

TABLE DES MATIÈRES

1. CHOIX DE LA THÉMATIQUE	6
1.1 MOTIVATIONS	6
1.2 LIEN AVEC LE TRAVAIL SOCIAL	8
2. CADRE THÉORIQUE	9
2.1 L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ	9
2.1.1 CONCEPT DE SOI	10
2.1.1.1 <i>CONCEPT DE SOI DURANT L'ENFANCE</i>	10
2.1.2 ESTIME DE SOI	12
2.1.2.1 <i>COMPOSANTES DE L'ESTIME DE SOI</i>	12
2.1.3 ESTIME DE SOI ET ÉCOLE	14
2.2 LE PROFESSIONNEL	15
2.2.1 RÔLE DU PROFESSIONNEL	15
2.2.2 ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE & DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE : ÉLÉMENTS ESSENTIELS À LA CONSTRUCTION DE LA RELATION	16
2.2.2.1 <i>DOMAINES CONCERNANT LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE</i>	16
2.2.2.2 <i>DOMAINES CONCERNANT LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE</i>	18
2.2.3 COMMUNICATION : MOYEN POUR SOIGNER LA RELATION	21
2.2.4 INTELLIGENCE PRATIQUE : ORIGINE DES STRATÉGIES EMPLOYÉES	23
2.2.4.1 <i>CARACTÉRISTIQUES DE L'INTELLIGENCE PRATIQUE</i>	23
3. PROBLÉMATIQUE	25
4. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES	27
4.1 TERRAIN D'ENQUÊTE	27
4.1.1 L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ GENEVOIS	27
4.1.2 L'ÉCOLE LA VOIE LACTÉE	27
4.1.2.1 <i>HISTOIRE DE L'ÉTABLISSEMENT</i>	27
4.1.2.2 <i>POPULATION ACCUEILLIE</i>	28
4.1.2.3 <i>INSPIRATIONS PÉDAGOGIQUES</i>	29
4.2 RECUEIL DE DONNÉES	32
4.3 PRÉSENTATION DE LA POPULATION CIBLE	33
4.4 CONSTRUCTION DE L'OUTIL D'OBSERVATION	33
4.5 ÉTAPES DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE	36
5. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RÉCOLTÉES	37
5.1 SÉQUENCE N°1 : GROUPE MARCHÉ	37
5.1.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS	37
5.1.1.1 <i>LANGAGE VERBAL</i>	37
5.1.1.2 <i>LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL</i>	40
5.2 SÉQUENCE N° 2 : ATELIER CRÉATION DE LA CLASSE PLUTON	42
5.2.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS	42
5.2.1.1 <i>LANGAGE VERBAL</i>	42
5.2.1.2 <i>LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL</i>	45
5.3 SÉQUENCE N° 3 : ATELIER DESSIN	47
5.3.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS	47
5.3.1.1 <i>LANGAGE VERBAL</i>	47
5.3.1.2 <i>LANGAGE NON VERBAL ET PARAVERBAL</i>	49

