le faire disparaître, au profit de manifestations chargées émotionnellement, de rejet, d’agression, etc. (p. 150)

A ce sujet, Christine et Véronique Servais (2009) relèvent la définition du malentendu selon Le Robert (1995) comme étant : « une divergence d’interprétation entre personnes qui croyaient se comprendre. » (p. 26). Dans la pensée de Franco La Cecla (2002) concernant le malentendu, les auteures (2009) précisent qu’il « [...] insiste sur le fait qu’être d’accord ne signifie en aucun cas se comprendre. » (p. 26). D’ailleurs, les auteures (2009) évoquent par la suite la notion de « compréhension réciproque » (p. 32) dans une situation d’interaction. Nous pouvons donc constater qu’il y existe d’une part l’accord ou non – d’un point de vue de l’entente – à propos d’un objet de discussion ; d’autre part une compréhension réciproque ou un malentendu.

Pour conclure l’axe de la verbalisation en lien avec des situations scolaires concrètes, Zittoun et Grossen (2012, 2017, cité par Giglio et Arcidiacono, 2017a) présentent différentes formes de dialogue en classe :

- « dialogue entre deux élèves ;
- dialogue avec une personne absente (par exemple remémorée, voire quand l’élève s’imagine ce que l’enseignant pourrait lui dire) ;
- dialogue entre situations de différentes leçons (par exemple quand une situation de classe dans une discipline fait écho à une situation similaire vécue préalablement) ;
- dialogue par rapport à des sources culturelles et symboliques (par exemple un livre ou un film, porteur des voix d’autres personnes ou personnages). » (p. 82)

Concernant le troisième axe se rapportant aux gestes de l’enseignant, Clot, Fernandez et Scheller (2007) définissent de manière succincte et concrète le geste à proprement parler : « [...] on peut dire du geste qu’il est l’unité de base de l’aspect sensorimoteur de l’action. » (p. 112). En évoquant plus précisément l’enseignement, Bucheton (2005) déclare : « Nous

appelons *gestes professionnels* les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe. [...] C'est un agir essentiellement langagier, mais aussi non langagier. » (p. 2).

Toujours en évoquant le geste et en y ajoutant une dimension nouvelle, Jorro (1998) indique de son côté que : « Le mouvement prolonge une intention. » (p. 10). L'auteure (1998) explique cela de la manière suivante :

A moins d'être routinier, le geste manifeste une intention, implique une lecture à plusieurs niveaux. Il donne à comprendre puisqu'il est du point de vue de celui qui l'impulse, un mouvement jaillissant de l'univers culturel qui est le sien avec son peuplement d'images et de modèles plus ou moins conscients. (p. 8)

A ce sujet, Jorro (1998) souligne que : « Laissant un écho au moment précis où il disparaît, il [le geste] est trace éphémère d'une intention qui envahit l'espace [...]. Par sa puissance symbolique, le geste instaure une temporalité affective à l'endroit même de sa disparition. » (p. 17). L'auteure (1998) déclare également que : « Le geste prend une ampleur symbolique tant le registre de l'observation est vite dépassé par celui de l'interprétation et convoque le sensible dans l'approche réflexive. » (p. 8). Clot, Fernandez et Scheller (2007) avancent d'ailleurs que : « [...] Incorporé par celui qui s'y livre, il [le geste] a quitté la conscience pour rejoindre les sous-entendus, individuels et collectifs, qui organisent l'action à l'insu du sujet. Son sens n'est nullement transparent. » (p. 111); tout comme Cizeron (2010) : « Même un geste en apparence aussi anodin que celui d'un salut de la main est porteur de significations partagées, d'ajustements parfois infimes qui en fondent l'adéquation contextuelle. » (p. 260).

Jorro (1998) interroge le contenu sémantique des gestes observés à travers cette recherche : « Mes gestes sont-ils porteurs des valeurs qui m'irriguent ? » et « Comment mon projet professionnel alimente-t-il mes gestes ? » (pp. 10-11). Nous ajoutons ici que le « projet professionnel » évoqué par l'auteure peut être mis en lien direct avec le « projet éducatif » mentionné par l'OCCE (2015, p. 2).

1.2.2 Résultats de recherche, théories et synthèses

Pour faire suite à la définition des champs théoriques et concepts, cette partie de l'étude vise à mobiliser et à articuler diverses sources autour des notions étudiées, afin de comprendre les enjeux des actions de verbalisation en classe, dans une approche plurielle entre règles et malentendu. Dans le même ordre d'idées, nous proposons ici une présentation à travers les trois axes formant le cadre conceptuel de cette recherche.

Comme l'indique Jollivet-Blanchard (2009), en plus des normes explicites – dont nous avons parcouru le champ théorique précédemment – il existe également des normes implicites dans le cadre scolaire : « L'ensemble des règles qui régissent les disciplines est pour les élèves une découverte de ce qui est symbolique, abstrait. La plupart des règles "premières" dans la vie de l'élève sont quant à elles, concrètes, visibles pour tous » (p. 20). Tamarcaz (2003), dans la pensée de Krummheuer (1988), souligne clairement la subjectivité relative à l'appropriation de règles :

A partir des règles communes, communément admises par les différents acteurs, chacun entre dans le jeu en associant les règles du jeu à des règles personnelles internes. La probabilité d'une « signification commune » autour de règles communes à la situation didactique est en partie illusoire. (p. 30)

Dans la même lancée, Sarrazy (1995) relève qu'« une règle ne contient pas, en elle-même, les conditions de son application. » (p. 107). Cependant, Weisser (2015), dans la pensée de Canto-Sperber et Ogien (2004) et Prairat (2009), rappelle tout de même que « même tu es, [les règles] contribuent à organiser le monde [...] en restreignant l'incertitude des situations vécues » (pp. 25-26).

Dans une optique de malentendu possible entre enseignant et enseignés, les propos de Marchive (2003) résument de manière significative les enjeux de l'interprétation de la règle :

L'implicite, la praticité de la règle, les changements de cadre, autant de situations dans lesquelles l'élève doit en permanence effectuer des ajustements. Cette capacité à interpréter la règle n'est pas seulement un enjeu social (devenir membre affilié à la « communauté classe » et être reconnu comme tel par ses pairs), c'est un enjeu didactique de premier plan, comme capacité à anticiper et à répondre de manière idoine aux réquisits des situations d'enseignement. (p. 27)

Au centre de ces situations d'interaction enseignant-élèves prend place la verbalisation. Allant au-delà de l'expression orale à proprement parler, nous considérons ici également le non-verbal qui lui est lié et l'implicite qui en découle dans une optique de communication en classe³.

³ La citation de Vygotsky (1986) au point 1.1.1 relève déjà cet aspect.

Ci-après sont donc traités de manière étroite les deux axes suivants, à savoir la verbalisation et les gestes de l'enseignant.

Selon Postic (2010) : « Certaines mimiques, certains signes gestuels sont des indicateurs d'un état, les indices d'une intentionnalité. Ces formes non verbales d'expression chez l'enseignant, sourire, regard, froncement de sourcils, [...], sont spontanément décodées par les élèves en signes positifs, négatifs ou neutres » (p. 143). L'auteur (2010) évoque les répercussions sur les élèves : « L'analyse des manifestations observables chez les élèves, hésitation ou spontanéité dans la réponse, indifférence ou enthousiasme dans l'action, etc., donne une indication de la manière dont ils perçoivent le comportement de l'enseignant » (p 146). Dans la pensée de Brossard (1985), l'auteur (2010) indique en effet : « C'est l'enseignant qui déclenche et oriente les conduites des élèves. [...]. De sa conception du dialogue éducatif dépend le type de climat de la classe » (p. 147). Postic (2010) parle ainsi d'« aspects latents de la communication » et indique que l'enfant doit « non seulement comprendre le sens du message, mais saisir aussi l'attente de l'enseignant à son égard » (p. 150).

Dans le même ordre d'idées, Donaldson (1978) relève une cause de l'implicite de la communication et sa conséquence : « mieux on connaît quelque chose, plus le risque d'adopter un comportement égocentrique en rapport avec cette connaissance est grand. Par conséquent, plus l'écart entre l'enseignant et l'apprenant est considérable, plus l'enseignement devient difficile ». L'auteure (1978) précise : « La façon dont un enseignant s'exprime peut modifier l'attitude des élèves par rapport à ce qu'ils font, apprennent ou étudient » (cité par Johnston, 2010, p. 8 et p. 11).

A ce sujet et en réinvestissant les notions définies précédemment, les propos de Gilly (1980) – par rapport auxquels Postic (2010) tient le même discours – nous permettent de constater des éléments pouvant être à l'origine d'un malentendu entre enseignant et enseignés. Effectivement, l'auteur relève ci-après une différence nette entre les rôles, attentes et représentations de chacun des acteurs nous intéressant :

[...] dans sa représentation de l'élève, l'enseignant privilégie des valeurs cognitives et attitudes « morales » face au travail. C'est à partir de là que se structure sa représentation de l'élève – c'est-à-dire de l'enfant dans son rôle d'écolier – et ceci dès le tout début de sa scolarité [...]. Tout se passe comme si, dans l'organisation générale de la représentation de l'élève par l'enseignant, les qualités plus proprement humaines, affectives et relationnelles passaient au second plan [...]. L'attente de l'élève le conduit, par contre, à construire une représentation de l'enseignant qui accorde un statut beaucoup plus important aux qualités proprement humaines et relationnelles. Les qualités didactiques ne sont pas négligées mais l'appréciation qui en est faite est en intrication étroite avec la façon dont le maître est perçu dans ses relations socio-affectives avec l'élève. (pp. 97-98)

D'ailleurs, Postic (2010) mentionne que : « Les perceptions qu'ont les partenaires [...] du fonctionnement de leurs relations sont à l'origine de malentendus, voire de blocages. » (p. 152). L'auteur (2010) précise l'influence du groupe de pairs au sein de la classe sur le comportement qu'adoptera un élève face à une situation donnée et mentionne que : « Le groupe-classe est un groupe d'interaction directe » (p. 138). A ce propos, Giglio et Arcidiacono (2017b) évoquent que : « Les interactions sociales se façonnent et peuvent prendre du sens au travers des interprétations attribuées à chaque situation » (p. 241).

Dans une vision plus globale, Hannoun (1975) mentionne clairement des différences propres à l'humain et dont on peut saisir l'impact en milieu scolaire : « Enfant et adulte différent au plan des structures mentales comme au plan des significations sémantiques. » (p. 53). Sur cette même lancée, Mialaret (1974) déclare que : « [...] la communication entre professeur et élèves n'est possible que si le code est connu des deux bouts de la chaîne. » (p. 155). Hannoun (1975) évoque le nœud de la relation enseignant-enseigné en appuyant son discours de la sorte : « [La] distance maître-élève qui empêche toute relation harmonieuse entre eux (du moins initialement), ne repose pas pourtant sur une simple différence mais sur un conflit important. » (p. 61). Les propos tenus par l'IREM⁴ (1978) le confirment : « Il nous semble intéressant de mettre à jour les différences d'interprétation entre le maître et l'élève. Il ne s'agit pas de simples malentendus passagers mais de véritables différences de "lecture" de la situation. » (cité par Sarrazy, 1995, p. 90). Giglio et Arcidiacono (2017a), tiennent d'ailleurs des propos pouvant être associés à ces « différences de "lecture" de la situation » :

Pour Bakhtine (1984), le dialogue constitue un rapport entre l'attendu et l'inattendu, entre ce qui peut être réitérable et l'événement en soi. Dans un dialogue, il y a donc la coexistence d'une pluralité de voix qui font écho à d'autres espaces et temps d'échange. (p. 81)

Les auteurs (2017a) poursuivent :

Dans le cadre d'un dialogue, la forme et le contenu peuvent faire émerger d'autres dialogues et situations (Muller & Grossen, 2017 ; Zittoun & Grossen, 2017). Ces relations aident à observer et interpréter ce qui se passe dans l'ici et maintenant et les sources de tensions ou de malentendus qui peuvent s'instaurer entre élèves et entre élèves et enseignants. [...] nous pouvons considérer la verbalisation, par exemple dans le cadre d'un dialogue en classe, comme une manière d'entrer en résonance avec les expériences émotionnelles (individuelles et sociales) des protagonistes, aussi hors de la situation vécue ou observée. L'oral d'un élève peut alors osciller entre sa propre expérience individuelle et l'expérience partagée d'un collectif. (p. 82)

Toujours dans la même optique et selon Birdwhistell (1970) :

⁴ Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques - Bordeaux.

[...] la communication n'est pas un échange de cerveau à cerveau, mais peut se définir comme "la structure dynamique qui soutient l'ordre et la créativité dans l'interaction sociale" ou "un système complexe par lequel les membres d'une société s'inter-relient avec plus ou moins d'efficacité et de facilité". (cité par Servais & Servais, 2009, p. 39).

Concernant le geste, qu'il soit verbal ou non verbal, et comme mentionné précédemment, Jorro (1998) évoquait la notion d'« intentionnalité » tout comme Clot, Fernandez et Scheller (2007) l'ont soulignée. Au travers de l'intentionnalité qui les sous-tend, et parmi ceux que l'enseignant peut adopter dans des situations de collaboration et de co-construction, Giglio (2016, p. 148) a étudié certains gestes de l'enseignant (en situation de productions créatives) – en partie empruntés et réinvestis dans notre récolte des données – permettant :

- d'orienter
- d'annoncer
- d'engager
- de vérifier
- d'observer
- d'indiquer
- de confirmer

Dans cette optique d'« intentionnalité » du geste de l'enseignant dans sa relation avec les élèves, Jorro (2004) soulève clairement qu'il existe une « [...] différence entre le fait de faire une action et l'épaisseur symbolique de l'agir (Jorro, 2002), ce qui engage l'enseignant à considérer les effets potentiels de son activité. » (p. 2). En lien avec ce geste émanant d'une intention et dans une optique de compréhension non réciproque – donc de malentendu entre enseignant et élèves, l'auteure (2004) relève une interrogation dont il pourrait être question – à titre d'exemple – au cœur de l'analyse des données : « Lorsque le corps parlant du professeur est hésitant, ne provoque-t-il pas des malentendus ? [...] Le geste langagier est traversé de contradictions qui brouillent les interactions langagières. » (p. 5).

Tout comme Guérin (1995), Jorro (2006) parle de « dimension symbolique » du geste se référant à cette « intentionnalité » : « A la fonction de socialisation du geste, se greffe la dimension symbolique puisque le propre du geste humain est de signifier au-delà de sa simple existence de fait. » (p. 4).

Concernant l'interprétation par les élèves des différents gestes – verbaux ou non – de l'enseignant, Jorro (2006) déclare qu' : « [...] à travers le corps parlant, les élèves appréhendent une personnalité » (p. 6). Plus précisément, l'auteure (2006) formule :

[...] la corporéité de l'activité enseignante opère dès qu'une classe perçoit le corps hésitant du maître débutant, le corps instituant du maître chevronné. Ces deux gestuelles qui mobilisent des

dimensions non verbales et des pratiques langagières constituent des « expressions primordiales » interprétées par les élèves. Le corps parlant de l'enseignant est donc le vecteur de processus de sémiotisation. (p. 6)

Ci-dessous sont présentées « quatre dimensions [...] [caractérisant] le passage vers les gestes professionnels [repris à travers l'analyse des données] » selon Jorro (2006) :

- « La liberté d'agir le sens postural » : décrivant les gestes réels lors de l'interaction avec la classe, bien qu'une planification ait été établie au préalable par l'enseignant ;
- « Le sens du kairós » : « relève du sens de l'improvisation, de l'intuition de l'instant. L'enseignant saisit le bon moment pour intervenir, fait preuve de prise de risque » ;
- « Le sens de l'altérité » : « Recevoir un geste ou faire un geste c'est tendre vers une rencontre interpersonnelle, le geste n'est pas seulement un signal avec lequel l'apprenant doit obtempérer, il est une invitation à comprendre et à agir. » ;
- « L'adresse du geste » : « Avec le geste, se joue la transmission de valeurs éducatives. Dans l'adresse, on peut donc considérer le fait de se soucier de l'autre, car faire un geste c'est penser à l'autre. » (p. 8)

1.3 Question de recherche

Cette partie présente notre question de recherche et les objectifs de recherche formulés.

1.3.1 Identification de la question de recherche

Le but de cette étude étant de comprendre, dans une situation de verbalisation enseignant-élèves et dans la perspective du malentendu, les processus de conception, application, amélioration et interprétation des règles en classe, notre question de recherche se dirigera vers une optique d'« interactions » dans la relation maître-élèves.

Une citation de Gilly (1980) nous permet de mieux cerner la question de recherche : « Entre les comportements désirés et les comportements effectifs de l'autre, la réalisation de la tâche [risque de se] trouver affectée. » (pp. 97-98). Les aspects du « non-dit de la règle », de « l'usage de la règle » et des « propriétés dormantes de la règle » évoqués par Marchive (2003, p. 27) sont également constitutifs de notre questionnement.

Dès lors, nous posons notre question de recherche comme telle :

Dans une vision de co-construction des règles de vie de classe :

Comment le malentendu émerge-t-il dans une discussion entre l'enseignant et ses élèves ?

Quels sont les gestes de l'enseignant pour soutenir cette discussion basée sur des valeurs ?

Au travers de l'observation et de l'analyse des moments de verbalisation en classe à propos de la mise en place des règles de vie, ainsi que des adaptations nécessaires quant à ces dernières⁵ et à leur interprétation, nous cherchons à étudier les sources de malentendus dans la relation enseignant-enseignés. Nous aimerions comprendre si, comme le dit Spigolon (2007) dans la pensée de Brossard (1981) : « [...] accaparé par le souci de sa progression pédagogique, l'enseignant opère généralement une sélection dans les énoncés de l'enfant » (p. 78), dans quelles mesures et avec quels impacts sur les interactions.

A l'issue de cette recherche, nous exposerons les sources de malentendu et les gestes aboutissant à une compréhension réciproque enseignant-élèves dans les situations de verbalisation concernant la co-construction des règles.

⁵ A ce sujet, en citant Bru (1991) et Lahire (2001), Marchive (2003) déclare que : « L'introduction d'une certaine souplesse dans les règles de la vie sociale [...] (Bru, 1991) est sans doute une des conditions de l'activité équilibrée de l'élève, entre l'assujettissement à un certain nombre de contraintes [...] et la possibilité d'une construction d'une autonomie « politique » et « cognitive ». (Lahire, 2001). » (pp. 27-28). L'auteur (2003) souligne que : « C'est dans le jeu permanent des actions et des adaptations des maîtres et des élèves que se construit cet univers de significations partagées. » (p. 30). D'ailleurs, Salomé (1995), en présentant sa « Charte de vie relationnelle », propose : « Elle pourrait être rédigée en début d'année scolaire, puis revisitée et réactualisée régulièrement au cours des différentes phases qui scandent les étapes de cette vie ensemble. » (p. 13).

Chapitre 2. Méthodologie

Ce chapitre trace la démarche suivie, le dispositif méthodologique choisi en passant par la nature du corpus, afin de déboucher de façon cohérente sur l'analyse et l'interprétation des résultats de recherche. L'objectif de cette recherche s'inscrit dans une visée pratique. L'enjeu est donc pragmatique car relatif au développement de la pratique professionnelle.

Dans le cadre d'une recherche qualitative, les données de ce travail sont récoltées par le biais d'observations en classe et au travers d'entretiens.

L'approche de cette recherche est *inductive* et *déductive* dans le sens où celle-ci part de certains concepts théoriques, de recherches préalables afin de valider l'observable. Comme le soulignent Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017) : « dans le déroulement de la plupart des recherches concrètes, déduction et induction ne s'opposent pas, mais se complètent » (p. 12). Ceci permet de déboucher sur une stratégie de lecture fine et détaillée des données récoltées dans leur état brut et, dans le but de faire émerger certaines catégories d'analyse, encore inconnues au départ.

Concernant le type de démarche, la recherche s'articule autour de trois lignes directrices. Premièrement, il est question d'une démarche descriptive, dans le sens où elle cherche à tracer le portrait du malentendu – à travers l'analyse de données récoltées par le biais d'observations et d'entretiens – dans la relation enseignant-élèves lors des moments de verbalisation en lien avec les règles établies par et pour la classe. C'est également à travers une démarche compréhensive que cette recherche est élaborée. En effet, elle cherche à comprendre comment et pourquoi le malentendu se manifeste lors des moments de verbalisation à propos des règles de vie et comment y remédier. Finalement et parallèlement à la démarche compréhensive, cette étude cherchant à éclaircir et à exposer les sources du malentendu dans le cadre de cette interaction verbale enseignant-élèves, la démarche est également explicative.