5.4 SÉQUENCE N° 4 : ATELIER MATHÉMATIQUES	50
5.4.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS	50
5.4.1.1 LANGAGE VERBAL	50
5.4.1.2 LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL	52
5.5 SÉQUENCE N°5 : CONSEIL DE CLASSE	54
5.5.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS	54
5.5.1.1 LANGAGE VERBAL	54
5.5.1.2 LANGAGES NON VEBAL ET PARAVERBAL	57
5.6 SÉQUENCE N°6 : ATELIER CONJUGAISON	58
5.6.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS	58
5.6.1.1 LANGAGE VERBAL	58
5.6.1.2 LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL	60
5.7 SÉQUENCE N° 7 : RÉVISIONS ET PASSATION DE CEINTURES	61
5.7.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS	61
5.7.1.1 LANGAGE VERBAL	61
5.7.1.2 LANGAGE NON VERBAL ET PARAVERBAL	63
5.8 SÉQUENCE N°8 : ATELIER MATHÉMATIQUES	64
5.8.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS	64
5.8.1.1 LANGAGE VERBAL	64
5.8.1.2 LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL	67
5.9 SYNTÈSE DES OBSERVATIONS	68
5.10 FOCUS GROUPE	71
6. CONCLUSIONS	74
6.1 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES ET LA QUESTION DE RECHERCHE	74
6.2 SYNTHÈSE GÉNÉRALE	77
6.3 POSITONNEMENT PERSONNEL	78
7. BIBLIOGRAPHIE	80
7.1 OUVRAGES	80
7.2 ARTICLES	81
7.3 CYBERGRAPHIE	82
7.4 COURS	82
8. ANNEXES	83
8.1 ANNEXE N°1 : CONTRAT	83
8.2 ANNEXE N°2 : PROGRAMME JOURNALIER	84
8.3 ANNEXE N° 3 : CEINTURES DE TRAVAIL	85
8.4 ANNEXE N°4 : CEINTURES DE COMPORTEMENT	86
8.5 ANNEXE N°5 : GRILLE D'OBSERVATION	89
8.6 ANNEXE N°6 : AUTORISATION DE FILMER	90
8.7 ANNEXE N°7 : GRILLE D'OBSERVATION & RETRANSCRIPTION DE L'ATELIER MARCHÉ	91

1. CHOIX DE LA THÉMATIQUE

1.1 MOTIVATIONS

Les trois années d'études à la Haute École de Travail Social se clôturent par l'élaboration d'un travail de Bachelor, occasion pour les étudiants d'approfondir un sujet qui les intéresse particulièrement afin de développer de nouvelles connaissances. Ayant l'intention de continuer mes études dans le domaine de l'enseignement spécialisé, il m'a semblé naturel et important de choisir une thématique en lien avec ce milieu. J'ai donc décidé d'aborder le sujet de l'estime de soi scolaire des élèves se trouvant dans un cursus d'enseignement spécialisé.

Ce choix est dû au rôle central qu'occupe l'estime de soi dans la construction identitaire de chaque individu, mais aussi pour son rôle clé dans les progrès que chacun tente de faire. Deux points qui définissent, selon moi, le rôle du professionnel. Dans la définition de l'estime qu'il propose, P. Merieu résume cette tension entre connaissance, estime de soi et progrès de l'individu :

« L'estime, c'est, en même temps, un regard positif – une considération de soi-même comme sujet humain digne de respect – et une attitude de clairvoyance optimiste au regard de son propre avenir. S'estimer, c'est, d'abord, se considérer soi-même comme digne d'estime, comme participant de "l'humaine condition", avec ses forces et ses faiblesses, ses atouts et ses contradictions. S'estimer, c'est aussi se jauger, s'évaluer, s'interroger sur ce que l'on peut faire... non pour déplorer de ne pas pouvoir y arriver, mais pour chercher inlassablement les points d'appui qui permettent de progresser. » (P. Merieu, 2006 : 13).

Bien qu'essentielle pour l'individu et son développement, l'estime de soi est mise à rude épreuve dans une société qui érige les compétences intellectuelles et la performance comme des idéaux à atteindre. Toute personne qui n'y parvient pas sera écartée, et cette sélection commence dès l'enfance, à l'école. Selon la représentation commune, les classes dites « normales » ne devraient accueillir que des enfants pour lesquels apprendre ne pose pas spécialement problème. De ce fait, lorsqu'un élève rencontre des difficultés d'apprentissage importantes, il arrive qu'il soit placé dans des classes ou des écoles spécialisées, l'école ordinaire ne pouvant pas répondre adéquatement à ses besoins. Être placé en école spécialisée, du fait de ses difficultés, peut être ressenti comme une mise à l'écart par l'enfant, ce qui peut avoir de graves conséquences au niveau de l'estime qu'il a de lui-même.

Je me suis rendu compte de ce phénomène lors de mes différents stages dans le domaine de l'enseignement spécialisé : les nouveaux élèves, à leur arrivée

dans une classe spécialisée, ont tendance à se dévaloriser. Ils se disent souvent trop bêtes pour mener à bien les activités proposées et se découragent facilement. Ces élèves arrivent tous d'un milieu où l'échec fait partie du quotidien (leur expérience de l'école ordinaire). Cette habitude de l'échec fait que leur estime de soi dans le domaine scolaire n'est pas très développée.

Le placement en classe spécialisée devrait, selon moi, être une opportunité pour ces élèves. Libéré de la pression pour la réussite, l'élève peut reprendre confiance en lui, se rendre compte de ses capacités et de sa valeur ; il peut vivre une expérience positive du milieu scolaire. De plus, les professionnels qui l'accompagnent sont conscients de leur rôle et des conséquences que peuvent avoir leurs attitudes et leur pratique sur l'élève et sur l'estime qu'il s'accorde, ils y portent donc une attention particulière. L'environnement scolaire spécialisé et les professionnels qui y travaillent peuvent donc, je pense, fournir des éléments permettant aux élèves de développer une bonne estime d'eux-mêmes, propice au bon développement de leur identité et de leurs compétences.

À travers cette recherche, j'ai eu envie d'explorer les enjeux liés à l'estime de soi de ces élèves en difficulté scolaire : comprendre comment elle se forme et comment les professionnels peuvent agir pour la préserver, voire la développer. À terme, les analyses et conclusions de ce travail m'aideront à améliorer ma pratique professionnelle, en portant une attention particulière à la problématique de l'estime de soi en milieu scolaire. Les questions suivantes ont servi de point de départ à ma recherche :

- Quel rôle joue l'estime de soi sur l'implication des élèves en difficulté dans leurs apprentissages ?
- Comment le professionnel peut-il intervenir sur l'estime de soi scolaire des élèves placés en école spécialisée ?

1.2 LIEN AVEC LE TRAVAIL SOCIAL

Dans l'environnement de l'école spécialisée, l'enfant a affaire à différents types de professionnels : l'éducateur social et l'enseignant spécialisé. Ces professionnels vont agir conjointement afin de garantir à l'enfant une bonne expérience du milieu scolaire, favorisant ainsi un bon développement personnel.

À ce sujet, il est intéressant de se tourner vers les codes de déontologie qui régissent les activités desdits professionnels. Celui du travailleur social affirme que : « *Le travail social consiste à accompagner, éduquer ou protéger les êtres humains tout en encourageant, garantissant, stabilisant et maintenant leur développement.* » (Avenir Social, 2010 : 6). Nous pouvons observer certaines similitudes dans celui de l'enseignant élaboré par le Syndicat des Enseignants Romands (1997) : « *L'enseignant respecte les droits fondamentaux de l'enfant : Il favorise l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. Il met tout en œuvre pour un développement optimal de l'enfant.* ».

À la lumière de ces deux codes de déontologie, un point commun essentiel entre ces deux professions me saute aux yeux : la relation. Dans les deux cas, nous pouvons considérer la relation comme un des leviers principaux sur lequel le professionnel peut s'appuyer pour favoriser un bon développement. La construction d'une bonne relation entre le travailleur social et l'élève a pour objectif de fournir à l'élève ce dont il a besoin pour son développement, un mode d'apprentissage adapté à ses difficultés et, point essentiel selon moi, à revaloriser ses capacités et, par-là, son estime de soi.

L'estime de soi joue un rôle important dans le développement global de l'enfant. Comme le soulignent S. Buelga et G. Musitu (2006), une estime de soi diminuée peut se traduire, à l'adolescence, par des troubles émotionnels importants et/ou l'adoption de certaines conduites à risque. En grandissant, l'adolescent risque alors de se trouver dans une situation d'inadaptation sociale voire de désinsertion. En créant une relation ayant pour visée le renforcement de l'estime de soi de l'élève, l'éducateur social va pouvoir prévenir ce genre de situations et améliorer le bien-être présent et futur de l'élève. Nous pouvons d'ailleurs remarquer, en nous référant à son code de déontologie, que cela représente l'une des valeurs principales du travail social : « *la profession de travailleur social cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines et la capacité (empowerment) et la libération des personnes afin d'améliorer leur bien-être.* » (Avenir social, 2010 : 8).