2.1 Nature du corpus

De manière relativement concrète, cette partie expose les différents aspects liés au recueil des données dans une optique d'analyse de ces dernières.

2.1.1 Procédure et protocole de recherche

Ce sous-chapitre met en avant les dates et durées fixées pour le bon déroulement de la recherche, ainsi que les demandes adressées auprès des enseignants et leur raison afin de mener à bien l'étude.

1. Dès la rentrée 2017 (août) : une matinée à plusieurs semaines mises à disposition des enseignants pour enregistrer la co-construction des règles de vie de la classe⁶ ;
2. Durant le mois de septembre 2017 : observation d'une durée d'une période au maximum (quarante-cinq minutes) d'un moment de verbalisation enseignant-élèves à propos des règles de classe. Cette interaction verbale concerne la remise en question des règles ;
3. Durant le mois de novembre 2017, suite au moment d'observation : entretien d'une durée de quarante-cinq minutes en autoconfrontation simple par rapport aux temps n^{os} 1 et 2.

Concernant le premier moment, nous avons demandé aux enseignants (voir détails de la population étudiée au point suivant) d'enregistrer de manière vocale le ou les moments de verbalisation concernant l'élaboration des règles de vie par et pour le groupe-classe. En dehors de cette indication, aucune consigne spécifique ne leur a été transmise.

Ces premiers enregistrements nous permettent de comprendre sous quel angle l'enseignant a abordé les règles et comment il a conduit le groupe classe à leur co-construction. Ceci nous donne non seulement la possibilité de mieux s'inscrire dans le deuxième moment de verbalisation (durant le mois de septembre) ; mais aussi de potentiellement comprendre certaines sources de malentendu dans cette interaction enseignant-élèves autour des règles.

Pour le deuxième moment, nous nous sommes rendus en classe afin de filmer et d'observer un moment de verbalisation durant lequel nous avons demandé aux enseignants de reprendre les règles, en les évaluant avec leur classe.⁷

Ce deuxième instant nous a permis de sélectionner des moments – repris lors de chaque entretien individuel – où il y a malentendu entre l'attente de l'enseignant et la réponse de l'élève, mais aussi entre les attentes du point de vue des règles élaborées en début d'année

⁶ Cf. Annexe 1 : Règles de vie définies dans chacune des classes.

⁷ Cf. Annexe 2 : Trame donnée aux enseignants (remise en question des normes).

et leur application par les élèves jusqu'alors, c'est-à-dire le décalage entre les règles conçues en classe et leur réalité effective.

Concernant la dernière récolte de données sur le terrain, nous avons procédé à un entretien en autoconfrontation simple (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000) avec chaque enseignant ayant participé à la recherche.

Cet entretien vise – par rapport à des moments choisis dans les enregistrements des mois d'août et de septembre – à comprendre les intentions qui sous-tendent les gestes de l'enseignant (verbaux et non verbaux), non d'un point de vue relationnel – c'est à dire du *pour quoi* de ses gestes, de son action – mais du point de vue de la valeur qui les motive ; ceci dans le but de mieux comprendre ce qui sous-tend la compréhension réciproque ou non réciproque enseignant-élèves dans ces moments de verbalisation.

2.1.2 Echantillonnage

Le choix de la population permettant la récolte de données parcourt tout le cycle 1 à travers trois classes (1-2H, 3H et 4H)⁸.

Un autre critère de sélection de la population réside dans le fait que chaque enseignant accueille une nouvelle volée d'élèves⁹. Effectivement, ceci permet de donner du sens à la recherche en ne demandant pas aux élèves de devoir s'exprimer à propos de règles établies une année auparavant, mais d'évoquer des éléments sur lesquels le travail a été intense dans les dernières semaines.¹⁰

Ensuite, les enseignants – grâce à qui la recherche peut prendre forme – doivent être des enseignants mettant en place les règles de vie en interaction avec leur classe, et ce dès le début de l'année scolaire.

Les groupes de situations extraits de cette population se centreront sur trois moments, se référant aux trois temps évoqués au point 2.2.1, à savoir :

1. La mise en place des règles (co-construction) entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves ;
2. Une discussion et une remise en question des règles lors d'un moment de verbalisation enseignant-élèves ;

⁸ Le cycle 1 en Suisse romande correspond aux quatre premières années de la scolarité obligatoire. Les élèves ont entre 4 et 8 ans. Généralement, les élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} année sont réunis en un seul groupe-classe.

⁹ Sauf dans le cas des 2H.

¹⁰ Concernant les élèves de 2H ne répondant pas au critère de la « situation nouvelle », bien que des règles aient déjà été établies durant l'année précédente avec eux, cela ne leur empêche pourtant pas d'en discuter et le malentendu dans l'interaction peut bien évidemment se manifester.

3. Un entretien en autoconfrontation simple où l'enseignant devient observateur de sa pratique.

2.1.3 Récolte des données

Ci-dessous sont listés et justifiés – en lien avec les éléments théoriques présentés dans la première partie de l'étude – les divers moyens utilisés pour la collecte des données, permettant leur analyse et interprétation par la suite.

Ces moyens sont exploités séparément lors des trois temps de la récolte des données décrits au point 2.2.1 :

1. Une grille d'observation¹¹ permettant de relever des éléments concernant l'enseignant et les élèves.

→ Cette grille comprend des critères relatifs aux normes en lien avec la verbalisation tels que :

- L'évocation en lien avec des expériences scolaires (de manière concrète) ;
- L'évocation en lien avec des expériences en dehors du cadre scolaire (de manière concrète) ;
- L'évocation en lien avec des valeurs ou des principes, par exemple la justice, le respect (de manière concrète par des exemples évoquant la valeur ou le principe en question) ;
- L'évocation en lien avec des valeurs ou des principes, par exemple la justice, le respect (de manière abstraite par des exemples n'évoquant pas directement la valeur ou le principe en question).

→ La grille comprend également des critères relatifs à la verbalisation dans l'optique du malentendu tels que :

- L'entente émanant du discours ;
- La non-entente émanant du discours ;
- La compréhension réciproque émanant du discours ;
- Le malentendu émanant du discours.

→ Finalement, la grille comprend un critère relatif aux normes dans l'optique du malentendu :

- Les normes (respectées ou non) signalées pendant le moment de verbalisation.

¹¹ Cf. Annexe 3 : Grilles d'observation (mise en place des normes).

2. Une autre grille d'observation¹² reprenant les items de la première, mais plus fine dans les critères et permettant de relever des éléments concernant l'enseignant et les élèves.

→ Cette grille comprend des critères relatifs aux gestes langagiers de l'enseignant – qu'ils soient verbaux ou non verbaux – dans une optique d'interaction avec ses élèves, tels que :

- Ses mouvements, ses gestes concrets pour indiquer ses intentions ;
- Ses gestes verbaux pour indiquer ses intentions ;
- Ses gestes (verbaux ou non) pour vérifier des propos ;
- Ses gestes (verbaux ou non) pour confirmer des propos ;
- Ses gestes (verbaux ou non) pour orienter/réorienter des propos.

Le discours de Giglio et Arcidiacono (2017a) se rattache aux deux premiers moments de verbalisation (correspondant aux deux grilles), et peut être particulièrement mis en lien avec les diverses *évocations* :

Travailler l'oral à l'école [...] nécessite que la verbalisation d'un vécu, d'un objet de savoir ou d'une expérience devienne consciente au travers d'une réflexion, une remémoration, une description fine, une (re)formulation, sans rester confinée à la répétition de ce qui a été dit par l'enseignant ou à une simple réponse à des questions (Nonnon, 2002). (p. 79)

3. Une aide à l'entretien¹³ pour les autoconfrontations simples permettant entre autres de :

- comprendre les intentions que portent certains gestes – verbaux ou non, de l'enseignant, dans une optique de compréhension réciproque et de malentendu lors de l'interaction verbale avec ses élèves à propos des règles de vie.

Cette aide se compose de questions permettant de guider la discussion. Elle se trouve à la fin de chacune des grilles.

Les entretiens effectués sont de type semi-directif et font donc appel à des variables définies à l'avance, en fonction des observations préalables.

L'entretien en autoconfrontation simple donne la possibilité à chaque enseignant observé de commenter sa propre pratique en devenant à son tour observateur. Comme l'avance Giglio (2016) en présentant une situation en autoconfrontation, une enseignante « fait part de son intention » (p. 145) en évoquant un moment donné de sa pratique professionnelle. Pour Clot et Leplat (2005) :

L'autoconfrontation simple propose un contexte [...] dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers. [...] le vécu, revécu dans une situation transformée change de place dans l'activité du sujet. D'objet, il devient moyen. Dans ce

¹² Cf. Annexe 4 : Grilles d'observation (remise en question des normes).

¹³ Cf. Annexes 3 et 4 (à la suite des grilles).

déplacement, on ne retrouve pas le vécu antérieur. On découvre qu'il est encore vivant, qu'il n'est pas seulement ce qui est arrivé ou ce qu'on a fait mais ce qui n'est pas arrivé ou ce qu'on n'a pas fait et qu'on aurait pu éventuellement faire. (pp. 307-308)

Dans l'optique de la récolte des données – et par rapport à l'entretien en autoconfrontation simple, Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000) précisent que lors de celle-ci sont filmés « les commentaires que le sujet, confronté aux images de sa propre activité, adresse au chercheur (autoconfrontation simple : sujet/chercheur/image). » (p. 4) et ajoutent que :

La tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. A l'opposé, l'activité est ce qui se fait (Leplat, Hoc, 1983). [...] le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir [...] ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter [...] ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. (p. 2)

Selon les mêmes auteurs (2000) :

L'activité n'est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. (p. 5)

Jorro (2006) souligne pourtant que « La difficulté de la recherche réside précisément dans le fait que les gestes professionnels ne se livrent pas dans un moule type mais apparaissent sous des configurations plus ou moins performantes pour la réussite de l'action. » (p. 8). La généralisation étant compliquée, ce sont donc des constantes que nous avons tenté de relever, ce que Jorro (2006) nomme la construction d'une « culture de l'agir humain » (p. 1).

Concrètement, et au sujet de la collecte des données, Clot, Faïta, Fernandez, et Scheller, (2000) soulignent qu'il « importe de filmer chaque membre du groupe dans des situations aussi proches que possible les unes des autres, afin d'ouvrir la comparaison entre pairs sur les façons de faire. » (p. 4). Dans le cadre de cette étude, les enseignants sont invités à diriger le moment de remise en question des règles en cercle, face à la caméra. Ceci nous permet d'observer le groupe dans son intégralité, tout en ayant un focus sur les aspects verbaux et non verbaux émis par l'enseignant¹⁴.

Finalement et de manière concrète concernant chacun des trois temps, voici les instruments qui ont contribué à la récolte des données directement sur le terrain :

- La caméra pour les enregistrements audio et audiovisuel (co-construction des règles – avec un cache, remise en question des règles, autoconfrontation simple) ;

¹⁴ Remarque : deux des trois enseignants ont préféré une autre disposition. Celle-ci répond tout de même au critère de visibilité pour la collecte des données.

- Le dictaphone pour des enregistrements audio de meilleure qualité (remise en question des règles, autoconfrontation simple) ;
- L'ordinateur (autoconfrontation simple).

2.2 Méthodes et techniques d'analyse des données

En vue de l'analyse des données relevées, voici le dernier chapitre de la méthodologie présentant la manière dont celles-ci sont traitées.

2.2.1 Transcription

Concernant la sélection générale à l'intérieur des extraits audio et vidéo en vue de leur transcription, pour Beaud et Weber (2003) : « Le meilleur antidote au “tout-transcription” et au rêve d'exhaustivité, c'est de [se] poser sans cesse la question : pour quoi faire ? Cet entretien mérite-t-il d'être entièrement décrypté ? » (p. 240).

Dans le même ordre d'idées, nous avons sélectionné les moments pertinents en lien avec l'objet de recherche uniquement ; c'est-à-dire les moments de verbalisation relatifs aux normes et relevant d'une compréhension réciproque ou d'un malentendu entre enseignant et élèves. Ces moments sont retranscrits dans les grilles pour les temps n^{os} 1 et 2, sur Word pour le moment n° 3. A propos de la transcription du moment n° 3, donc des entretiens, nous avons séparé chacun des extraits sélectionnés par des lignes horizontales. Ces extraits portent les couleurs des thèmes expliqués par la suite (sous-chapitre 2.2.2 et chapitre 3).

Selon Rioufreyt (2016) : « [...] il convient de définir la liste des métadonnées de l'entretien à insérer dans la notice introductive » ; c'est-à-dire le nom – ici remplacé par « enseignant-e » – de l'interviewé, la date de l'interview, son lieu et sa durée (p. 28)¹⁵.

Ensuite et selon Maulini (2008) : « L'essentiel est de restituer le propos de l'interviewé de manière claire, fidèle [au niveau du sens et du contenu du message transmis par l'interviewé, mais ajusté afin d'être], compréhensible pour le lecteur et respectueuse pour l'orateur. » (p. 1). Dans cette optique, Maulini (2008, p. 1) évoque divers aspects de la transcription d'entretiens que nous avons jugés pertinents et qui ont été appliqués :

- « Transcrire l'oral de manière non mécanique
 - a) en ramenant certaines interjections à leur forme écrite (« Heu... ben... » devenant « Eh bien... ») ;
 - b) en restaurant les négations (« C'était pas » devenant « Ce n'était pas ») ;
 - c) en remplaçant une expression relâchée par un équivalent plus soutenu (« Je me gourais » devenant « Je me trompais ») ;
 - d) en introduisant le cas échéant un segment de phrase explicitant un implicite (« J'ai une pelle à corriger » devenant « J'ai une pelle [pour déposer les travaux] à corriger »).

¹⁵ Cf. Annexe 5 : Transcriptions des entretiens en autoconfrontation simple (détail des informations au début de chaque transcription).

- [...]
- Numéroter les lignes pour faciliter le repérage. »

Rioufreyt (2016) indique un autre élément sur lequel nous avons porté notre attention lors de la transcription. Il s'agit de la question de l'anonymat (pp. 5-6) pour laquelle nous avons procédé de la manière suivante :

1. Dans un premier temps : transcription sans rendre anonymes les personnes ;
2. Après transcription : application d'un codage spécifique (première lettre du prénom dans les grilles et nouveaux prénoms pour les entretiens).

2.2.2 Traitement, méthodes et analyse des données

Les propos de Aubin-Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert, Letrilliart et GROUM-F (2008) décrivent de manière complète et succincte la partie concernant l'analyse et l'interprétation des résultats en mettant le point sur les aspects méthodologiques préalables :

La dernière étape [de la démarche de recherche qualitative] consiste à analyser les données. Plusieurs niveaux peuvent être identifiés. Le premier consiste à se familiariser avec les données à la lumière de la question de recherche [...]. À la lecture des retranscriptions, le texte est codé, fragment par fragment, et réarrangé en une liste de catégories faisant émerger les thèmes principaux. Ce travail nécessite de lire et de relire les données pour identifier les thèmes et catégories sous-tendus par des phrases ou des comportements. Des concepts sont définis, une cartographie des différents registres est dressée et des associations sont recherchées. Une théorie explicative peut alors être envisagée puis construite à partir des données. (p. 144)

Concrètement et en lien avec ce qui précède, voici donc les étapes du traitement des données permettant leur analyse, à savoir :

1. Opération d'imprégnation des données (d'abord celles des moments n° 1 et n° 2, plus tard du moment n° 3 à la suite des entretiens) : plusieurs écoutes des divers enregistrements, premier choix d'extraits significatifs en lien avec l'objectif visé par l'étude ;
2. Transcription des extraits significatifs en lien avec l'objectif visé par l'étude et relecture pour une appropriation plus détaillée ;
3. A partir des propos relevés et transcrits : regroupement des données en thèmes par un surlignage à l'aide de couleurs ;
4. Cartographie des concepts issus des entretiens en lien avec la problématique de l'étude ;
5. Conclusion : théorie explicative.

Concernant l'approche thématique et dans l'optique d'interpréter un contenu, pour reprendre le concept de « thèmes principaux » évoqué par Aubin-Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert, Letrilliart et GROUM-F (2008), Fallery et Rodhain (2007) soulignent :

Le thème, construction intellectuelle élaborée par le chercheur à partir d'éléments textuels récurrents, est une *abstraction*. Il est donc tout à fait possible que le thème construit ne corresponde à aucune expression précise du texte, autrement dit que le thème ne soit pas *inscrit* dans le texte. (p. 11)

Bien que les sous-thèmes soient élaborés à partir du contenu des entretiens, il est déjà possible de dresser des thèmes tels que les intentions professionnelles de l'enseignant, les valeurs qui sous-tendent ses intentions, ses stratégies dans ses discours avec les élèves ; thèmes permettant par la suite de dresser une théorie explicative de gestion des moments de malentendu dans l'interaction verbale enseignant-enseignés aboutissant à un tableau.

Comme le souligne Chauchat (1985) : « L'indicateur est une manifestation observable d'un concept ou d'une variable entendue au sens de facteur défini en termes abstraits. Il peut s'agir d'un comportement verbal, non verbal ou de toute chose qui indique la présence de la variable étudiée. » (p. 181). Cet « indicateur » se réfère donc aux sous-thèmes étudiés, c'est-à-dire à ce qui est relevé et analysé par l'enseignant lors de l'entretien en autoconfrontation simple.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Suite à une réorganisation des résultats récoltés à partir des entretiens en autoconfrontation simple – notamment au travers des étapes citées au point 2.2.2, ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats.

Ce chapitre fait donc appel à un ensemble de connaissances scientifiques discutées dans la première partie de ce travail, afin de faire émerger la signification théorique des résultats.

3.1 Processus de co-construction des règles de vie de classe

Pour rappel, ce travail s'articule autour de la question de recherche suivante :

Dans une vision de co-construction des règles de vie de classe :

- **Comment le malentendu émerge-t-il dans une discussion entre l'enseignant et ses élèves ?**
- **Quels sont les gestes de l'enseignant pour soutenir cette discussion basée sur des valeurs ?**

Ceci nous permet d'aborder les situations de malentendu – lors du processus de co-construction des règles de vie – observées, relevées puis discutées avec les trois enseignants.

L'analyse des deux premiers moments (mise en place des normes et remise en question des normes) a permis d'observer principalement :

- Les normes explicitées, liées à la verbalisation : en parcourant divers types d'évocations ;
- La verbalisation liée au malentendu : en différenciant « entente » et « compréhension » ;
- Les gestes de l'enseignant : en relevant ses différents gestes professionnels.

L'entretien en autoconfrontation simple a ensuite rendu possible la mise en avant des intentions de l'enseignant et leurs valeurs ainsi que la compréhension réciproque ou non dans son interaction avec les élèves lors de ce processus de co-construction des règles.

L'analyse des résultats s'est réalisée au travers des trois axes thématiques formant le cadre conceptuel de cette recherche (les normes, la verbalisation, les gestes de l'enseignant) ; tout en attribuant des couleurs représentant les thèmes émergés dans le contenu des extraits retenus (étape 3 du point 2.2.2). L'analyse et l'interprétation des résultats ont ensuite permis de dresser progressivement un graphique de la situation et la trame d'un tableau synthétisant les résultats.

3.2 Résultats

Ce chapitre reprend chacun des thèmes émergés en les soumettant à un questionnement, afin de mettre en avant leur valeur théorique, toujours dans une optique de malentendu.

Chaque verbatim sélectionné dans la transcription est issu d'un choix selon un critère de pertinence pour cette recherche¹⁶.

Les entretiens se sont principalement articulés autour de trois temps-clés du processus de co-construction des règles de vie ; à savoir : la définition des règles, la discussion à propos de leur utilité et la discussion à propos de leur respect ou non par la classe. Ces trois temps s'inscrivent donc dans les deux moments d'observation en classe (mise en place des normes et remise en question des normes).