2. CADRE THÉORIQUE

Mon cadre théorique se divise en deux grandes parties, l'une au sujet de l'élève en difficulté et l'autre concernant les professionnels accompagnant. Dans la première partie, je commencerai par définir l'expression d'élève en difficulté. Je présenterai ensuite brièvement le concept de soi, ce qui m'amènera au concept d'estime de soi. Dans la deuxième partie de cette section, je considérerai la relation élève-professionnel comme point de départ permettant de renforcer l'estime de soi de l'élève. Je définirai les éléments qui permettent de construire une bonne relation pédagogique et déterminerai certaines stratégies à favoriser pour leur mise en place. Ces stratégies dépendent essentiellement de l'intelligence pratique du professionnel, je finirai donc par approfondir cette notion.

2.1 L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Il convient avant tout de distinguer l'expression « élève en difficulté » de celle d'échec scolaire. L'échec scolaire est un phénomène lié au système scolaire, il n'est donc pas inhérent à l'élève. Le terme d'échec renvoie à l'idée que l'élève ne correspond pas à la norme scolaire : il existe un écart trop important entre ce qu'il sait faire et ce qu'il devrait savoir faire pour réussir scolairement. Au contraire de l'échec qui est extérieur, la notion de difficulté est intimement liée à l'élève lui-même. La difficulté scolaire permet de comprendre le comportement de l'élève vis-à-vis des apprentissages : « *Quelque part, la difficulté scolaire est le refus ou l'incapacité provisoire ou définitive de l'élève de se laisser mener sur le chemin conduisant à l'intégration de la norme scolaire.* » (J-M. Louis & F. Ramond 2009 : 26).

Ensuite, il est intéressant de se pencher sur les formules « avoir des difficultés » et « être en difficulté », car elles ne renvoient pas au même phénomène. Lorsque nous disons qu'un élève a des difficultés scolaires, nous faisons généralement référence à des difficultés auxquelles nous pouvons remédier ; elles ne sont pas intrinsèques à la personne et peuvent donc disparaître. Il existe deux types de difficultés, catégorisées selon leur durée : les difficultés ponctuelles ou passagères et les difficultés durables, qui peuvent parfois s'étendre sur plusieurs années. L'élève ne peut entrer dans les apprentissages scolaires, mais « *La pédagogie adaptée suffit dans bien des cas à apporter des réponses à ces difficultés.* » (J-M. Louis & F. Ramond, 2009 : 22).

Lorsque nous parlons d'un élève en difficulté, on se réfère généralement à une forme de difficultés qui ne peut pas être séparée de l'individu, qui lui est intrinsèquement liée. Selon J-M. Louis & F. Ramond (2009), les résultats scolaires peu satisfaisants des élèves se trouvant dans cette situation sont dus, d'une part, à des changements environnementaux qui affectent l'équilibre psychique des élèves et, d'autre part, à des conflits internes qui concernent l'estime de soi. Afin de

favoriser l'entrée de ces élèves dans les apprentissages, il est donc important de prendre en compte les différentes composantes de la personne (psychomotrice, psycho-affective, intellectuelle, etc.).

2.1.1 CONCEPT DE SOI

Avant de développer la notion d'estime de soi, il me paraît important de m'attarder sur celle de concept de soi, puisqu'elle se trouve au premier plan de la construction psychique de chaque individu.

Pour aborder la complexité de cette notion, j'ai basé ma réflexion sur le modèle organisationnel du concept de soi, élaboré par René L'Ecuyer (1994). Selon lui, le concept de soi correspond à la façon dont la personne se perçoit. Cette perception comprend certaines caractéristiques personnelles telles que les intérêts, les qualités, les défauts, les traits personnels, y compris les aspects physiques, et la valeur que la personne s'accorde à elle-même. Ces éléments peuvent être considérés de manière positive ou négative.