3.2.1 Intentions et valeurs comme assise des normes

Un des thèmes qui a émergé lors des entretiens en autoconfrontation simple et, paramètre à l'origine du malentendu concerne les intentions de l'enseignant et les valeurs mises en jeu dans la discussion à propos de la co-construction des règles de vie. Ces intentions et valeurs sous-tendent les normes que les enseignants souhaitent mettre en place avec leur classe.

Un extrait de verbatim présente l'observation de l'enseignant n° 2 à propos de la mise en place des règles de vie. L'enseignant revient sur un moment lors duquel il était question de discuter des définitions des règles. Concrètement, cela a été réalisé par le biais de la lecture d'une histoire : « La petite casserole d'Anatole », métaphore du message à faire passer à sa classe, qui n'a en l'occurrence pas été compris par les élèves. L'enseignant explique ce qu'il voulait transmettre :

C'était le respect des différences. Et puis je pense que quand on a le respect des différences... toutes les règles de vie sont incluses dedans au final. [...] Parce que le respect des différences, ça implique « On ne pousse pas. », « On ne se moque pas. », « On aide plutôt que d'empirer. », etc. Donc, à partir de là, j'ai l'impression qu'on a tout le reste.
(Anne)

Dans cet extrait, l'enseignant explique donc son intention, la valeur à transmettre de façon indirecte à travers l'histoire, à savoir : le « *respect des différences* ». Bien que l'enseignant souligne le respect des différences comme élément sur lequel reposent les règles, il est intéressant d'observer qu'il s'agit plutôt du *respect* de manière générale. En effet, les exemples donnés, tels que : « *On ne pousse pas* » et : « *On aide plutôt que d'empirer* » relèvent du

¹⁶ Dans le respect de l'anonymat des enseignants, les prénoms mentionnés à chaque fin d'extrait de verbatim sont fictifs.

respect à adopter vis-à-vis des autres et n'est pas uniquement rattaché aux différences comme il est possible de le comprendre dans la règle : « *On ne se moque pas* », sous-entendu : « *On ne se moque pas des autres* ». Les règles mises en place dans cette classe¹⁷ – tout comme cela est le cas pour la plupart des règles dans les deux autres classes dans lesquelles la recherche a été menée, relèvent effectivement du respect. Celui-ci concerne d'une part le respect des autres – camarades et enseignant compris ; d'autre part le respect du matériel et de l'environnement scolaire.

Dans un deuxième extrait, l'enseignant n° 3 expose sa difficulté à faire comprendre aux élèves les valeurs qui sous-tendent les normes lors de la mise en place des règles de vie. L'extrait retenu de l'autoconfrontation fait référence à un moment lors duquel l'enseignant demande à ses élèves : « *Ça veut dire quoi les règles de vie ?* ».

[...] les élèves ils donnent des exemples parce qu'on leur a toujours dit qu'il faut lever la main à l'école, parce qu'on leur a toujours dit qu'il faut se taire, chuchoter [...]. Mais est-ce qu'ils savent vraiment pourquoi on fait ça ? Est-ce qu'ils savent qu'en fait c'est pour le « vivre-ensemble » ? [...] Est-ce qu'ils se rendent compte que vraiment les règles de vie ou les règles en général, c'est mis en place dans la société pour que les gens puissent vivre ensemble de manière correcte ? [...] peut-être que j'aurais dû dire : « Qu'est-ce que c'est des règles ? A quoi ça sert des règles ? ». Mais que ça soit n'importe quelle règle dans la société [...] Je pense que les enfants ils font des automatismes. [...] d'essayer de leur dire : « Mais, c'est quoi une règle ? » en fait. « Pourquoi il y a des règles ? » et « Pourquoi elles sont là ? ». Ce n'est pas juste on doit lever [la main] parce qu'on m'a toujours dit que je devais lever la main. (Hugo)

Dans cet extrait, nous remarquons que les élèves n'ont pas donné de définition avec les valeurs qui sont à la base des règles, comme telle est l'attente de l'enseignant, mais des exemples. Comme le souligne l'enseignant, l'intention qu'il souhaite faire apparaître est le *vivre-ensemble*. Il est intéressant de soulever le lien que l'enseignant fait avec la société, société dans laquelle l'enfant baigne et pour laquelle il est peu à peu préparé. De plus, nous avons remarqué que l'enseignant évoque à plusieurs reprises une sorte de formatage, d'« *automatisme* » chez les enfants face aux règles de vie. Dès lors, l'enseignant soulève ici les fondements de certaines normes et ses intentions se dégagent de manière explicite.

C'est au travers d'un troisième extrait de verbatim que l'enseignant n° 1 expose une situation de malentendu lors de la mise en place des règles de vie. Lors de celle-ci, un élève évoque

¹⁷ Cf. Annexe 1 : Règles définies dans chacune des classes.

une norme en lien avec des expériences en dehors du cadre scolaire. Cette situation illustre également le thème des intentions et valeurs sur lesquelles reposent les normes.

Oui, ça aurait pu être de reprendre la règle de la voiture et puis de dire : « Ben là, la voiture c'est pour être en sécurité et nous on a des règles pour nous, pour être en sécurité, pour être bien, pour... ». [...] Oui, faire un parallèle peut-être plus explicite quoi. (Lise)

Nous constatons ici que l'enseignant exprime comment il aurait pu tirer profit de cette discussion pour en dégager la valeur de la norme, à savoir la *sécurité*. La notion de « *sécurité* », se retrouvant également dans les normes des autres enseignants, se place de façon parallèle (par exemple chez l'enseignant n° 1 : « *J'ai le devoir de me déplacer en marchant* » pour la sécurité uniquement) ou de manière confondue (par exemple chez l'enseignant n° 2 : « *On ne pousse pas* » pour le respect et la sécurité) par rapport aux règles de vie relatives au respect et celles concernant le vivre-ensemble. A ce sujet, il est intéressant de relever dans l'extrait ci-dessus les propos de l'enseignant évoquant : « *pour être en sécurité, pour être bien* », faisant donc référence à la sécurité et au vivre-ensemble.

Comme le soulève Jorro (2004) : « [il] existe une différence entre le fait de faire une action et l'épaisseur symbolique de l'agir (Jorro, 2002), ce qui engage l'enseignant à considérer les effets potentiels de son activité. » (p. 2). D'après les propos des enseignants et le discours de l'auteur (1998, pp. 10-11), nous affirmons donc que « [nos] gestes sont porteurs des valeurs qui [nous] irriguent ».

Ainsi et comme illustré par le graphique ci-dessous (Figure 1), nous pouvons conclure que certaines valeurs telles que le *respect*, le *vivre-ensemble* et la *sécurité* ressortent clairement



Figure 1. Premier niveau d'analyse

des intentions des enseignants lorsque ceux-ci mettent en place les règles avec leur classe.

3.2.2 Statuts et rôles dans la relation enseignant-enseignés

La place que tient chacun des acteurs dans la relation enseignant-enseignés lors de discussions autour de la co-construction des règles de vie est un second thème émanant des entretiens en autoconfrontation, second paramètre expliquant le malentendu.

Le premier extrait tiré de l'autoconfrontation présente une réflexion de l'enseignant n° 3 au sujet d'un moment de discussion à propos du respect ou non d'une règle. Au préalable, les élèves expliquaient que ladite règle devait être respectée pour l'enseignant.

[...] je pense que les élèves [...] sont encore dans un stade où ils sont passablement égocentrés. Donc forcément ils voient eux. En premier, ils voient eux en général. Mais à travers ça, c'est « Si moi je respecte les règles, c'est pour me faire plaisir [à l'enseignant], pour pas se faire gronder, pour pas se faire punir. » [...] Il y a forcément le lien avec moi qui se crée. [...] Donc à mon avis, quand elle te dit : « Ouais c'est parce que toi tu es le prof. » forcément elle se voit elle dans son métier d'élève, égoïstement, dans son côté égocentré d'enfant jeune. « Oui, moi je dois faire ça par rapport à toi pour que ça se passe bien. » (Hugo)

Les propos de l'enseignant nous permettent de comprendre que le malentendu dans l'interprétation d'une règle par les élèves est dû au fait que chacun des acteurs de cette relation (enseignant-enseignés) se positionne d'une certaine manière l'un par rapport à l'autre. Dans cette situation de compréhension non-réciproque, il est donc question des représentations, rôles, statuts et attentes de chacun des acteurs. Il est également intéressant de souligner les propos explicatifs de l'enseignant. Celui-ci relève l'égoïsme enfantin propre au jeune âge de ses élèves : « *elle se voit elle dans son métier d'élève, égoïstement* ». Le « *métier d'élève* », quant à lui, traduit de manière explicite le rôle que tient ou a à tenir l'élève vis-à-vis de l'enseignant, les devoirs que cela implique et le potentiel malentendu dans la discussion à propos des règles de vie. Ici, il est donc question de compréhension non-réciproque due à la *place de chacun* dans la relation enseignant-enseignés.

Comme mentionné précédemment et comme nous avons pu le démontrer par les entretiens, Gilly (1980, pp. 97-98) explique la construction de la représentation de l'autre dans la relation enseignant-élève à travers des valeurs attribuées de part et d'autre (cognitives pour la représentation de l'élève par le maître, affectives et relationnelles pour la représentation de l'enseignant par l'élève).

Dans un nouvel extrait de verbatim, l'enseignant n° 2 décrit le décalage entre ce qui a été prévu et la réalité effective avec les élèves. Cette réflexion porte autour d'un moment de la mise en place des règles.

Comme ils sont jeunes, eux ils voient le truc complètement... [...] Au premier degré. [...] ils ne vont pas du tout plus loin dans le message qu'il y a de l'histoire, de dire que ces casseroles ce n'est pas des casseroles, qu'on n'est pas en train de tirer une casserole mais qu'on a des handicaps. Enfin, handicaps ou soucis. Et du coup, voilà ils n'arrivaient pas du tout à sortir de cette casserole. [...] j'étais embêtée. [...] C'est vrai que je pensais qu'ils arriveraient plus vite à faire le pas de se dire : « Mais oui en fait, alors dans l'histoire c'est une casserole mais dans la vie de tous les jours, c'est peut-être – je sais pas – un plâtre ou bien des lunettes parce qu'on ne voit pas bien... » [...]. Mais ça ne venait pas du tout quoi. (Anne)

Dans cet extrait, nous remarquons qu'il y a un réel malentendu dans le message que l'enseignant veut faire passer à ses élèves. Comme il le souligne clairement, ceci est dû à leur jeune âge qui engendre une lecture de la discussion « *Au premier degré* ». Ainsi, et comme le souligne l'enseignant : « *j'étais embêtée* », il devient difficile de tendre vers une compréhension réciproque dans la discussion. Là encore, comme pour l'extrait précédent, le statut de chacun entre en jeu. Cependant, nous pouvons constater qu'il est ici question d'une *asymétrie* dans la relation enseignant-enseignés et non plus de la *place de chacun* et de leur rôle dans la relation enseignant-enseignés.

Précédemment, nous avons entre autres mentionné les propos significatifs de Postic (2010) déclarant : « Les perceptions qu'ont les partenaires [...] du fonctionnement de leurs relations sont à l'origine de malentendus, voire de blocages. » (p. 152). Toujours dans une optique de malentendu dans la relation enseignant-enseignés, nous voulons ici souligner le discours de Giglio et Arcidiacono (2017a) relevant les différences de représentations de part et d'autre lors de moments de verbalisation (p. 82). Puis, comme nous l'avons relevé, Hannoun (1975), mentionne également des différences de « structures mentales » et de « significations sémantiques » de part et d'autre (p. 53).

Dès lors et comme illustré par le graphique ci-dessous (Figure 2), nous pouvons conclure que les statuts et rôles dans la relation enseignant-enseignés influencent le processus de co-construction des règles de vie. Ainsi, la *place de chacun* et l'*asymétrie* constituent des paramètres entrant en jeu lors d'une discussion autour de la co-construction des règles de vie.

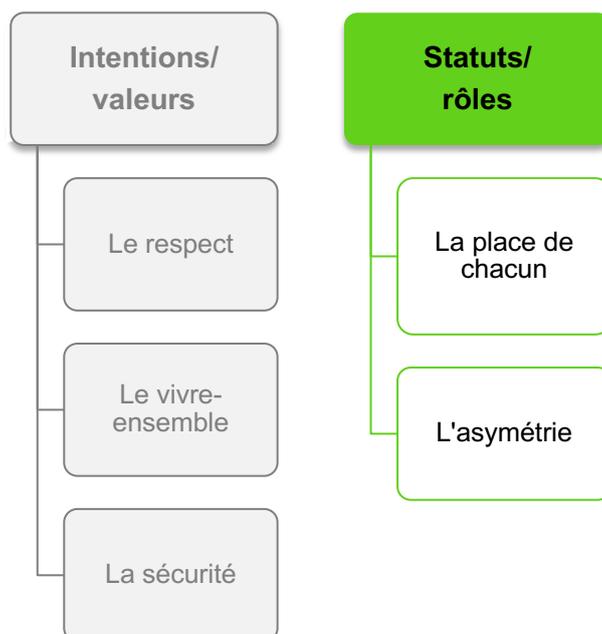


Figure 2. Deuxième niveau d'analyse

3.2.3 Malentendus : les divergences d'interprétation dans la discussion

Plus que le malentendu général s'instaurant dans la discussion à propos de la co-construction des règles de vie, deux types spécifiques de malentendus ont également été relevés par les enseignants comme source de compréhension non-réciproque de part et d'autre.

L'enseignant n° 3 revient sur un temps de discussion lors de la mise en place des règles. Il explique un malentendu lors duquel les élèves évoquent des exemples, ne répondant pas directement à son attente.

Ok les règles de vie on sait que c'est par exemple lever la main, [...]. Mais en fait c'est quoi les règles de vie ? Parce que tous ces exemples c'est juste, c'est des règles de vie. Mais ça sert à quoi, c'est quoi ? Et puis ça c'est difficile, parce que globalement ils ne voient pas ce que c'est à la base. A quoi ça sert, pourquoi c'est là [...] je pense qu'on peut les donner après les exemples. Et puis [...] qu'ils me disent : « Les règles de vie c'est quelque chose qu'on doit respecter pour être... pour vivre ensemble. », tu vois ce genre de chose. Mais sans dire « on doit faire ça ou c'est ça quand on fait... ». Ça c'est dans un deuxième temps.
(Hugo)

Outre le fait que cet extrait de verbatim illustre également de façon claire le thème des intentions et des valeurs abordé précédemment, il nous permet de faire le constat suivant : l'enseignant attend une définition des règles tournée de la façon suivante : « *Les règles c'est...* », et non une explication en utilisant des exemples : « *C'est par exemple quand...* ». Ici, l'attente de l'enseignant n'a pas été comprise par les élèves. Dans l'extrait de verbatim ci-

dessus, l'enseignant le souligne en évoquant qu'il n'attendait pas de réponses comme : « *On doit faire ça* », mais plutôt des propos donnant réponse à « *ça sert à quoi, c'est quoi ?* ». Quand l'enseignant poursuit : « *Et puis ça c'est difficile, parce que globalement ils ne voient pas ce que c'est à la base* », il évoque la compréhension non-réciproque des élèves par rapport à son attente et ainsi, le nœud de la situation de malentendu. Ce type de situation de malentendu dans le cadre d'une discussion autour de la co-construction des règles, a également été souligné et est ressorti maintes fois lors des autres entretiens en autoconfrontation.

Dans l'extrait de verbatim choisi et présenté ci-après, est illustré un retour sur un malentendu précis entre l'enseignant n° 3 et ses élèves lors de la mise en place des règles de vie. L'enseignant porte un regard réflexif sur les exemples que les élèves donnent en guise de réponse.

[...] elle tout d'un coup elle a besoin de faire allusion à... peut-être c'est quelque chose qui l'a marquée une fois de traverser la route et puis de ne pas regarder... Je n'en sais rien, mais c'est son vécu, alors que tu es dans les règles scolaires finalement. Ce n'est pas très loin des règles scolaires, parce qu'ils ont la patrouilleuse [...]. Mais je pense que souvent quand tu poses une question, eh bien eux ils te donnent des exemples [...] Mais souvent [...] c'est : « Oui moi une fois... » parce que c'est « moi une fois » c'est « moi ». [...] Et puis du coup, toi tu es en train de parler avec l'entier du groupe-classe... Mais en plus, c'est rigolo [...] parce que c'est une volée que j'ai que cette année. [...] Donc globalement, ce que j'avais créé avec eux jusque-là ce n'était pas un très gros bagage. Donc, ni émotionnel, ni affectif, [...]. Donc forcément, peut-être que d'autant plus ils font allusion [...] à leur vécu personnel puisque moi et eux on n'a pas un vécu en commun très développé jusque-là. [...] ça c'est tout l'art de... [...] Parce que pour eux, ça allume des lumières dans leur tête où ils se disent : « Ah ouais... » Et puis en même temps, ils ont besoin de te dire un truc, de leur vécu personnel. Alors après, toi tu gères entre ça a à voir, ça n'a pas à voir, c'est pas la question que je pose et puis tu es un peu là... oui, pour gérer ça. [...] (Hugo)

Au regard de l'extrait précédent, nous relevons qu'il n'y a pas forcément un malentendu dans l'attente de l'enseignant de la part des élèves. A plusieurs reprises, l'enseignant souligne que les enfants : « *font allusion [...] à leur vécu personnel [...] Parce que pour eux, ça allume des lumières dans leur tête* ». En effet, et comme cela a été démontré par les observations et entretiens dans les autres classes, les enfants font systématiquement référence à leur vécu lors de discussions autour de la co-construction des règles de vie, sans pour autant ne pas répondre à l'attente de l'enseignant. L'explication donnée par l'enseignant déclarant : « *puisque moi et eux on n'a pas un vécu en commun très développé jusque-là* » nous renvoie au cadre de cette étude. En effet, la co-construction des règles de vie se réalise en début d'année scolaire avec des enfants que le titulaire n'a jamais côtoyés dans sa classe

auparavant. Il est alors possible d'envisager non pas un malentendu dans l'attente de l'enseignant de la part de l'élève, mais plutôt un malentendu de la part de l'enseignant face aux propos de l'élève ; réinvestissant son vécu dans les situations scolaires nouvelles en donnant des *exemples*. Dès lors et comme les propos de l'enseignant le soulignent lorsqu'il déclare : « *Alors, toi tu gères entre ça a à voir, ça n'a pas à voir [...] tu es un peu là [...] pour gérer ça.* », nous concluons que l'enseignant agit en conséquence, en fonction de la situation de malentendu.

Ceci nous permet donc d'anticiper en faisant le lien avec le dernier thème ressorti lors des entretiens ; à savoir la gestion par l'enseignant de la discussion autour de la co-construction des règles de vie dans des situations de malentendu.

Cependant, le regard théorique nous ramène ici encore à ce qui a été constaté dans l'élaboration des champs théoriques et concepts à partir des recherches de Servais et Servais (2009). Les auteures expliquent effectivement que le malentendu se définit bien comme étant une « compréhension non-réciproque » dans l'interaction enseignant-enseignés, et non pas une « non-entente ».

Comme cela est illustré par le graphique ci-dessous (Figure 3), nous concluons dès lors que certains malentendus sont *liés à l'attente* de l'enseignant ; d'autres *liés aux exemples* donnés par les élèves.

3.2.4 Discussion dirigée : les gestes professionnels de l'enseignant

Les entretiens en autoconfrontation simple ont également permis aux enseignants de mettre

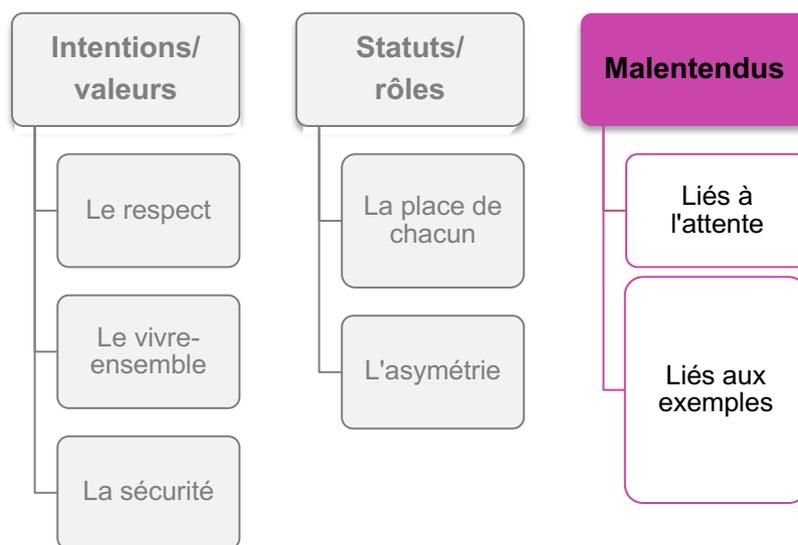


Figure 3. Troisième niveau d'analyse

en exergue les gestes effectifs adoptés pour mener à bien toute discussion portant sur la co-construction des règles, discussion reposant sur des valeurs et s'inscrivant dans une situation de malentendu.