Comme le souligne R. L'Ecuyer, le concept de soi évolue tout au long de la vie : « *Le concept de soi n'existe pas de toutes pièces dès la naissance. Il s'élabore progressivement au fur et à mesure des contacts de l'enfant avec son environnement physique et social et des expériences personnelles ainsi accumulées.* » (R. L'Ecuyer, 1994 : 126). L'auteur distingue quatre stades de développement du soi entre l'enfance et l'adolescence. Il s'agit de l'émergence du soi, la confirmation du soi, l'expansion du soi et la réorganisation du soi. Dans ce travail, je vais me concentrer sur les étapes liées à l'enfance.

2.1.1.1 CONCEPT DE SOI DURANT L'ENFANCE

Le concept de soi est donc une construction mouvante, il va s'élaborer grâce aux différentes expériences (physiques, sociales ou psychiques) de l'enfant. Au fil de ses rencontres, de ses perceptions et de son développement, l'enfant va se construire une image ou une idée de lui-même, positive ou négative, qui, à son tour, influera ses expériences futures.

Stade 1 : L'émergence du soi (entre 0 et 2 ans)

L'enfant se trouve dans une période de symbiose avec son environnement ce qui lui permet de se faire des impressions au sujet de lui-même. Cette symbiose peut se diviser en trois catégories : corporelle, physique et affective.

Dans la première, l'enfant commence à se distinguer de ses parents, il prend conscience qu'il a son propre corps. Cette étape est fondamentale dans le processus de construction de l'image de soi. À travers la deuxième, il se distingue

de son environnement matériel et acquière des connaissances nouvelles comme le contrôle des objets. Cela contribue à faire émerger son sentiment de compétence. La troisième catégorie concerne la relation de dépendance qui lie l'enfant à son environnement social. Les aspects de la conscience de soi, tels que la sensation d'être aimé, accepté et reconnu vont dépendre de cette relation.

Stade 2 : La confirmation du soi (entre 2 et 5ans)

C'est à partir de ce stade qu'il est possible de dire qu'il existe réellement chez l'enfant un concept de soi. L'enfant cherche à confirmer les images de lui-même qu'il a pu développer : « *Le soi se développe maintenant comme si l'enfant tentait de trouver des preuves confirmant l'authenticité de ces images de lui-même.* » (R. L'Ecuyer, 1994 : 133). L'enfant commence à exprimer la manière dont il se perçoit à travers l'utilisation du « je » ou du « moi », en se comparant aux autres, en tentant de prouver ses capacités, etc.

Stade 3 : L'expansion du soi (entre 6 et 10ans)

À ce stade, on se rend compte que l'enfant commence à être conscient du concept de soi, car il s'exprime sur les images qu'il se fait de lui-même : « *Le stade III – celui de l'expansion du soi – indique clairement qu'à partir du moment où le concept de soi devient suffisamment conscient pour être verbalisé par les enfants, le processus d'élaboration se poursuit.* » (R. L'Ecuyer, 1994 : 145). De nouvelles dimensions vont apparaître, telles que les références à la sexualité et à l'opinion des autres sur soi. Grâce à ces domaines d'expérimentation, l'enfant va élargir son concept de soi en y incorporant de nouvelles réalités.

2.1.2 ESTIME DE SOI

Le concept de soi c'est donc l'image que nous avons de nous-même, l'ensemble des croyances que nous formons à notre propre sujet. Parmi elles, nous retrouvons une dimension affective faite de jugements, c'est-à-dire que certains éléments du soi seront jugés bons ou mauvais. Ces jugements peuvent entraîner des réactions émotionnelles, telles que la honte ou la fierté, et forment ce que nous appelons l'estime de soi.