Le premier extrait de verbatim présente les propos de l'enseignant n° 1 au sujet d'un moment de mise en place des règles. Cet extrait expose une situation lors de laquelle un élève donne un exemple de règle. Ayant des doutes sur le sens des paroles de son élève, l'enseignant clarifie le propos de ce dernier pour éviter tout malentendu. L'enfant en question répond par la positive à l'enseignant (en confirmant le propos de celui-ci), ce qui n'a pas permis à l'enseignant de s'assurer de la véracité du discours tenu par l'élève.

[...] c'est de faire un lien avec les règles qu'ils connaissent de société, de la maison, du parascolaire, [...] Voilà, déjà pour tâter le terrain, est-ce qu'ils connaissaient des règles ? Et puis là Loïc, il dit très clairement une règle qui est établie par un adulte, qu'il respecte. Et puis là mon idée c'était de reformuler, c'était pour être sûr-e d'avoir bien compris ce qu'il voulait dire, parce que « pas couper » ça aurait pu être couper les cheveux avec une paire de ciseaux... [...] ça me surprend que ça soit la première chose qui sorte ! [...] De ne pas couper la parole. [...] Pour des premières, c'est... J'entends ils ont quatre ans. D'habitude, c'est plutôt « pas taper », « pas pousser », « pas... ». C'est plutôt ça qui sort d'habitude en premier. [...] je suis peut-être allée vite dans ma reformulation. J'aurais peut-être dû dire : « Qu'est-ce que tu entends par là ? » et puis attendre de voir ce que lui disait. (Lise)

Cette réflexion de l'enseignant nous permet de faire un lien direct avec les *malentendus liés aux exemples*. L'élève de 1H évoque en effet une règle selon son vécu personnel. Surpris par la réponse de ce jeune élève, l'enseignant veut alors s'assurer de ce qu'il sous-entend en disant : « *pas couper* ». Nous relevons qu'il est ici question d'une situation lors de laquelle l'élève répond bel et bien à l'attente de l'enseignant demandant quelles règles leurs sont déjà connues. Cependant, les propos de l'élève débouchent sur une potentielle compréhension non-réciproque. C'est donc entre autres dans des moments relevant de situations de malentendu tels que celui-ci, qu'entre en jeu la gestion par l'enseignant de la discussion autour de la co-construction des règles de vie. Celui-ci va alors clarifier l'interaction en s'assurant que lui et l'élève tiennent une compréhension réciproque de la situation. C'est donc par la *vérification* des points de vue que l'enseignant continue à soutenir une discussion dans une situation de malentendu. Ici, l'enseignant évoque encore le fait qu'il n'a pas laissé s'exprimer l'enfant sur ce que lui pensait, mais lui a directement posé une question. L'enseignant déclare effectivement : « *je suis peut-être allée vite dans ma reformulation* ». De plus, il est intéressant

de souligner la suite de son propos : « *J'aurais peut-être dû dire "Qu'est-ce que tu entends par là ?" et puis attendre de voir ce que lui disait.* » En effet, nous pourrions dès lors qualifier ce geste de *vérification* non-exhaustive.

Ce dernier extrait d'entretien présente une réflexion de l'enseignant n° 3 relevant ses gestes pour diriger la discussion lorsqu'il y a malentendu.

Je pense que je sais où je veux en venir et puis que forcément je dirige la discussion. Oui, j'essaye de faire en sorte que ça vienne d'eux, mais au bout d'un moment... tu tires dans un sens où tu as envie d'aller. Mais oui, finalement c'est très dirigé. (Hugo)

D'après les explications de l'enseignant : « *Je pense que je sais où je veux en venir et puis que forcément je dirige la discussion.* », nous constatons que d'un point de vue des gestes professionnels, l'enseignant effectue une *réorientation* de la discussion. Ajoutant : « *tu tires dans un sens où tu as envie d'aller* », l'enseignant nous permet de relever qu'il y a effectivement une « sélection dans les énoncés de l'enfant » (Spigolon, 2007) lors de la réorientation de la discussion.

Ainsi, et comme illustré par le graphique ci-dessous (Figure 4), nous concluons que la *vérification* et la *réorientation* sont deux gestes professionnels que l'enseignant adopte pour diriger une discussion autour de la co-construction des règles avec sa classe dans une situation de malentendu.

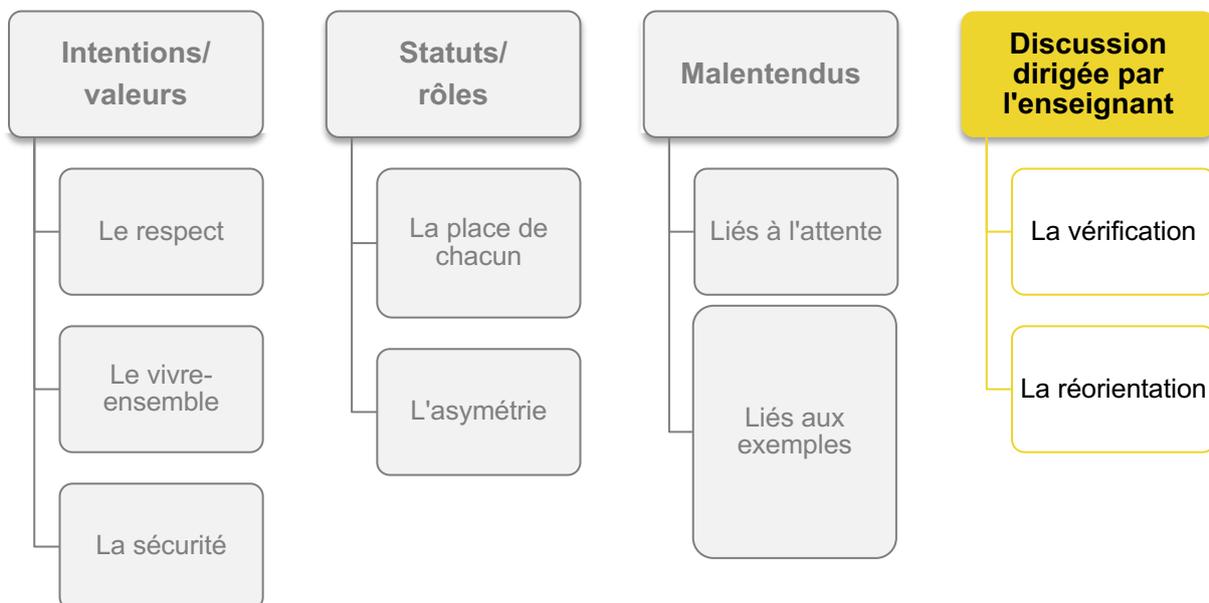


Figure 4. Quatrième niveau d'analyse

Conclusion

Ce travail nous amène à faire le point concernant l'analyse des résultats, en vue de répondre à notre question de recherche.

Plusieurs thèmes et sous-thèmes ont émergé à travers une relecture fine des transcriptions lors de l'analyse des résultats. Cependant, et comme cela a été souligné à plusieurs reprises, ces thèmes sont rattachés aux trois axes thématiques formant le cadre conceptuel de cette recherche, tout comme ils sont rattachés les uns aux autres.

Entretien donc indéniablement un lien de réciprocité dans les situations de verbalisation à propos de la co-construction des règles de vie en classe, ces thèmes et sous-thèmes nous ont permis de revenir à ce cadre conceptuel ; et ainsi de mieux saisir la compréhension non-réciproque enseignant-enseignés lors de ce processus de co-construction.

Les trois moments-clés – *définition des règles, apport des règles et respect ou non des règles* – émergés lors des entretiens en autoconfrontation simple et mis en regard du cadre conceptuel nous permettent de dresser un tableau¹⁸ relevant des situations de malentendu lors de ce processus de co-construction des règles de vie en classe.

Comme peut le montrer le tableau et pour chacun des trois moments, certaines *normes* concernent les règles mais également les valeurs qui les sous-tendent. D'autre part, la *verbalisation* de l'enseignant avec les élèves permet de mettre en exergue les attentes réciproques dans l'interaction enseignant-élèves, les représentations de chacun par rapport aux attentes liées à ces normes. C'est donc là que se trouve la source du malentendu, comme – à titre d'exemple, dans la situation où l'enseignant demande la définition de la règle et l'élève répond en nommant une règle. Finalement, les *gestes de l'enseignant* mettent en avant ses actions, régies par ses intentions et valeurs à transmettre, entreprises dans l'optique de tendre vers une compréhension réciproque lors des discussions en classe à propos de ces règles de vie.

Le nœud des malentendus trouverait, d'une part, sa source dans une différence cognitive entre l'enfant et l'adulte, inhérente à leur développement (Hannoun, 1975 ; Mialaret, 1974 ; IREM, 1978) et, d'autre part ainsi que dans la perspective de Bakhtine (1984), dans la « pluralité de voix qui font écho à d'autres espaces et temps d'échange » (Giglio et Arcidiacono, 2017a, p. 81).

¹⁸ Voir « Tableau 1. Tableau synthétique des résultats », p. 40.

Ainsi et comme représenté par le graphique ci-dessous (Figure 5), nous pouvons conclure que les situations de verbalisation lors de la co-construction des règles de vie – faisant écho à des temps de malentendu enseignant-élèves, se déploient à travers quatre thèmes. Chacun de ces thèmes représente un niveau d'analyse, donnant la possibilité d'étudier les situations de malentendu susmentionnées. Tous dépendants les uns des autres, ils ne sont donc pas à considérer de manière individuelle. Chaque thème englobe alors plusieurs sous-thèmes. Ces sous-thèmes définissent ainsi des éléments plus précis à prendre en compte dans l'analyse de situations de malentendu lors de la co-construction des règles de vie. Il est alors possible de faire émerger les paramètres entrant en jeu dans le processus de co-construction des règles de vie de la classe (tant les thèmes eux-mêmes que les sous-thèmes) pour mieux comprendre et expliquer le malentendu dans la discussion enseignant-élèves et ainsi répondre à la question de recherche :

DANS UNE VISION DE CO-CONSTRUCTION DES REGLES DE VIE DE CLASSE :

- **COMMENT LE MALENTENDU EMERGE-T-IL DANS UNE DISCUSSION ENTRE L'ENSEIGNANT ET SES ELEVES ?**
- **QUELS SONT LES GESTES DE L'ENSEIGNANT POUR SOUTENIR CETTE DISCUSSION BASEE SUR DES VALEURS ?**

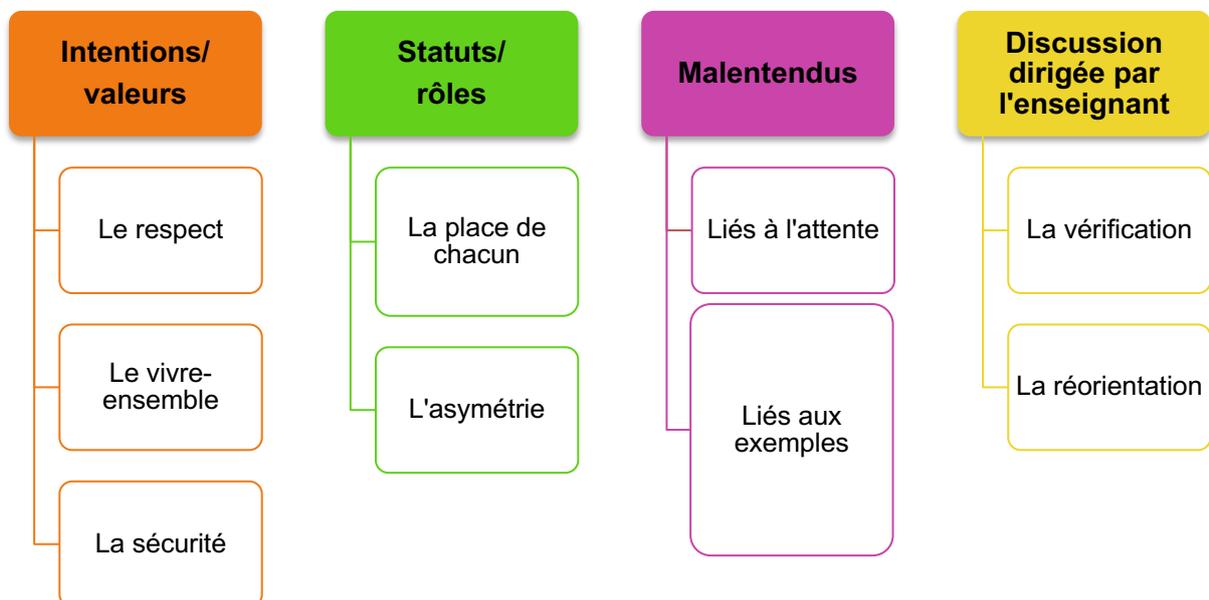


Figure 5. Les quatre niveaux d'analyse

Tableau 1. Tableau synthétique des résultats

MALENTENDUS LORS DU PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION DES REGLES DE VIE CONCERNANT :	NORMES	VERBALISATION	GESTES DE L'ENSEIGNANT	Lignes de référence en annexes ¹⁹
<p>➤ valeurs attendues par l'enseignant</p>	<p>➤ attentes et réactions liées aux statuts</p> <p>➤ malentendu</p>	<p>➤ pour vérifier</p> <p>➤ pour réorienter</p>		
<p>La définition des règles</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le respect Le vivre-ensemble La sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant-e attend une définition de la « règle » (norme qui porte des valeurs). - L'élève réinvestit ses connaissances en donnant des exemples/ne répond pas à la demande. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant-e reformule les propos de l'élève/pose une question pour vérifier qu'il y a compréhension de son attente. - L'enseignant-e oriente la discussion. 	<ul style="list-style-type: none"> T1 (1-10, 11-27, 28-47, 48-56) T2 (1-27, 41-65) T3 (1-18, 154-187)
<p>La nécessité du respect des règles</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le vivre-ensemble (inclut ici le respect et la sécurité) L'épanouissement 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant-e veut faire émerger les intentions/valeurs, telles que le vivre-ensemble et l'épanouissement (bien-être) de chacun. L'attente de l'enseignant-e se situe dans l'apport de la règle pour chacun et pour le groupe. - L'élève appréhende cette question dans le rapport qu'il entretient avec l'enseignant-e (sanctions, ...). 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant-e reformule son attente et/ou oriente/réoriente les propos des élèves pour converger vers les valeurs qui sous-tendent les règles. 	<ul style="list-style-type: none"> T1 (48-56) T2 (28-40) T3 (1-18, 36-58, 59-71, 72-97, 188-253)
<p>L'évaluation de l'application des règles</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les règles à proprement parler 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant-e veut savoir si les élèves ont intégré et compris les fondements des règles, les valeurs qui les sous-tendent (par exemple « Respecter ses camarades »). - L'élève ne répond pas à l'attente, il y a compréhension non-réciproque. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant-e rappelle son attente et/ou réoriente les propos des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> T2 (83-96, 97-128, 129-133)

¹⁹ T1 : transcription 1 / T2 : transcription 2 / T3 : transcription 3
T1 (1-10) : transcription 1, lignes 1 à 10.

Suite à ce travail, nous faisons premièrement part des difficultés rencontrées et limites constatées. En effet, bien que la problématique ait été dirigée sur un angle d'étude précis, elle a nécessité la prise en considération d'une myriade de paramètres pour mener à bien cette recherche. Il est vrai que les trois axes thématiques porteurs du cadre conceptuel ont débouché sur plusieurs champs théoriques, notions et concepts. Mais sans aucun doute, ce sont également eux qui ont permis de faire ressortir les aspects relatifs à la problématique, en structurant le discours. Finalement, c'est également ce cadre conceptuel – après un détour par les thèmes qui lui sont rattachés – qui a rendu possible le retour à la problématique et l'élaboration d'un tableau synthétisant la situation. Concernant les limites, nous les avons constatées au terme de l'étude. Effectivement, les moyens mis en place pour répondre à la question de recherche ne permettent plus d'atteindre le nœud de la problématique, résidant dans des paramètres liés à l'humain, à son développement et à ses caractéristiques en tant qu'individu unique au sein d'un groupe de pairs, également uniques.

Cependant, ces paramètres représentent peut-être non-pas une faille à l'aboutissement de la co-construction des règles de vie au sein du groupe, mais au contraire la partie humaine de leur élaboration, s'inscrivant donc dans le cheminement naturel de la confection de la relation enseignant-enseignés.

Cet objet d'étude nous a donné la possibilité de travailler sur un aspect allant de pair avec la pratique professionnelle quotidienne. Notre angle de recherche s'est focalisé sur le processus de co-construction des règles de vie et plus spécifiquement sur le malentendu à l'intérieur de ce processus. Au travers de ces co-constructions de règles de vie de la classe et dans toutes les données récoltées, le malentendu a été l'objet central. Tout au long de cette recherche, nous avons procédé à une lecture des données du point de vue du malentendu, de la compréhension non-réciproque dans les situations de verbalisation entre l'enseignant et ses élèves concernant ces co-constructions. Cet angle d'approche nous a permis de mettre un accent tout particulier sur la verbalisation dans la relation enseignant-élèves, source incontestable du malentendu. Les propos récoltés lors des entretiens en autoconfrontation simple auprès des enseignants ont également relevé et souligné la difficulté à tendre vers une compréhension réciproque entre l'enseignant et les élèves lorsque des intentions et valeurs sont en jeu.

Comme cité plus haut, non exhaustive, cette étude ne peut malheureusement pas élucider la raison d'être de tous les paramètres entrant en ligne de compte lors de moments de verbalisation concernant la co-construction des règles ; ni déboucher sur des gestes *recette* à appliquer pour une compréhension réciproque.

Concernant des perspectives d'avenir de recherche future, nous rebondissons sur ce qui a été souligné dans l'évocation des limites. Un élargissement à cette réflexion, voire de nouvelles pistes de recherche, pourrait envisager un dispositif pour étudier les aspects relatifs au développement cognitif dans la relation adulte-enfant et dans notre contexte, dans l'interaction enseignant-élèves.

Enseignante en devenir, cette recherche a abouti à une prise de conscience de cette réalité professionnelle propre à l'enseignement. Comme énoncé plus haut, des gestes *recette* n'existent pas pour nous permettre de tendre vers une compréhension réciproque dans la discussion enseignant-élèves lors de la co-construction des règles de vie. Cependant, il est dès lors possible d'anticiper certaines situations mises au jour dans cette recherche en effectuant une analyse a priori, tout en étant conscient que le malentendu fera certainement surface lors de la discussion. Il est alors intéressant de réfléchir à propos des gestes qui ont pu être observés sur le terrain et relevés par la suite par les enseignants. Cela nous amène à réfléchir sur la façon dont les intentions et valeurs que nous voulons transmettre peuvent être traduites par différentes actions. Ces actions permettent alors d'atteindre les objectifs visés avec sa propre classe en termes de normes à respecter.

L'essentiel est d'atteindre une certaine compréhension réciproque au sujet du *vivre-ensemble* enseignant-élèves pour permettre au groupe-classe d'évoluer dans des conditions favorables à l'entrée dans les apprentissages. Dans cette optique de co-construction des règles de vie de la classe, les élèves acquerront et s'approprieront peu à peu les valeurs qui sous-tendent les normes. Ceci leur donnera à court comme à long terme les moyens de devenir des citoyens responsables évoluant dans un bien-être partagé.

Références bibliographiques

- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., Letrilliart, L. & GROUM-F (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 19(84), 142-145.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. In *Actes du 1er colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'information* (pp. 15-26). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Birdwhistell, R.-L. (1970). *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphie : Presses Universitaires de Pennsylvanie.
- Brossard, M. (1981). Approche interactive de l'échec scolaire. *Psychologie scolaire*, 38.
- Brossard, M. (1985). Qu'est-ce que comprendre une leçon ? *Bulletin de psychologie*, 38(371), 727-737.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de Laryngologie Otologie Rhinologie*, 101(3-4), 107-131.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions universitaire du Sud.
- Bucheton, D. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. In *Actes du 5^e colloque international Recherches et formation : « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences »*. Nantes.
- Canto-Sperber, M. & Ogien, R. (2004). *La philosophie morale*. Paris : PUF.
- Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels*, 257-268.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1, 1-9.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, 289-316.
- Clot, Y., Fernandez, G. & Scheller, L. (2007). Le geste de métier : problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, 23(24), 109-138.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. New York : W. W. Norton.
- Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. In *XVI^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS* (pp. 1-16). Montréal, Canada.
- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique : Le discours inconscient de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Giglio, M. (2016). Etayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. In I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et formation : perspectives théoriques et pratiques* (pp. 133-152). Louvain-La-Neuve : De Boeck.

- Giglio, M. & Arcidiacono, F. (2017a). Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants. In E. Runtz-Christian & P.-F. Coen (dir.), *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin : La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation* (pp. 79-89), hors-série, 2.
- Giglio, M. & Arcidiacono, F. (2017b). Conclusion : pistes et réflexion scientifiques, pédagogiques et de formation pour enrichir l'enseignement. In M. Giglio & F. Arcidiacono (éds), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 237-244). Bern : P. Lang.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guérin, M. (1995). *Philosophie du geste*. Arles : Actes sud.
- Hannoun, H. (1975). *Les conflits de l'éducation*. Paris : Editions ESF.
- IREM Bordeaux I, (1978). Etude de l'influence de l'interprétation des activités didactiques sur les échecs électifs de l'enfant en mathématiques, [Projet de recherche CNRS], Enseignement élémentaire des mathématiques. In *Cahier de l'IREM de Bordeaux I* (pp. 170-181), 18.
- Johnson, P. (2010). *L'importance des mots : le langage au cœur de la relation élève-enseignant*. Montréal : Chenelière Education.
- Jollivet-Blanchard, Ch. (2009). *Ecole et société : le grand écart ?* Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 19, 1-20.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. In *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF* (pp. 1-11). Québec.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. In *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – CNAM* (pp. 1-16). Paris, France.
- Krummheuer, G. (1988). Structures microsociologiques des situations d'enseignement en mathématiques. In C. Laborde (éd), *Actes du 1^{er} colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'information* (pp. 41-51). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- La Cecla, F. (2002). *Le malentendu*. Paris : Balland.
- Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134, 151-161.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.
- Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire. *Revue française de pédagogie*, 142, 21-32.
- Maulini, O. (2008). Comment transcrire un entretien ? In *Site de l'Université de Genève*, 1-2, En Ligne, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/sem-rech-transc.pdf>, consulté le 10 avril 2018.
- Mialaret, G. (1974). Analyse psychologique des situations éducatives. *Traité des sciences pédagogiques*, 4, 133-206.
- Muller, N. & Grossen, M. (2017). Apprentissage en classe : quand les émotions s'en mêlent. In M. Giglio & F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 17-34). Berne : Lang.

- Nonnon, E. (2002). Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travailler l'énonciation. *Repères*, 25, 23-57.
- Postic, M. (2010). *La relation éducative*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de normes. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere Nouvelle*, 45, 33-50.
- Prairat, E. (2015). Qu'est-ce qu'une norme professionnelle ? In H.-L. Go (éd.), *Normes pour apprendre* (pp. 11-24). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Rey, A. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire. *HAL*, 2-6.
- Salomé, J. (1995). *Charte de vie relationnelle à l'école ou Jalons pour mieux communiquer entre enfants et adultes au cours d'une année scolaire*. Paris : Albin Michel.
- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse [le contrat didactique]. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Servais, Ch. & Servais, V. (2009). Le malentendu comme structure de la communication. *Questions de la communication : Pathologies sociales de la communication*, 15, 20-49.
- Spigolon, G. (2007). L'enchaînement conversationnel, indice d'intercompréhension instituteur-élève à l'école maternelle. In A. Specogna (éd), *Enseigner dans l'interaction* (pp. 59-80). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Taramarcaz, O. (2003). *Articulation entre contrat didactique et contrat pédagogique*. Fully : Ed. Etcaetera.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales-5e éd*. Malakoff : Dunod.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Languages*. Cambridge : MIT Press.
- Weisser, M. (2015). Les normes de savoir : Catalyseurs des relations entre didactiques et pédagogie ? In H.-L. Go (éd.), *Normes pour apprendre* (pp. 25-42). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Zittoun, T. & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In M. B. Ligorio & M. César (dir.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99-126). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Zittoun, T. & Grossen, M. (2017). Dialogues et hétérogénéité des interactions en classe : le cas d'une leçon de philosophie au secondaire II. In M. Giglio & F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 77-96). Berne : Lang.

Références webographiques

CIIP. (2010-2016). « Plan d'études romand », En ligne, <https://www.plandetudes.ch/home>, consulté le 10 avril 2018.

OCCE. (2015). « Office Central de la Coopération à l'Ecole », En ligne, <http://www2.occe.coop/>, consulté le 10 avril 2018.

Rapport-Gratuit.com

Annexes

Annexe 1 : Règles de vie définies dans chacune des classes

Règles de vie dans la classe de l'enseignante de 1-2H, Lise (prénom fictif)

- J'ai le devoir de prendre soin du matériel et de le ranger –
J'ai le droit de jouer avec un matériel en ordre et bien rangé.
- J'ai le devoir de respecter les autres et moi-même –
J'ai le droit d'être respecté.
- J'ai le devoir de parler normalement –
J'ai le droit d'être dans une classe calme.
- J'ai le devoir de me déplacer en marchant –
J'ai le droit de me déplacer en sécurité.

Règles de vie dans la classe de l'enseignante de 3H, Anne (prénom fictif)

- On ne bouscule pas les copains.
- On ne dit pas de gros mots.
- On ne se bagarre pas.
- On prend soin du matériel.
- On lève la main si on veut parler et on attend qu'on nous donne la parole.
- Quand quelqu'un parle, on l'écoute sans l'interrompre.

Règles de vie dans la classe de l'enseignant de 4H, Hugo (prénom fictif)

- Prendre soin de l'école
- Prendre soin du matériel
- Respecter les autres
- Pardoner, s'excuser
- Lever la main
- Se bagarrer : c'est interdit !
- Les chewing-gums sont interdits
- Les gros mots sont interdits
- Ne pas parler, chuchoter.

Annexe 2 : Trame donnée aux enseignants (remise en question des normes)

- rappel des règles mises en place

- une à une : est-elle respectée ?

—> Discussion :

Si oui : Quand ? , Comment ? (exemples donnés par les élèves)

Est-ce que cette règle est pertinente dans le cadre de la classe ?

Est-elle utile ?

Si non : Quand ? Comment ? (exemples donnés par les élèves)

Pourquoi ? Comment ajuster la règle, l'adapter ? Que faut-il élaborer ? / Est-elle réellement utile ?

- Nouvelles propositions de règles de classe (suivant la discussion) et motif de la nécessité (pourquoi)

- Rappel de l'enjeu des règles (pour quoi)

Annexe 3 : Grilles d'observation (mise en place des normes)

Grille d'observation pour la mise en place des normes de la classe

Enseignant-e : 1 Degré(s) : 1-2H

<p><input type="checkbox"/> Mise en place des normes</p> <p>Grille permettant l'observation (dans une optique d'analyse) de la co-construction des règles de vie ainsi que des actes verbaux et non verbaux menant à une compréhension partagée ou à un malentendu entre l'enseignant et ses élèves.</p>	<p>Elèves</p> <p>- Ce qu'ils font. - Les répercussions sur eux et entre eux en lien avec les actions verbales et non verbales de l'enseignant/d'autres élèves.</p>	<p>Enseignant</p> <p>- Ce qu'il fait. - Les répercussions sur ses actions verbales et non verbales dans son interaction avec les élèves.</p>
<p>Normes (règles de vie) – Verbalisation</p>		
<p>Evocations en lien avec des expériences scolaires. → concret</p>		
<p>Evocations en lien avec des expériences en dehors du cadre scolaire. → concret</p>	<p>2. Toujours en parlant des règles (à propos du respect), un élève s'exprime en disant : « Si on roule trop vite, on risque de faire un accident de voiture. »</p>	
<p>Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière concrète par des exemples (en évoquant la valeur, le principe en question)</p>		
<p>Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière abstraite par des exemples (sans évoquer directement la valeur, le principe)</p>	<p>1. L'enseignante demande si un élève a une idée de règle. Une réponse : « Il faut pas couper quand il y a quelqu'un qui parle. »</p>	

Verbalisation – Malentendu		
L'entente émanant du discours.		<p>1. (suite) En réponse : « Il faut pas lui couper la parole ? C'est-à-dire parler en même temps. C'est ça que tu veux dire ? [« Oui. »] Ça veut dire qu'on parle chacun son tour. Donc ça c'est une bonne idée. Ça c'est une bonne règle. »</p>
La non-entente émanant du discours.		<p>2. (suite) En réponse : « Ha oui, mais on va rester dans l'école. Tu as raison pour la voiture mais là on reste dans l'école. »</p>
La compréhension réciproque émanant du discours.	<p>5. Demande de l'enseignante : « A quoi ça sert d'appliquer toutes ces règles ? » Une réponse : « Pour bien respecter les autres. »</p>	<p>5. (suite) En réponse : « Comme ça on respecte les autres et comme ça on est tous bien dans notre école. ».</p>
Le malentendu émanant du discours.	<p>3. Demande de l'enseignante : « Comment on pourrait faire une photo pour dire <i>Je dois respecter les copains ?</i> » Une réponse : « Dans un télégraphe. »</p> <p>4. Demande de l'enseignante : « Il y a encore deux autres règles. Vous vous souvenez lesquelles c'est ? » En réponse : « Il y a le coin... ».</p>	<p>3. (suite) En réponse : « On va faire une photo dans un télégraphe ?! Alors ça, faut que tu m'expliques, je ne comprends pas bien ce que ça veut dire. [...] Non mais A. écoute la question : Comment on pourrait faire une photo avec vous pour montrer que vous devez respecter les copains ? »</p> <p>4. (suite) En réponse : « S. écoute ma question. Il y a déjà deux règles qu'on a vues. Il y en a encore deux autres. Est-ce que tu te souviens lesquelles c'est ? »</p>
Norme – Malentendu		
Les normes (respectées ou non) signalées pendant le moment de verbalisation (en lien		

avec ce moment de co-construction des règles de vie).		
---	--	--

1. geste pour construire Tu demandes aux élèves de façon libre s'ils ont des idées de règles.

- A partir des réponses, quelle est ton intention ?

2. geste pour construire et pour mieux comprendre les règles À un moment, tu recentres les propos de l'élève qui donne un exemple ne concernant pas du tout le cadre scolaire.

- A ce moment de la leçon, comment leur faire comprendre que ces règles les concernent directement (car ils évoquent à plusieurs reprises des exemples qui n'ont pas de lien avec l'école [la voiture contrairement, par exemple, au respect entre individus qui pourrait être vécu en dehors de l'école]) ?

3. geste pour construire et pour avoir des méthodes d'application A ce moment, en répondant par le *comment* au lieu du *pourquoi*, l'élève ne répond pas selon tes attentes.

- Pas de question spécifique.

4. geste pour construire

- Pas de question spécifique.

5. geste pour construire et pour mieux comprendre les règles À partir des réponses des élèves, tu débouches sur la notion du respect et du bien-être *commun*.

- Pas de question spécifique.

Pour guider l'entretien :

- 1) Qu'est-ce qui te surprend/t'étonne ?
- 2) Qu'elle est la valeur que tu voulais transmettre/faire apparaître ?
A-t-elle été comprise ?
Quelle est ton intention à ce moment ?

Grille d'observation pour la mise en place des normes de la classe

Enseignant-e : 2 Degré(s) : 3H

→ Pour aborder le thème des règles de vie à travers la notion de respect, l'enseignante a lu l'histoire « La petite casserole d'Anatole ». La discussion prend donc appui sur cette histoire.

<input type="checkbox"/> Mise en place des normes Grille permettant l'observation (dans une optique d'analyse) de la co-construction des règles de vie ainsi que des actes verbaux et non verbaux menant à une compréhension partagée ou à un malentendu entre l'enseignant et ses élèves.	Elèves - Ce qu'ils font. - Les répercussions sur eux et entre eux en lien avec les actions verbales et non verbales de l'enseignant/d'autres élèves.	Enseignant - Ce qu'il fait. - Les répercussions sur ses actions verbales et non verbales dans son interaction avec les élèves.
Normes (règles de vie) – Verbalisation		
Evocations en lien avec des expériences scolaires. → concret	3. L'enseignante a évoqué une nouvelle fois son attente. Un élève répond : « Quand quelqu'un a un livre, on va pas l'arracher des mains. »	
Evocations en lien avec des expériences en dehors du cadre scolaire. → concret	2. L'enseignante demande des exemples de règles de vie. Plusieurs situations sont expliquées par les élèves. Un élève explique par exemple comment il a aidé à habiller une poupée.	2. (suite) En réponse : « [...] mais que des règles de vie, pas des choses, des histoires qui se sont passées. »
Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière concrète par des exemples (en évoquant la valeur, le principe en question)		3. (suite) En réponse : « Oui, c'est vrai. Parce que c'est malhonnête et qu'en plus on risque d'abîmer le livre. »
Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière abstraite	3. L'enseignante a évoqué une nouvelle fois son attente. Un élève répond : « Quand quelqu'un a un	

par des exemples (sans évoquer directement la valeur, le principe)	livre, on va pas l'arracher des mains.»	
Verbalisation – Malentendu		
L'entente émanant du discours.		3. (suite) En réponse : « Oui, c'est vrai. Parce que c'est malhonnête et qu'en plus on risque d'abîmer le livre. »
La non-entente émanant du discours.		
La compréhension réciproque émanant du discours.		
Le malentendu émanant du discours.	<p>1. L'enseignante demande : « Est-ce qu'on peut trouver d'autres exemples de casseroles ? ». En réponse : « Quand tu cours dans les cailloux, ça pourrait t'embêter une casserole. »</p> <p>2. L'enseignante demande des exemples de règles de vie. Plusieurs situations sont expliquées par les élèves. Un élève explique par exemple comment il a aidé à habiller une poupée.</p>	<p>1. (suite) En réponse : « Oui, c'est vrai. Mais moi ce que je vous demande c'est : Qu'est-ce qui pourrait être des casseroles ? Est-ce que vous avez des casseroles dans votre vie [...] qui vous empêchent de bien réussir des choses ? »</p> <p>2. (suite) En réponse : « [...] mais que des règles de vie, pas des choses, des histoires qui se sont passées. »</p>
Norme – Malentendu		
Les normes (respectées ou non) signalées pendant le moment de verbalisation (en lien avec ce moment de co-construction des règles de vie).		

1. geste pour construire et pour mieux comprendre les règles À ce moment, tu recentres le propos de l'élève qui donne un exemple ne concernant pas directement

quelque chose qui pourrait « l'embêter à réussir des choses dans la vie », mais donnant un exemple concret en évoquant la casserole dans les cailloux.

- Quelle est ton intention à ce moment, que veux-tu leur faire comprendre ? Discussion avec l'enseignante à propos du moment. Si elle remarque qu'il n'y a pas de compréhension de son attente de la part des élèves : Comment faire comprendre aux élèves que ces casseroles représentent comme un *fardeau*, comment leur faire comprendre qu'elles les concernent directement, et qu'elles sont en lien avec les règles de vie ? Par ta question, quelle-s valeur-s souhaitais-tu transmettre (solidarité, ...) ?

2. geste pour construire et pour mieux comprendre les règles Un élève donne un exemple mais ne cite aucune règle de vie. Tu écarteras son propos en relançant ton attente à toute la classe.

- Pour répondre à ton intention, comment parvenir à ce qu'il n'y ait plus le malentendu présent entre ce que tu attends et la réponse des élèves ?

3. geste pour construire et pour mieux comprendre les règles À partir de cette réponse, tu débouches sur la notion du *respect* (des personnes – *malhonnête* et du matériel – *abîmé*).

- Pas de question spécifique.

Pour guider l'entretien :

3) Qu'est-ce qui te surprend/t'étonne ?

4) Qu'elle est la valeur que tu voulais transmettre/faire apparaître ?

A-t-elle été comprise ?

Quelle est ton intention à ce moment ?

Grille d'observation pour la mise en place des normes de la classe

Enseignant-e : 3 Degré(s) : 4H

<input type="checkbox"/> Mise en place des normes Grille permettant l'observation (dans une optique d'analyse) de la co-construction des règles de vie ainsi que des actes verbaux et non verbaux menant à une compréhension partagée ou à un malentendu entre l'enseignant et ses élèves.	Elèves - Ce qu'ils font. - Les répercussions sur eux et entre eux en lien avec les actions verbales et non verbales de l'enseignant/d'autres élèves.	Enseignant - Ce qu'il fait. - Les répercussions sur ses actions verbales et non verbales dans son interaction avec les élèves.
Normes (règles de vie) – Verbalisation		
Evocations en lien avec des expériences scolaires. → concret	<p>1. Demande de l'enseignant : « Ça veut dire quoi les règles de vie ? » Une réponse : « En fait, les règles de vie ça veut dire, par exemple... »</p> <p>7. L'enseignant écrit les règles au TN, suivant les propositions des élèves. Un élève : « En parlant de ne pas casser, quand quelqu'un casse nos affaires, quand on lui casse les siennes... En fait, S., en 3^{ème}, il avait cassé la gomme de N. et N. lui avait dit "RIP" avec le nom de S. »</p>	<p>4. (suite) En réponse : « Si par exemple vous allez à la récré et puis que dans les couloirs vous renversez vos dix-heures par terre, et puis vous vous en allez et vous dites rien. Qu'est-ce qu'il se passe ? » [« C'est dangereux, ça glisse. »].</p>
Evocations en lien avec des expériences en dehors du cadre scolaire. → concret		
Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière concrète par des exemples (en évoquant la valeur, le principe en question)		<p>4. (suite) En réponse : « [...] Si par exemple, vous allez à la récré et puis que dans les couloirs vous renversez vos dix-heures par terre, et puis vous vous en allez et vous ne dites rien. Qu'est-ce qu'il se passe ? » [« C'est dangereux, ça glisse. »].</p>

		<p>+</p> <p>« Et qui c'est qui va nettoyer ? » [« le concierge »]. « Le concierge c'est son travail ? C'est sympa pour lui ? » [« Non. »]. « C'est aussi ça. Donc c'est respecter le maître, l'école, ... »</p>
<p>Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière abstraite par des exemples (sans évoquer directement la valeur, le principe)</p>		
<p>Verbalisation – Malentendu</p>		
<p>L'entente émanant du discours.</p>		<p>5. « Les règles de vie – vous avez dit – c'est des règles qu'on doit respecter pour pouvoir vivre ensemble, sans se taper, sans etc., sans etc. OK. » [« Pour être heureux ! »] « Exactement ! »</p>
<p>La non-entente émanant du discours.</p>	<p>3. Demande de l'enseignant « Mais pourquoi ? [pourquoi on doit respecter les règles] » Une réponse : « Parce que tu es le prof. »</p> <p>7. L'enseignant écrit les règles au TN, suivant les propositions des élèves. Un élève : « En parlant de ne pas casser, quand quelqu'un casse nos affaires, quand on lui casse les siennes... En fait, S., en 3^{ème}, il avait cassé la gomme de N. et N. lui avait dit "RIP" avec le nom de S. »</p>	<p>3. Demande de l'enseignant « Mais pourquoi ? [pourquoi on doit respecter les règles] » Une réponse : « Parce que tu es le prof. »</p> <p>7. (suite) En réponse : « Oh, n'importe quoi ! Alors ça, c'est des vieilles histoires, on veut laisser les vieilles histoires derrière où elles sont. Nous, on repart dans une nouvelle classe. C'est des vieilles histoires, on veut plus en entendre parler, on va en avant ! »</p>

<p>La compréhension réciproque émanant du discours.</p>	<p>2. Demande de l'enseignant : expliquer plus précisément ce que sont les règles de vie. Une réponse : « C'est comme nous [à l'école], on a des règles. »</p> <p>3. Demande de l'enseignant « Mais pourquoi ? [pourquoi on doit respecter les règles] » Une réponse : « Parce que tu es le prof. »</p> <p>4. Pour répondre à la même demande (Pourquoi les règles ?) : « Pour respecter l'école, pour respecter tout ce qu'on fait. Pour apprendre bien et puis pas faire des bêtises. »</p>	<p>2. (suite) En réponse : « Oui, c'est ça ! C'est des règles qui sont à l'école, qu'on doit respecter. »</p> <p>3. (suite) En réponse : « Alors, pour respecter le prof... mais pour respecter d'autres choses aussi ! »</p> <p>4. En réponse : « Exactement ! C'est pour respecter le prof mais c'est aussi pour respecter l'école. »</p>
<p>Le malentendu émanant du discours.</p>	<p>1. Demande de l'enseignant : « Ça veut dire quoi les règles de vie ? » Une réponse : « En fait, les règles de vie ça veut dire, par exemple... »</p>	<p>1. (suite) En interrompant l'élève : « Non ! Alors, je ne veux pas d'exemple. Je ne veux pas qu'on me dise "Ha, par exemple c'est quand on fait ça." J'aimerais qu'on m'explique avec des mots qu'est ce que c'est les règles de vie. » (directement après, deux élèves expliquent en commençant par « par exemple ». L'enseignant les coupe tout de suite)</p>
<p>Norme – Malentendu</p>		
<p>Les normes (respectées ou non) signalées pendant le moment de verbalisation (en lien avec ce moment de co-construction des règles de vie).</p>		<p>6. En faisant deviner une règle (lever la main pour prendre la parole) : « Quelque chose que vous êtes tous en train de faire maintenant pour qu'on puisse travailler. »</p>

1. geste pour mieux comprendre les règles « Ça veut dire quoi les règles de vie ? » :

- Discussion avec l'enseignant à propos du moment. S'il remarque qu'il n'y a pas de compréhension de son attente de la part des élèves : Comment aurais-tu pu faire pour

qu'il y ait directement une compréhension de ce que tu attendais des élèves (une définition et non des exemples pour arriver à une définition) ? A travers la définition attendue, quelle-s valeur-s souhaitais-tu mettre en avant (respect, sécurité, justice, épanouissement, ...) ?

2. geste pour mieux comprendre les règles Tu as demandé d'expliquer plus précisément ce que sont les règles de vie. Une réponse a été : « C'est comme nous [à l'école], on a des règles. ». Ensuite, tu as approuvé en rajoutant « C'est des règles qu'on doit respecter. ».

- Pas de question spécifique.

3. geste pour mieux comprendre les règles Tu demandes ensuite pourquoi il faut respecter ces règles. Les élèves ne parlent pas de « bien-être » du groupe-classe mais plutôt de « respect » à ton égard.

- De par ta question, quelle était ton intention, quelle valeur souhaitais-tu transmettre ?

- A ton avis, quelle a été l'interprétation de la part des élèves pour répondre ainsi ? Comment parvenir à la compréhension que ces règles les concernent directement pour le bien-être du groupe-classe et de l'ensemble des élèves ?

4. geste pour construire et pour mieux comprendre les règles À partir des réponses des élèves, tu débouches sur la notion du respect (du matériel, des personnes).

- Pas de question spécifique.

5. geste pour construire et pour mieux comprendre les règles

- Pas de question spécifique.

6. pour mieux comprendre les règles Par tes paroles, tu rends conscients les élèves d'une règle qu'ils appliquent à l'instant de façon inconsciente.

- Quelle est ton intention à ce moment-là ?

7. geste pour avoir des méthodes d'application Un élève donne un exemple d'une année passée qui concerne le non-respect d'une règle mais qui ne concerne plus votre classe. Tu écarter son propos en montrant qu'il n'est plus d'actualité.

- Pas de question spécifique.

Pour guider l'entretien :

5) Qu'est-ce qui te surprend/t'étonne ?

6) Qu'elle est la valeur que tu voulais transmettre/faire apparaître ?

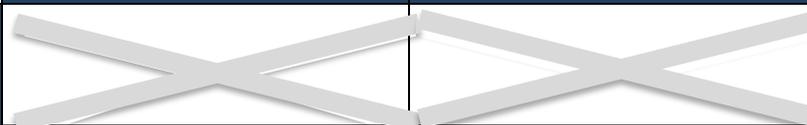
A-t-elle été comprise ?

Quelle est ton intention à ce moment ?

Annexe 4 : Grilles d'observation (remise en question des normes)

Grille d'observation pour la remise en question des normes de la classe

Enseignant-e : 1 Degré(s) : 1-2H

<p><input type="checkbox"/> Remise en question des normes</p> <p>Grille permettant l'observation (dans une optique d'analyse) de la remise en question des normes établies en début d'année à travers des actes verbaux et non verbaux menant à une compréhension partagée ou à un malentendu entre l'enseignant et ses élèves.</p>	<p>Elèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce qu'ils font. - Les répercussions sur eux et entre eux en lien avec les actions verbales et non verbales de l'enseignant/d'autres élèves. 	<p>Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce qu'il fait. - Les répercussions sur ses actions verbales et non verbales dans son interaction avec les élèves.
<p>Normes (règles de vie) – Verbalisation</p>		
<p>Evocations en lien avec des expériences scolaires. → concret</p>		
<p>Evocations en lien avec des expériences en dehors du cadre scolaire. → concret</p>	<p>3. L'enseignante demande comment ils pourraient faire pour qu'une règle (respecter les camarades) marche mieux. Une élève répond : « Ben avec mon frère on se tape. »</p>	
<p>Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière concrète par des exemples (en évoquant la valeur, le principe en question)</p>		
<p>Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière abstraite par des exemples (sans évoquer directement la valeur, le principe)</p>		

Verbalisation – Malentendu		
L'entente émanant du discours.		
La non-entente émanant du discours.	<p>2. L'enseignante demande si une règle (respecter les camarades) marche bien. Les élèves répondent unanimement [Oui !] alors que l'enseignante pense le contraire. Elle relance par plusieurs questions : « Toujours ? », « Ne pas se taper, ça marche toujours ça ? »</p> <p>3. L'enseignante demande comment ils pourraient faire pour qu'une règle (respecter les camarades) marche mieux. Une élève répond : « Ben avec mon frère on se tape. »</p>	<p>2. L'enseignante demande si une règle (respecter les camarades) marche bien. Les élèves répondent unanimement [Oui !] alors que l'enseignante pense le contraire. Elle relance par plusieurs questions : « Toujours ? », « Ne pas se taper, ça marche toujours ça ? »</p> <p>3. (suite) L'enseignante l'interrompt : « Oui, mais c'est les règles de l'école, c'est pas avec ton frère. »</p>
La compréhension réciproque émanant du discours.	<p>1. (suite) Pendant ce premier instant de discussion, une seule élève répond <i>correctement</i> à la demande de l'enseignante : « Je trouve qu'on n'a pas des jouets cassés. »</p>	<p>1. (suite) En réponse : « Ça c'est chouette parce qu'on n'a pas des jouets cassés, d'accord. »</p>
Le malentendu émanant du discours.		<p>1. L'enseignante explique aux enfants qu'ils vont reprendre une règle après l'autre et voir si elles sont bien respectées. En prenant la première, les enfants s'expriment en disant « Oui ! » ou « Non ! ». L'enseignante explique alors à plusieurs reprises qu'elle attend d'eux qu'ils disent pourquoi ils respectent ou non ces règles. Les enfants ne répondent pas conformément à la demande de l'enseignante qui explique encore son attente. Finalement, l'enseignante donne son</p>

		avis sur le respect ou non de la règle discutée et l'explique.
Norme – Malentendu		
Les normes (respectées ou non) signalées pendant le moment de verbalisation.		
Gestes de l'enseignant dans une optique d'interaction avec les élèves		
Ses mouvements, ses gestes concrets pour indiquer ses intentions.		<p>2. Aux Oui ! des élèves, l'enseignante fronce des sourcils en hochant la tête de gauche à droite.</p> <p>3. Pour indiquer qu'il s'agit ici de l'école, l'enseignante fait un geste en montrant les règles (papier) pour souligner qu'il s'agit de ce qu'il se passe à l'école.</p>
Ses gestes verbaux pour indiquer ses intentions.		<p>1. A ce moment, l'enseignante souligne à maintes reprises de façon verbale son intention, en relançant par des exemples ou en modifiant sa question pour que les élèves comprennent mieux ce qu'elle attend d'eux.</p> <p>2. L'enseignante relance par plusieurs questions : « Toujours ? », « Ne pas se taper, ça marche toujours ça ? »</p>
Ses gestes (verbaux ou non) pour vérifier des propos.		<p>2. L'enseignante relance par plusieurs questions : « Toujours ? », « Ne pas se taper, ça marche toujours ça ? »</p>

<p>Ses gestes (verbaux ou non) pour confirmer des propos.</p>		
<p>Ses gestes (verbaux ou non) pour orienter/réorienter des propos.</p>		<p>1. A ce moment, l'enseignante souligne à maintes reprises de façon verbale son intention, en relançant par des exemples ou en modifiant sa question pour que les élèves comprennent mieux ce qu'elle attend d'eux.</p> <p>3. Pour indiquer qu'il s'agit ici de l'école, l'enseignante fait un geste en montrant les règles (papier) pour souligner qu'il s'agit de ce qu'il se passe à l'école.</p>

1. geste pour mieux comprendre les règles Les enfants ne répondent pas à la question de la manière dont tu l'attends. Tu relances à plusieurs reprises la discussion en soulignant tes intentions. Finalement, tu exprimes ton point de vue pour répondre à la question.

- Discussion avec l'enseignante à propos du moment. Si elle remarque qu'il n'y a pas de compréhension de son attente de la part des élèves : Comment aurais-tu pu faire pour qu'il y ait directement une compréhension de ce que tu attendais des élèves ?

2. geste pour construire et pour mieux comprendre les règles Les élèves ne répondent pas à ta question *selon la réalité que tu observes*.

- Quelle est ton intention à ce moment-là ?

3. geste pour construire et pour avoir des méthodes d'application Un élève donne un exemple qui ne concerne pas le cadre scolaire. Tu écarter son propos en montrant qu'il ne concerne pas l'école.

- Pas de question spécifique.

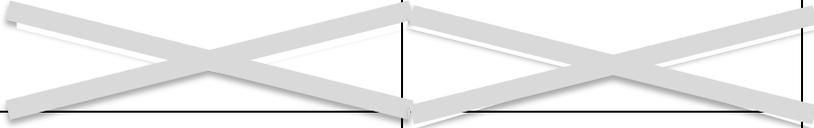
Pour guider l'entretien :

7) Qu'est-ce qui te surprend/t'étonne ?

8) Qu'elle est la valeur que tu voulais transmettre/faire apparaître ?
A-t-elle été comprise ?
Quelle est ton intention à ce moment ?

Grille d'observation pour la remise en question des normes de la classe

Enseignant-e : 2 Degré(s) : 3H

<p><input type="checkbox"/> Remise en question des normes</p> <p>Grille permettant l'observation (dans une optique d'analyse) de la remise en question des normes établies en début d'année à travers des actes verbaux et non verbaux menant à une compréhension partagée ou à un malentendu entre l'enseignant et ses élèves.</p>	<p>Elèves</p> <p>- Ce qu'ils font. - Les répercussions sur eux et entre eux en lien avec les actions verbales et non verbales de l'enseignant/d'autres élèves.</p>	<p>Enseignant</p> <p>- Ce qu'il fait. - Les répercussions sur ses actions verbales et non verbales dans son interaction avec les élèves.</p>
<p>Normes (règles de vie) – Verbalisation</p>		
<p>Evocations en lien avec des expériences scolaires. → concret</p>	<p>1. L'enseignante demande d'évoquer des choses positives qui se sont produites à l'école par rapport aux règles. Une élève répond : « Une fois au para [scolaire]... ».</p> <p>4. En parlant du dérangement que certains élèves font à leurs camarades, l'enseignante demande à ses élèves quelle règle peut être mise en place pour améliorer la situation. Une élève répond : « Eh ben une fois [...] » et donne un exemple qui s'est produit dans son ancienne classe.</p>	
<p>Evocations en lien avec des expériences en dehors du cadre scolaire. → concret</p>		
<p>Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière concrète par des exemples (en</p>		

évoquant la valeur, le principe en question)		
Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière abstraite par des exemples (sans évoquer directement la valeur, le principe)		
Verbalisation – Malentendu		
L'entente émanant du discours.		
La non-entente émanant du discours.	<p>1. L'enseignante demande d'évoquer des choses positives qui se sont produites à l'école par rapport aux règles. Une élève répond : « Une fois au para [scolaire]... ».</p>	<p>1. (suite) L'enseignante interrompt l'élève : « Oui, mais on est en train de parler de l'école L. d'accord. On va vraiment parler dans le cadre de l'école parce que sinon [...] Donc si tu trouves un exemple pour l'école, je t'écoute volontiers. »</p>
La compréhension réciproque émanant du discours.		
Le malentendu émanant du discours.	<p>2. En parlant des gros mots, l'enseignante demande de façon générale puis à un élève en particulier « Qu'est-ce que tu pourrais faire si tu dis un gros mot ? ». L'élève répond : « Stop ! ».</p> <p>3. En parlant d'une règle concernant les bagarres à l'école, l'enseignante demande à un élève pourquoi il trouve que la règle est mal respectée. L'élève répond : « Parce que c'est méchant. »</p>	<p>2. (suite) En réponse, l'enseignante dit alors : « Oui, mais si toi t'en dit un, qu'est-ce que toi tu pourrais faire ? »</p> <p>3. (suite) L'enseignante interrompt l'élève : « Oui mais, ça veut dire..., on la respecte pas du tout dans cette classe tu as dit. Tu trouves qu'il y a trop d'enfants qui se bagarrent ? [« Non. »] Non ? Alors peut-être tu t'es trompé. »</p>

	<p>4. En parlant du dérangement que certains élèves font à leurs camarades, l'enseignante demande à ses élèves quelle règle peut être mise en place pour améliorer la situation. Une élève répond : « Eh ben une fois [...] » et donne un exemple qui s'est produit dans son ancienne classe.</p>	<p>4. (suite) L'enseignante interrompt l'élève : « Je m'excuse. Le but, ce n'est pas de critiquer un enfant, c'est juste de dire ce qui ne va pas forcément bien. »</p>
Norme – Malentendu		
Les normes (respectées ou non) signalées pendant le moment de verbalisation.		
Gestes de l'enseignant dans une optique d'interaction avec les élèves		
Ses mouvements, ses gestes concrets pour indiquer ses intentions.		<p>1. Pour indiquer qu'il s'agit de choses (deux endroits distincts) différentes, l'enseignante fait deux gestes différents pour montrer qu'il s'agit d'un côté de ce qu'il se passe en dehors de l'école et, d'un autre côté, de ce qu'il se passe à l'intérieur de celle-ci.</p> <p>2. L'enseignante souligne son propos et rappelle son intention en pointant du doigt l'élève avec qui elle a une interaction, puis en faisant un mouvement avec sa main (contre elle-même) montrant qu'elle cherche son avis, son idée.</p> <p>4. L'enseignante accompagne son propos de gestes illustrant pour réorienter les propos des</p>

		élèves afin qu'ils répondent à son intention.
Ses gestes verbaux pour indiquer ses intentions.		
Ses gestes (verbaux ou non) pour vérifier des propos.		3. L'enseignante s'assure de comprendre le point de vue de l'élève en hochant la tête ainsi qu'en montrant une nouvelle fois la règle dont ils sont en train de parler, tout en lui posant des questions.
Ses gestes (verbaux ou non) pour confirmer des propos.		
Ses gestes (verbaux ou non) pour orienter/réorienter des propos.		<p>1. Pour indiquer qu'il s'agit de choses (deux endroits distincts) différentes, l'enseignante fait deux gestes différents pour montrer qu'il s'agit d'un côté de ce qu'il se passe en dehors de l'école et, d'un autre côté, de ce qu'il se passe à l'intérieur de celle-ci.</p> <p>2. L'enseignante souligne son propos et rappelle son intention en pointant du doigt l'élève avec qui elle a une interaction, puis en faisant un mouvement avec sa main (contre elle-même) montrant qu'elle cherche son avis, son idée.</p> <p>4. L'enseignante accompagne son propos de gestes les illustrant pour réorienter les propos des élèves afin qu'ils répondent à son intention.</p>

1. geste pour mieux comprendre les règles Une élève donne un exemple qui ne concerne pas le cadre du groupe-classe. Tu écarter son propos en montrant qu'il ne s'applique pas à l'école.

- Pas de question spécifique.

2. geste pour construire et pour avoir des méthodes d'application Tu demandes un exemple concret pour améliorer une situation et tu attends que les élèves se positionnent comme si eux disaient un gros mot (et non un camarade).

- Discussion avec l'enseignante à propos du moment. Si elle remarque qu'il n'y a pas de compréhension de son attente de la part des élèves : Comment aurais-tu pu faire pour qu'il y ait directement une compréhension de ce que tu attendais des élèves ?

3. geste pour mieux comprendre les règles Tu as demandé d'expliquer pourquoi une règle n'est pas respectée. Ensuite, un élève ne répond pas à la question.

- Qu'attendais-tu comme réponse ? Est-ce que l'élève ne répond pas du tout à ton intention ?

4. geste pour construire et pour avoir des méthodes d'application L'élève répond à ta question en commençant par donner un exemple qui ne concerne pas votre classe et qui ne répond pas directement à la question posée.

- Arrives-tu à expliquer pourquoi l'élève te répond ainsi ? Selon toi, était-ce réellement une incompréhension de la question, y'avait-il un malentendu entre ce que tu demandais et ce qui a été compris par l'élève ?

Pour guider l'entretien :

9) Qu'est-ce qui te surprend/t'étonne ?

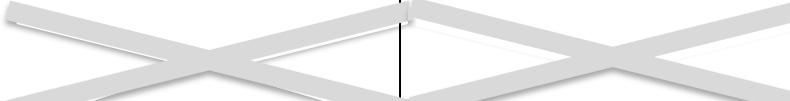
10) Qu'elle est la valeur que tu voulais transmettre/faire apparaître ?

A-t-elle été comprise ?

Quelle est ton intention à ce moment ?

Grille d'observation pour la remise en question des normes de la classe

Enseignant-e : 3 Degré(s) : 4H

<p><input type="checkbox"/> Remise en question des normes</p> <p>Grille permettant l'observation (dans une optique d'analyse) de la remise en question des normes établies en début d'année à travers des actes verbaux et non verbaux menant à une compréhension partagée ou à un malentendu entre l'enseignant et ses élèves.</p>	<p>Elèves</p> <p>- Ce qu'ils font. - Les répercussions sur eux et entre eux en lien avec les actions verbales et non verbales de l'enseignant/d'autres élèves.</p>	<p>Enseignant</p> <p>- Ce qu'il fait. - Les répercussions sur ses actions verbales et non verbales dans son interaction avec les élèves.</p>
<p>Normes (règles de vie) – Verbalisation</p>		
<p>Evocations en lien avec des expériences scolaires. → concret</p>		
<p>Evocations en lien avec des expériences en dehors du cadre scolaire. → concret</p>	<p>4. L'enseignant demande de quelles règles ils ont déjà discuté. Une élève répond : « Par exemple quand il y a des voitures et puis que c'est... par exemple quand on va à la piscine et puis il y a une voiture qui passe et puis l'autre il passe sans regarder ? »</p>	
<p>Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière concrète par des exemples (en évoquant la valeur, le principe en question)</p>		<p>1. (suite) La bonne réponse donnée par une élève : « [respecter] L'environnement et ce qu'il y a autour de l'école [« Oui ! »]. Dans la cour, il y a souvent des gens qui jettent des papiers de leurs dix-heures, qui jettent des... par exemple, qui boivent une compote et qui la jette par terre. » [« Exact ! »].</p> <p>+</p> <p>L'enseignant ajoute : « Respecter, prendre soin de l'école. »</p>



<p>Evocations en lien avec des valeurs, des principes (par ex. : la justice, le respect, la sincérité). → de manière abstraite par des exemples (sans évoquer directement la valeur, le principe)</p>		
<p>Verbalisation – Malentendu</p>		
<p>L'entente émanant du discours.</p>		
<p>La non-entente émanant du discours.</p>	<p>4. L'enseignant demander de quelles règles ils ont déjà discuté. Une élève répond : « Par exemple quand il y a des voitures et puis que c'est... par exemple quand on va à la piscine et puis il y a une voiture qui passe et puis l'autre il passe sans regarder ? »</p>	<p>4. (suite) En réponse : « Alors ça c'est les règles en dehors que vous savez pour traverser la route, etc. Mais dans l'école... »</p>
<p>La compréhension réciproque émanant du discours.</p>	<p>1. (suite) La bonne réponse donnée par une élève : « [respecter] L'environnement et ce qu'il y a autour de l'école [« Oui ! »]. Dans la cour, il y a souvent des gens qui jettent des papiers de leurs dix-heures, qui jettent des... par exemple, qui boivent une compote et qui la jette par terre. » [« Exact ! »].</p>	
<p>Le malentendu émanant du discours.</p>		<p>1. La classe désigne chacune des règles choisies. A partir des propos (exemples) des élèves, l'enseignant demande de quelle règle il s'agit. Les élèves s'éloignent dans leurs propos. L'enseignant répond : « Non ! Vous êtes plus dans la même règle là. On parle de celle où on doit respecter... [laisse un moment de vide].</p>

Norme – Malentendu		
Les normes (respectées ou non) signalées pendant le moment de verbalisation.	<p>2. Alors que le groupe-classe vient de parler de la règle « Prendre soin du matériel », l'élève à côté de l'enseignant dessine à même la table.</p> <p>3. La classe vient de parler de la règle « Lever la main pour prendre la parole. ». Elle est en train de discuter d'une autre règle quand un élève coupe et prend la parole, en ne respectant pas deux règles simultanément, alors qu'il vient d'être repris pour le non-respect d'un autre règle (voir point n° 2).</p>	<p>2. (suite) Face à cette situation, l'enseignant dit : « C'est rigolo, parce que S. en tout cas toi t'écoute pas beaucoup les règles ! »</p> <p>5. L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils peuvent mettre en place pour mieux respecter la règle « Lever la main pour prendre la parole » car celle-ci n'est pas bien respectée. Un élève y répond directement de façon spontanée sans lever la main. L'enseignant dit alors : « Moi je parle de lever la main ! Tu viens de ne pas la lever ! »</p>
Gestes de l'enseignant dans une optique d'interaction avec les élèves		
Ses mouvements, ses gestes concrets pour indiquer ses intentions.		<p>1. Quand l'enseignant n'obtient pas la réponse attendue : il met la tête en avant pour montrer qu'il manque quelque chose à ce qu'ils ont dit.</p> <p>4. Pour indiquer qu'il s'agit de choses (deux endroits distincts) différentes, l'enseignant fait deux gestes différents pour montrer qu'il s'agit d'un côté de ce qu'il se passe en dehors de l'école et, d'un autre côté, de ce qu'il se passe à l'intérieur de celle-ci.</p>
Ses gestes verbaux pour indiquer ses intentions.		
Ses gestes (verbaux ou non) pour vérifier des propos.		

<p>Ses gestes (verbaux ou non) pour confirmer des propos.</p>		<p>1. Quand une élève donne une réponse conforme à l'attente de l'enseignant, celui-ci hoche la tête de haut en bas pendant tout le propos de l'élève.</p>
<p>Ses gestes (verbaux ou non) pour orienter/réorienter des propos.</p>		<p>3. En réponse, l'enseignant cite et indique au TN les trois règles qui n'ont pas été respectées.</p> <p>4. Pour indiquer qu'il s'agit de choses (deux endroits distincts) différentes, l'enseignant fait deux gestes différents pour montrer qu'il s'agit d'un côté de ce qu'il se passe en dehors de l'école et, d'un autre côté, de ce qu'il se passe à l'intérieur de celle-ci.</p>

1. geste pour mieux comprendre les règles Les élèves ne trouvent pas directement de quelle règle il s'agit.

- Si C. n'avait pas pu répondre à cette question, comment aurais-tu pu guider les élèves ? Donc, pour répondre à ton intention, comment parvenir à ce qu'il n'y ait plus le malentendu présent entre ce que tu attends et les réponses des élèves ?

2. geste pour mieux comprendre les règles Un élève ne respecte pas une règle dont vous venez de discuter.

- Pas de question spécifique.

3. geste pour mieux comprendre les règles Un élève ne respecte pas une règle dont vous venez de discuter.

- Pas de question spécifique.

4. geste pour mieux comprendre les règles Un élève donne un exemple qui ne concerne pas le cadre scolaire. Tu écarter son propos en montrant qu'il ne s'applique pas à l'école.

- Pas de question spécifique.

5. geste pour mieux comprendre les règles Un élève ne respecte pas une règle dont vous venez de discuter.

- Pas de question spécifique.

Pour guider l'entretien :

11) Qu'est-ce qui te surprend/t'étonne ?

12) Qu'elle est la valeur que tu voulais transmettre/faire apparaître ?

A-t-elle été comprise ?

Quelle est ton intention à ce moment ?

Annexe 5 : Transcriptions des entretiens en autoconfrontation simple

Transcription 1

Transcription d'extraits de l'autoconfrontation avec l'enseignante de 1-2H

Lise (prénom fictif), 5 décembre 2017, La Chaux-de-Fonds, 51'20'' (total)

- 1 Etudiante : Là, tu demandais aux élèves, de façon assez libre, s'ils avaient des idées
2 de règles. Juste déjà comme ça, c'était quoi ton intention ?
- 3 Enseignant-e : Mais c'est de faire un lien avec les règles qu'ils connaissent de société, de
4 la maison, du parascolaire, de... Voilà, déjà pour tâter le terrain, est-ce
5 qu'ils connaissaient des règles ? Et puis là Loïc, il dit très clairement une
6 règle qui est établie par un adulte, qu'il respecte. Et puis là mon idée c'était
7 de reformuler, c'était pour être sûr-e d'avoir bien compris ce qu'il voulait
8 dire, parce que « pas couper » ça aurait pu être couper les cheveux avec
9 une paire de ciseaux...
- 10 Etudiante : Oui, oui.
-
- 11 Etudiante : Est-ce qu'il y a quelque chose qui te surprend, qui t'étonne ?
- 12 Enseignant-e : Eh bien moi ça me surprend que ça soit la première chose qui sorte !
- 13 Etudiante : Oui.
- 14 Enseignant-e : De ne pas couper la parole.
- 15 Etudiante : Oui, ok. Oui, c'est vrai pour des premières...
- 16 Enseignant-e : Pour des premières, c'est... J'entends ils ont quatre ans. D'habitude, c'est
17 plutôt « pas taper », « pas pousser », « pas... ». C'est plutôt ça qui sort
18 d'habitude en premier.
- 19 Etudiante : Oui, oui. Donc c'est pour ça que tu as demandé à... que tu as posé une
20 question pour clarifier, pour que vous soyez sur la même longueur d'onde ?
- 21 Enseignant-e : Oui, oui. Bon, je suis peut-être allée vite dans ma reformulation. J'aurais
22 peut-être dû dire : « Qu'est-ce que tu entends par là ? » et puis attendre de
23 voir ce que lui disait.
- 24 Etudiante : Voilà. Parce que peut-être que lui il va confirmer ce que toi tu as dit alors
25 que c'était peut-être pas ça.
- 26 Enseignant-e : Alors que c'est peut-être pas ça, oui.
-

- 27 Enseignant-e : Là, j'ai peut-être été un peu brusque de le couper là-dessus comme ça.
28 Bon aussi... Mon souvenir sur la totalité du moment, c'était un moment où
29 il y a eu beaucoup de choses, c'était long, ils n'en pouvaient plus.
- 30 Etudiante : Oui, oui.
- 31 Enseignant-e : Et puis, il y a des fois où on a envie d'avancer pour...
- 32 Etudiante : Oui, oui.
- 33 Enseignant-e : Mais son exemple de la voiture il est plus... J'aurais pu rebondir pour en
34 faire quelque chose de plus intéressant que ce qui a été là... démontré sur
35 la vidéo. Parce que c'est une règle tellement typique... Et pour moi c'est ça
36 les règles, c'est l'adulte, donc là c'est l'enseignant qui décide... Comme
37 dans la circulation, il y a des règles et puis après ceux qui conduisent ils ne
38 peuvent pas choisir de les respecter ou de ne pas les respecter. Ils doivent
39 les respecter.
- 40 Etudiante : Oui. Oui, oui.
- 41 Enseignant-e : Donc ça aurait pu déboucher sur quelque chose de plus... De mémoire, en
42 remettant dans le contexte, ça devenait difficile parce qu'ils... c'était un long
43 moment, ils étaient en début d'année, le taux d'attention est très court. On
44 peut rester dans l'école mais on peut parler des autres règles en restant
45 dans l'école.
- 46 Etudiante : Oui, d'accord. Ok.
-
- 47 Etudiante : Parce que là tout d'un coup, à plusieurs moments, ils s'éloignent des règles
48 de vie de la classe. Et puis, comment tu peux leur faire comprendre qu'en
49 fait les règles dont vous êtes en train de parler, c'est pour eux, c'est pour
50 leur bien-être ?
- 51 Enseignant-e : Oui, ça aurait pu être de reprendre la règle de la voiture et puis de dire :
52 « Ben là, la voiture c'est pour être en sécurité et nous on a des règles pour
53 nous, pour être en sécurité, pour être bien, pour... ».
- 54 Etudiante : Oui.
- 55 Enseignant-e : Oui, faire un parallèle peut-être plus explicite quoi.
-
- 56 Enseignant-e : Solution de facilité de prendre Colin.
- 57 Etudiante : Oui, oui. Donc ça serait plutôt un élève ressource, comme ça ?
- 58 Enseignant-e : Ah, oui !
-

59 Enseignant-e : Et puis ça aussi. C'est la première fois qu'ils viennent à l'école donc c'est
60 aussi normal qu'ils amènent leur chez-eux à l'école.

61 Etudiante : Oui ! Oui, oui.

62 Enseignant-e : Et puis à un moment donné, il faut aussi, je pense aussi, voilà...

63 Etudiante : Faire la part des choses.

64 Enseignant-e : [...]

65 Etudiante : Oui. Mais ça c'est aussi intéressant ce que tu dis, qu'ils viennent avec leur
66 chez-eux. C'est clair, parce que c'est la première fois où après ils sont
67 confrontés dans un autre cadre que le [cadre] familial...

68 Enseignant-e : Et avec des règles des fois très adéquates. Des fois avec des règles pas
69 adéquates.

70 Etudiante : Oui.

71 Enseignant-e : ...comme un enfant qui se protège. Tu te dis, il se passe quand même des
72 choses un peu... sans aller dans la psychologie à deux sous... Il est
73 maltraité. Mais j'entends, ou alors il est très émotif, il y a peut-être d'autres
74 trucs. Mais... ou pas de règles du tout.

75 Etudiante : Oui.

76 Enseignant-e : Et maintenant on a beaucoup de familles qui n'ont pas de règles du tout.

77 Etudiante : Oui, oui.

78 Enseignant-e : Et puis du coup, eh bien quand il n'y a pas de règles du tout... Ce n'est plus
79 des enfants rois, c'est des enfants tyrans.

80 Etudiante : Oui, oui.

81 Enseignant-e : Et quand c'est la première fois qu'on pose une règle, pour certains c'est un
82 peu le choc hein. C'est un peu la douche froide quand même.

83 Etudiante : Oui, oui.

Transcription 2

Transcription d'extraits de l'autoconfrontation avec l'enseignante de 3H

Anne (prénom fictif), 6 décembre 2017, Les Ponts-de-Martel, 38'25'' (total)

- 1 Enseignant-e : Comme ils sont jeunes, eux ils voient le truc complètement... Comment on
2 dit ? Au premier degré. Et en fait, ils ne vont pas du tout plus loin dans le
3 message qu'il y a de l'histoire, de dire que ces casseroles ce n'est pas des
4 casseroles, qu'on n'est pas en train de tirer une casserole mais qu'on a des
5 handicaps. Enfin, handicaps ou soucis. Et du coup, voilà ils n'arrivaient pas
6 du tout à sortir de cette casserole.
- 7 Etudiante : Oui, oui.
- 8 Enseignant-e : Donc voilà, j'étais embêtée.
- 9 Etudiante : Oui, d'accord. Mais là, tu as quand même réagi par rapport à ça, même si
10 ça t'a un peu coincé...
- 11 Enseignant-e : Oui.
- 12 Etudiante : Parce que tu ne t'attendais pas à une réponse comme ça ?
- 13 Enseignant-e : Pas du tout, non. C'est vrai que je pensais qu'ils arriveraient plus vite à faire
14 le pas de se dire : « Mais oui en fait, alors dans l'histoire c'est une casserole
15 mais dans la vie de tous les jours, c'est peut-être – je sais pas – un plâtre
16 ou bien des lunettes parce qu'on ne voit pas bien... » ou bien comme ça.
17 Mais ça ne venait pas du tout quoi.
- 18 Etudiante : Oui. Parce qu'après tu as quand même réorienté...
- 19 Enseignant-e : Oui.
- 20 Etudiante : Tu as bien dit : « Non mais attendez. C'est quelque chose dans la vie, qui
21 pourrait... ».
- 22 Enseignant-e : Oui, parce que c'est vrai... Voilà on pourrait... on pourrait... On sait qu'on
23 doit les laisser parler mais après le but là, typiquement quand on veut parler
24 des règles de vie, c'est qu'ils en arrivent à quelque chose qui ait un rapport
25 avec les règles de vie. Donc c'est vrai qu'il fallait vraiment réorienter pour
26 qu'on arrive dans le sujet.
- 27 Etudiante : Oui, ok, d'accord.
-

- 28 Etudiante : Et puis donc là, par ta question justement de ces casseroles dans la vie,
29 c'était quoi dans tout ça ton intention ? C'était quoi la valeur que tu voulais
30 leur transmettre à partir de ta question ?
- 31 Enseignant-e : C'était le respect des différences. Et puis je pense que quand on a le
32 respect des différences... toutes les règles de vie sont incluses dedans au
33 final.
- 34 Etudiante : Oui, d'accord.
- 35 Enseignant-e : Parce que le respect des différences, ça implique « On ne pousse pas. »,
36 « On ne se moque pas. », « On aide plutôt que d'empirer. », etc. Donc, à
37 partir de là, j'ai l'impression qu'on a tout le reste.
- 38 Etudiante : Oui. Oui, oui. Donc c'était vraiment la base à partir de laquelle tu es partie...
- 39 Enseignant-e : Oui, voilà.
-
- 40 Enseignant-e : [...]
- 41 Etudiante : En tout cas, ce qu'il voulait dire, ce n'était pas en lien avec les règles de
42 l'école ?
- 43 Enseignant-e : Non, tout à fait.
- 44 Etudiante : Ok. Et puis du coup, là à ce moment, tu as un peu écarté son propos et
45 puis tu as relancé ton attente à toute la classe.
- 46 Enseignant-e : Oui.
- 47 Etudiante : Parce que ça faisait un petit moment qu'ils parlaient dans différentes
48 directions. Et puis, du coup là, pour qu'ils puissent vraiment répondre à ton
49 intention, ton attente... Comment tu aurais pu justement un peu éviter ce
50 malentendu ? Est-ce que tu aurais une idée ?
- 51 Enseignant-e : Non. Parce que enfin... ce qui paraîtrait utile c'est de leur donner des
52 exemples mais c'est pas le but.
- 53 Etudiante : Oui. Oui, oui.
- 54 Enseignant-e : Parce que si on leur donne des exemples eh bien après ils vont citer que
55 ceux-là ou... ça leur explique pas forcément. Comme ça, non. Pas sans
56 réflexion en tout cas.
- 57 Etudiante : Oui. Donc au final, c'était bien qu'il y ait ça pour que tu puisses relancer et
58 vraiment dire... Parce qu'au final, les élèves ils utilisent quand même
59 souvent des exemples... pour expliquer.

60 Enseignant-e : Oui. Oui, tout à fait. Alors, oui. Et puis c'est vrai que de leur dire : « Une
61 règle de vie, c'est ça. », je trouve que ça perd un peu son sens vu que l'idée
62 c'était qu'ils l'amènent d'eux-mêmes... Mais après, effectivement, comme
63 ça ne vient pas...

64 Etudiante : Oui...

65 Etudiante : Est-ce qu'il y a quelque chose qui t'étonne ?

66 Enseignant-e : Oui. Bon après, c'est toujours la même chose. C'est vrai que dans certains
67 cas, il faudrait les laisser beaucoup parler parce qu'il faut que ça vienne
68 d'eux. Mais d'en un autre sens, tu te dis que là le but c'est d'établir une
69 règle, de savoir comment on peut faire quand on a fait faux. C'est vrai qu'à
70 un moment donné, tu es obligé de les aiguiller pour en arriver à... « On peut
71 s'excuser. », « On peut faire un dessin. », de toute façon demander pardon,
72 essayer de réparer quoi. Mais voilà, ça ne vient pas forcément comme on
73 imagine.

74 Enseignant-e : [...]

75 Etudiante : Donc là c'est peut-être un moment où on pourrait dire qu'il y a une
76 compréhension qui n'est pas totalement partagée... ?

77 Enseignant-e : Tout à fait.

78 Etudiante : Mais après par contre, avec l'autre élève, quand il...

79 Enseignant-e : « Oups ! »

80 Etudiante : Voilà, « Oups ! », typiquement ça tu dis : « Oui...

81 Enseignant-e : Il s'est mis dans « la bonne peau ».

82 Enseignant-e : Oui, oui. Il a compris « Est-ce que faire ça, c'est méchant ? » en fait.

83 Etudiante : Oui, oui.

84 Enseignant-e : « Est-ce que se bagarrer c'est méchant ? »

85 Etudiante : Oui.

86 Enseignant-e : Et puis du coup, se bagarrer, oui c'est méchant. Mais est-ce qu'on se
87 bagarre trop dans cette classe ? Apparemment non !

88 Etudiante : Oui.

89 Enseignant-e : Effectivement, c'est de nouveau un malentendu. [...] il faut essayer de
90 trouver une autre phrase. Et des fois, on a tendance à répéter la même,

- 91 tous hein ! Pourtant, on sait que c'est ridicule mais... à répéter la même
92 phrase en pensant qu'il aura mieux entendu. Mais des fois, il faut vraiment
93 la tourner autrement [...] pour que « Ah ben non, c'était pas ça. ».
- 94 Etudiante : Oui, oui.
-
- 95 Etudiante : Est-ce que tu aimerais aussi dire quelque chose par rapport à ça [lever la
96 main pour prendre la parole, attendre son tour pour prendre la parole] ?
97 Avec cette classe, comment ça se passe ? Parce que vous avez instauré
98 une règle par rapport à ça...
- 99 Enseignant-e : Oui.
- 100 Etudiante : Mais c'est toujours une règle qui est difficile parce qu'il y a des moments
101 de... un peu de liberté par rapport à cette règle.
- 102 Enseignant-e : Bien-sûr. Oui. Et maintenant il y a des fois où je leur dis : « Vous pouvez
103 tous répondre en même temps. » enfin... ou : « Là, il n'y a pas besoin de
104 lever la main. ». Mais c'est vrai que suivant ce qu'on pose comme question
105 un peu large, si on attend... Des fois ça casse aussi tout.
- 106 Etudiante : Oui, oui.
- 107 Enseignant-e : Et puis des fois, ils peuvent tous répondre ensemble, par exemple. Je pose
108 une question, ils répondent tous ensemble. Mais maintenant franchement
109 on se bat très peu parce que ça fait quelques mois qu'ils sont là et puis ils
110 se rendent bien compte que aussi... L'avantage de ça, c'est que si on nous
111 donne la parole, tout le monde va écouter. Et puis du coup, quand ça sera
112 notre tour, tout le monde va aussi nous écouter. Et je pense que ça rend...
113 C'est une classe qui va vraiment bien. Mais c'est quelque chose qui est
114 rentré quoi.
- 115 Etudiante : Oui.
- 116 Enseignant-e : Mais c'est vrai qu'il y a certains moments où ça vaut le coup de laisser
117 tomber ça parce qu'il faut de la spontanéité par exemple.
- 118 Etudiante : Oui, oui.
- 119 Enseignant-e : Dans certains cas...
- 120 Etudiante : Et puis dans ces moments de – comme tu dis de « spontanéité » – il y a
121 des élèves qui, qui n'ont pas encore intégré et puis qui continuent à lever
122 la main alors que d'autres prennent la parole...
- 123 Enseignant-e : Oui !



124 Etudiante : ...Et que toi ça te va ?

125 Enseignant-e : Ça arrive mais en général après je leur dis : « Là, tu n'as pas besoin. », ou :
126 « Tu peux t'exprimer. ».

127 Etudiante : [...]

128 Enseignant-e : Oui. Je crois qu'ils ont compris pourquoi. Ce n'est pas une règle juste parce
129 que j'ai envie de diriger. Je crois qu'ils ont compris qu'il y avait vraiment un
130 fondement derrière... et de se dire : « Mais ça rend service à tout le monde
131 quoi. », « On est quitte de se marcher dessus. ».

Transcription 3

Transcription d'extraits de l'autoconfrontation avec l'enseignant de 4H

Hugo (prénom fictif), 4 décembre 2017, La Chaux-de-Fonds, 46'47" (total)

- 1 Enseignant-e : Ok les règles de vie on sait que c'est par exemple lever la main, c'est par
2 exemple rien rien rien, c'est par exemple rien rien rien. Mais en fait c'est
3 quoi les règles de vie ? Parce que tous ces exemples c'est juste, c'est des
4 règles de vie. Mais ça sert à quoi, c'est quoi ? Et puis ça c'est difficile, parce
5 que globalement ils ne voient pas ce que c'est à la base. A quoi ça sert,
6 pourquoi c'est là, et puis oui. Tu vois ce que je veux dire ?
- 7 Etudiante : Oui, oui, je vois. Donc ton intention, c'était vraiment – quand tu parles de
8 « base » – c'était vraiment... Ils ne donnent pas vraiment des exemples qui
9 après définissent ce que c'est...
- 10 Enseignant-e : Oui, ça je pense qu'on peut les donner après les exemples. Et puis par
11 exemple qu'ils me disent je ne sais pas moi... D'ailleurs je dis « par
12 exemple ». Non mais, qu'ils me disent : « Les règles de vie c'est quelque
13 chose qu'on doit respecter pour être... pour vivre ensemble. », tu vois ce
14 genre de chose. Mais sans dire « on doit faire ça ou c'est ça quand on
15 fait... ». Ça c'est dans un deuxième temps.
- 16 Etudiante : Oui, oui.
- 17 Enseignant-e : C'est des règles de vie mais c'est quoi en fait les... oui.
- 18 Etudiante : Oui. Ok.
-
- 19 Enseignant-e : A mon avis, j'ai fais de la maïeutique. J'ai fais... J'ai voulu leur faire dire ce
20 que j'attendais en faisant des questions hyper dirigées.
- 21 Etudiante : D'accord, oui.
- 22 Enseignant-e : ...de plus en plus fermées pour qu'ils arrivent à ce que je veux.
- 23 Etudiante : Oui, d'accord.
- 24 Enseignant-e : Et peut-être qu'il aurait fallu que je fasse une approche un peu différente.
25 Ah, c'est difficile de... Il aurait fallu que je fasse du socio-constructivisme,
26 j'en sais rien, pour les faire émerger par eux-mêmes. C'est difficile entre
27 le... Oui, c'est difficile de prendre les choses autrement. [...] Peut-être ne
28 pas prendre les règles de l'école mais prendre les règles en général. C'est
29 quoi des règles ?
- 30 Etudiante : Oui.

- 31 Enseignant-e : Tu vois ?
- 32 Etudiante : Oui.
- 33 Enseignant-e : Parce qu'à l'école, c'est forcément des exemples qu'ils te donnent et puis :
34 « On fait comme si. / On fait comme ça. ». Et puis en fait, c'est quoi des
35 règles ?
-
- 36 Enseignant-e : Le fait de donner des exemples eh bien oui. Mais en fait les élèves ils
37 donnent des exemples parce qu'on leur a toujours dit qu'il faut lever la main
38 à l'école, parce qu'on leur a toujours dit qu'il faut se taire, chuchoter, qu'il
39 faut truc. Mais est-ce qu'ils savent vraiment pourquoi on fait ça ? Est-ce
40 qu'ils savent qu'en fait c'est pour le « vivre-ensemble » ?
- 41 Etudiante : Oui, oui.
- 42 Enseignant-e : Est-ce qu'ils se rendent compte que vraiment les règles de vie ou les règles
43 en général, c'est mis en place dans la société pour que les gens puissent
44 vivre ensemble de manière correcte, plus ou moins ?!
- 45 Etudiante : Voilà, oui, oui.
- 46 Enseignant-e : Et ça, je ne suis pas sûr-e qu'ils s'en rendent compte. Pour eux, c'est... Oui
47 et non. Ils s'en rendent compte à un certain point mais du coup de... Oui,
48 peut-être que j'aurais dû dire : « Qu'est-ce que c'est des règles ? A quoi ça
49 sert des règles ? ». Mais que ça soit n'importe quelle règle dans la société
50 ou que ça soit... [...] Mais tu vois la nuance entre...
- 51 Etudiante : Oui, oui.
- 52 Enseignant-e : Je pense que les enfants ils font des automatismes. Puis, ils font ce qu'on
53 leur dit de faire sans trop se poser de questions des fois. Et puis en fait,
54 d'essayer de leur dire : « Mais, c'est quoi une règle ? » en fait. « Pourquoi il
55 y a des règles ? » et « Pourquoi elles sont là ? ». Ce n'est pas juste on doit
56 lever parce qu'on m'a toujours dit que je devais lever la main.
- 57 Etudiante : Et puis que ça soit juste le métier d'élève ?
- 58 Enseignant-e : C'est ça !
-
- 59 Etudiante : C'était quoi ton intention ? Qu'est-ce que tu voulais demander ? Pourquoi il
60 faut respecter ces règles ?
- 61 Enseignant-e : Moi j'aurais bien voulu qu'ils me disent... pourquoi il faut respecter ces
62 règles c'est... ben justement ça reprend ce qu'on vient de dire, c'est... pour

63 qu'on arrive à vivre en commun, ensemble, pour que chacun puisse
64 s'exprimer, pour que... Oui, parce que si chacun fait n'importe quoi,
65 globalement... Tu vois, si tout le monde parle n'importe quand, [...] c'est
66 pour que globalement, on arrive à vivre ensemble et puis à... Oui, quelque
67 chose comme ça. Globalement, c'est la société qui est comme ça. La
68 société elle est régie, enfin elle est dirigée, elle est régie par des règles si
69 on veut bien dire. Elle est faite que de ça... Qu'on respecte ou pas, ou plus
70 ou moins. Mais globalement, le non-respect des règles ça crée... [...] Je
71 veux dire globalement, oui c'est pour vivre ensemble.

72 Etudiante : Et puis, quand toi tu as demandé justement « C'est quoi respecter ces
73 règles ? », tu as une idée de l'interprétation qui a été faite par les élèves
74 pour répondre comme ça ? Pour dire que c'était plutôt du respect d'avoir à
75 ton égard, qu'ils n'ont pas forcément vu l'ensemble et puis vraiment que ça
76 les concernait en fait aussi. Parce qu'à la fin, c'était aussi vraiment [...] J'ai
77 remarqué que eux, ils n'ont pas tout de suite remarqué – bien qu'ils le
78 savent quand même au fond d'eux – que ça les concerne directement pour
79 eux-mêmes et aussi pour s'entendre entre eux.

80 Enseignant-e : Bon, parce que globalement je pense que les élèves ils sont... c'est des
81 4H, ils sont encore dans un stade où ils sont passablement égocentrés.
82 Donc forcément ils voient eux. En premier, ils voient eux en général. Mais
83 à travers ça, c'est « Si moi je respecte les règles, c'est pour me faire plaisir,
84 pour pas se faire gronder, pour pas se faire punir. »

85 Etudiante : Oui, d'accord.

86 Enseignant-e : Il y a forcément le lien avec moi qui se crée.

87 Etudiante : Ok.

88 Enseignant-e : Donc à mon avis, quand elle te dit : « Ouais c'est parce que toi tu es le
89 prof. » forcément elle se voit elle dans son métier d'élève, égoïstement,
90 dans son côté égocentré d'enfant jeune. « Oui, moi je dois faire ça par
91 rapport à toi pour que ça se passe bien. ».

92 Etudiante : Oui.

93 Enseignant-e : Mais globalement par rapport au reste du groupe, oui ils sont plus ou moins
94 conscients mais c'est quand même eux avant le reste. Et puis du coup,
95 dans leur comportement à eux, c'est moi qui prime si on veut bien dire.

96 Etudiante : Oui, oui. D'accord.

97 Etudiante : Là, il y a un moment où ça coince un peu, parce qu'ils ne trouvent pas.
98 Enseignant-e : Où je fais la remarque.
99 Etudiante : Oui ! Et puis du coup, tu les aides en donnant... en fait comme un « indice »
100 si on peut dire.
101 Enseignant-e : Oui, oui.
102 Etudiante : Je ne sais pas si tu veux dire quelque chose ? [...]
103 Enseignant-e : Je pense que je sais où je veux en venir et puis que forcément je dirige la
104 discussion. Oui, j'essaye de faire en sorte que ça vienne d'eux, mais au
105 bout d'un moment... tu tires dans un sens où tu as envie d'aller. Mais oui,
106 finalement c'est très dirigé.
107 Etudiante : D'accord, ok.

108 Enseignant-e : Je fais des grimaces pour leur faire genre...
109 Etudiante : Oui ! Alors si tu veux dire des choses par rapport à ta gestuelle...
110 Enseignant-e : Oui, je fais pas mal ça en fait (imite ce qu'il fait), non avec la tête, c'est pas
111 ça que je veux, oui, non, ok mais non. Avec le visage beaucoup.
112 Etudiante : Du coup, tu arrives à dire à quoi ils servent tes mimiques, tes gestes ?
113 Enseignant-e : C'est toute une question de les aiguiller sur là où je veux arriver en fait.
114 Etudiante : Oui.
115 Enseignant-e : Au bout d'un moment, puisque c'est la règle « Prendre soin de l'école », je
116 fais un peu genre... genre là dehors avec la tête (l'imite en même temps),
117 pour leur montrer que c'est ce qu'il se passe là dehors, là dans la cour. Oui,
118 oui, c'est un peu ça. Et puis après je fais plein d'exemples pour bien leur
119 montrer de laquelle on parle. [...] C'est très dirigé !

120 Etudiante : Si Carole elle n'avait pas pu répondre à cette question, toi tu aurais fait
121 comment pour guider les élèves ?
122 Enseignant-e : Alors je pense que globalement – j'ai pensé à ça avant que tu me poses la
123 question. Je pense que tu as des élèves ressources dans la classe.
124 Etudiante : Oui.
125 Enseignant-e : Et ces élèves ressources, eh bien voilà tu les connais et tu sais très bien à
126 qui tu demandes au bout d'un moment. Tu les laisses chercher, tu les
127 laisses réfléchir... [...] Et puis tu sais qu'à un moment donné, tu demandes

128 à Carole si ce n'est pas venu par ailleurs, parce que c'est la personne
129 ressource [...].

130 Etudiante : Et puis par rapport au début, est-ce que tu ressens qu'il y avait comme une
131 sorte de tension, de malentendu entre justement, entre ce que toi tu
132 attendais et puis les réponses des élèves ?

133 Enseignant-e : Oui. Alors après, c'est difficile des fois de savoir si... « Est-ce que je ne suis
134 pas assez à leur niveau ? », « Est-ce que j'en demande trop ? » et puis pour
135 moi c'est trop clair dans ma tête et puis je dirige trop. [...] notamment avec
136 cette classe, mais souvent avec des plus petits, c'est par exemple la règle
137 qui dit : « Qui n'a pas de crayon ? » et puis un élève lève la main et dit :
138 « Mais moi j'ai un crayon ! », « Non, mais tu as pas écouté ma question... ».
139 Mais du coup, le fait qu'un réponde un truc, les autres ils vont dans la
140 brèche.

141 Etudiante : Oui, oui.

142 Enseignant-e : Ils ne sont plus sur la question que tu posais au début. Ils ont rebondi sur
143 ce que l'autre a dit, qui ne répondait pas à la question. Tu vois.

144 Etudiante : Oui, oui.

145 Enseignant-e : Donc ça, ça n'aide pas forcément tout le temps non plus. Parce que je
146 pense que oui, forcément ça... Il y a un moment c'est soit moi je ne suis
147 pas à leur niveau et il aurait fallu que je prenne les choses différemment,
148 soit eux ils ne sont pas forcément toujours à l'écoute. Puis, il y a forcément
149 un mélange des deux. Ou alors, je suis trop directif et puis je veux trop
150 arriver à ce que je veux. Bon, en même temps, là forcément tu vas arriver
151 à ce que tu veux puisque tu dois reprendre les huit règles qu'on avait
152 sorties.

153 Etudiante : Est-ce que là il y a quelque chose qui t'étonne dans sa réponse, dans le
154 dialogue ?

155 Enseignant-e : Ça revient à ce que je disais avant. Le problème avec les... Le problème si
156 tu veux avec – moi je trouve mais c'est personnel ou peut-être pas
157 personnel – forcément c'est leur vécu en premier donc – je ne sais plus de
158 quelle règle on parlait – mais elle tout d'un coup elle a besoin de faire
159 allusion à... peut-être c'est quelque chose qui l'a marquée une fois de
160 traverser la route et puis de ne pas regarder... Je n'en sais rien, mais c'est
161 son vécu, alors que tu es dans les règles scolaires finalement. Ce n'est pas

162 très loin des règles scolaires, parce qu'ils ont la patrouilleuse, enfin, je n'en
163 sais rien... peut-être qu'elle dit ça. Mais je pense que souvent quand tu
164 poses une question, eh bien eux ils te donnent des exemples ; comme on
165 en parlait au début.

166 Etudiante : Oui.

167 Enseignant-e : Mais souvent leurs exemples c'est : « Oui moi une fois... » parce que c'est
168 « moi une fois » c'est « moi ».

169 Etudiante : Oui, oui. Oui, oui.

170 Enseignant-e : Tu vois ce que je veux dire ?

171 Etudiante : Oui, je vois tout à fait.

172 Enseignant-e : Et puis du coup, toi tu es en train de parler avec l'entier du groupe-classe...
173 Mais en plus, c'est rigolo si tu veux parce que c'est une volée que j'ai que
174 cette année. [...] Donc globalement, ce que j'avais créé avec eux jusque-là
175 ce n'était pas un très gros bagage. Donc, ni émotionnel, ni affectif, ni
176 machin. Donc forcément, peut-être que d'autant plus ils font allusion à des
177 trucs, à leur vécu personnel puisque moi et eux on n'a pas un vécu en
178 commun très développé jusque-là.

179 Etudiante : Oui, oui.

180 Enseignant-e : Mais oui, ça c'est tout l'art de... Je pense que c'est au quotidien que tu
181 poses une question et que c'est : « Oui, moi une fois... ». [...] Parce que
182 pour eux, ça allume des lumières dans leur tête où ils se disent : « Ah
183 ouais... » Et puis en même temps, ils ont besoin de te dire un truc, de leur
184 vécu personnel. Alors après, toi tu gères entre ça a à voir, ça n'a pas à voir,
185 c'est pas la question que je pose et puis tu es un peu là... oui, pour gérer
186 ça. [...]

187 Enseignant-e : Eh bien oui ! Mais c'était l'occasion ! C'était l'exemple type pour dire aux
188 autres : « Eh bien vous voyez, c'est bien ça, on parle des règles. On vient
189 de le dire quinze fois que c'était pour le vivre-ensemble et puis lui il est en
190 train de faire exactement ce qu'on a demandé de ne pas faire. ».

191 Etudiante : Oui.

192 [...]

193 Enseignant-e : Mais c'est une question de perception. Peut-être que le petit gamin qui vient
194 à l'école où à la maison il se fait punir cent fois parce qu'il parle tout le

195 temps et puis qu'il coupe la parole à tout le monde, eh bien à l'école il va
196 fermer sa bouche et on ne va plus jamais l'entendre parce qu'il va se dire
197 « Mon dieu, ça me fait la même chose. ».

198 Etudiante : Oui.

199 Enseignant-e : Alors que l'autre à l'inverse qui à la maison a l'habitude de tout le temps
200 parler, et puis qu'on lui laisse la parole sans cesse, à l'école il va se dire
201 « Cool ! ». Et puis, c'est ça qui ne va pas. Mais il faut trouver un espèce de
202 juste milieu où chacun arrive y trouver son compte. Sauf qu'il faut que
203 chaque enfant avec son bagage comprenne que tu n'attends pas la même
204 chose de lui, mais que... C'est ça qui est difficile.

205 Etudiante : Oui, oui.

206 Enseignant-e : Et puis dans les malentendus, il y a beaucoup de ça parce que toi tu te
207 positionnes sur un espèce de... moi j'essaye de me positionner sur ce que
208 moi j'attends d'eux, qui me paraît être une norme correcte. Et puis tu
209 essayes de tendre à ce qu'ils entrent dans cette norme avec une marge de
210 manœuvre, si tu veux. Une marge d'erreur. Mais eux leur marge d'erreur
211 elle n'est pas la tienne.

212 Etudiante : C'est ça.

213 Enseignant-e : Et d'autres c'est trop sévère, ou d'autres ce n'est pas assez sévère mais
214 toi tu essayes de les faire rentrer là. Mais du coup, tu fais ça dans une
215 classe où il y en a vingt mais où chacun des gamins qui est là a une norme
216 différente.

217 Etudiante : Oui, oui.

218 Enseignant-e : C'est ça qui est hyper difficile finalement. [...] Et tu fais du jonglage tout le
219 temps. Oui, oui c'est ça.

220 Etudiante : Parce que typiquement, la règle « Lever la main pour prendre la parole » tu
221 l'as aussi je pense.

222 Enseignant-e : Oui, je l'ai aussi.

223 Etudiante : Et puis ça aussi, comme tu dis, il y a des moments où on se dit que ça c'est
224 vraiment une règle... on a envie qu'on la respecte, dans certains moments
225 elle est in...

226 Enseignant-e : Intransgressible.

227 Etudiante : Oui c'est ça : intransgressible. Et puis, il y a d'autres moments, quand tu
228 viens de demander à quelqu'un de lever la main s'il veut prendre la parole...
229 mais peut-être une minute après, si les élèves répondent comme ça... ça
230 te va ?

231 Enseignant-e : Oui.

232 Etudiante : Mais peut-être là il y a des élèves qui ne comprennent pas ce... ?

233 Enseignant-e : Oui, oui je pense.

234 Etudiante : ...ces limites en fait ?

235 Enseignant-e : Je pense.

236 Etudiante : Les moments où ils peuvent, les moments où ils ne peuvent pas ?

237 Enseignant-e : Je pense. Je pense qu'ils les comprennent avec le temps. [...] Oui, moi
238 j'aime avoir une classe vivante. Et puis une classe vivante c'est aussi ma
239 fois... oui tout d'un coup on fait des trucs où on ne lève pas trop la main [...] et
240 puis c'est un peu débat et voilà. Mais ça fait peut-être aussi qu'il y a des
241 moments qui sont moins clairs pour eux, la limite, en fait. Je pense qu'ils
242 savent plus ou moins la norme. J'essaye de leur dire par exemple quand
243 on fait certains travaux ou quand on fait des calculs je leur dis : « Bon ben
244 maintenant on fait les calculs, je ne veux pas de bruit. Vous savez quand
245 on calcule, c'est pas de bruit. ». Et je pense que globalement ça marche.

246 Etudiante : Oui.

247 Enseignant-e : [...] Globalement, leur laisser une marge de manœuvre plus grande c'est
248 un peu leur permettre par eux-mêmes de comprendre où est la limite, où
249 ils doivent eux trouver leur limite. [...] J'aimerais qu'ils se responsabilisent,
250 qu'ils trouvent leur... que ça vienne d'eux-mêmes. Je pense qu'ils ne sont
251 pas trop petits pour comprendre ça. [...]