Dans notre société, l'estime de soi est souvent associée au narcissisme, alors que ces deux termes sont bien distincts. L'estime de soi n'a rien à voir avec une admiration ou un amour aveugle de sa propre personne, il s'agit de la valeur positive que la personne s'attribue tout en restant réaliste, en ayant conscience de ses qualités comme de ses limites. D'ailleurs, cette valeur va évoluer au fil de l'existence de l'individu, en fonction de ses expériences.

Cette conscience qu'une personne a de sa valeur est, selon G. Duclos (2000), un élément déterminant de l'estime de soi. Certaines personnes qui possèdent d'excellentes compétences n'en ont simplement pas conscience, ce qui fait qu'elles ont une faible estime d'elles-mêmes. Contrairement à ce que nous pourrions croire, il ne suffit pas de posséder des habiletés pour avoir une bonne estime de soi. Revaloriser l'estime de soi d'une personne pourrait donc être de l'aider à prendre conscience de ses capacités. Ce qui, nous le verrons dans la section 2.2, est une des pistes qu'exploitent les professionnels travaillant dans le domaine de l'enseignement spécialisé pour redonner à l'enfant en difficulté une expérience positive de l'environnement scolaire.

2.1.2.1 *COMPOSANTES DE L'ESTIME DE SOI*

L'estime de soi est un concept complexe. Pour l'appréhender correctement, il semble essentiel de se pencher plus précisément sur ses différentes composantes. Je me base ici sur celles définies par G. Duclos (2000) : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence.

Le sentiment de confiance

Selon G. Duclos (2000), le sentiment de confiance peut être considéré comme un préalable à l'estime de soi. Il se développe au travers de la relation d'attachement que les parents créent avec leur enfant. Par cette relation, l'enfant va pouvoir se sentir en sécurité physiquement et psychologiquement. Cette sécurité procurée par les parents, cette confiance vis-à-vis d'autrui va progressivement mener à une attitude de confiance envers soi-même, un sentiment de sécurité intérieure qu'a l'enfant d'être lui-même.



La connaissance de soi

Comme exposé plus haut, l'enfant va, durant la petite enfance (0-2ans), entamer un processus d'individualisation en se différenciant des personnes qui ont de l'importance pour lui. L'enfant commence donc à développer un concept de soi : « *Au fil des expériences qu'il vit, il en vient à définir ses caractéristiques physiques, ses besoins et sentiments ainsi que ses capacités physiques, intellectuelles et sociales.* » (G. Duclos, 2000 : 55). Cette connaissance de soi va permettre à l'enfant d'asseoir un sentiment d'identité à partir duquel va se développer son estime de soi : « *C'est sur la base de la connaissance de soi que l'enfant en vient à intérioriser le sentiment de sa valeur personnelle (estime de soi).* » (G. Duclos, 2000 : 56).

G. Duclos (2000) nous explique qu'afin que le concept de soi de l'enfant puisse se modifier en sentiment d'identité, il est important que l'enfant ait une connaissance réaliste de ses capacités, de ses difficultés et de ses limites.

Le sentiment d'appartenance

En grandissant, l'enfant ressent de plus en plus le besoin d'appartenir à un groupe. Le processus de socialisation lui permet de faire l'expérience du sentiment d'appartenance. Dans un premier temps, ce sentiment est vécu au travers de la relation d'attachement qu'entretient l'enfant avec ses parents, elle représente d'ailleurs le cœur de l'estime de soi. Dans un deuxième temps, l'enfant va chercher à acquérir une première conscience de sa valeur en élargissant ses relations, c'est-à-dire en côtoyant ses pairs (G. Duclos).

Le sentiment d'appartenance n'apparaît pas spontanément, mais s'apprend au travers des différentes expériences de coopération avec des tiers. Cette dernière n'est possible que si l'enfant est capable de réciprocité : « *Ce n'est qu'à ce moment qu'éclate l'égoïsme et qu'il devient possible pour l'enfant de considérer les besoins, les opinions et les sentiments des autres tout en les arrimant aux siens.* » (G. Duclos, 2000 : 72). L'estime de soi est alimentée lorsque l'enfant se sent impliqué et valorisé dans un réseau relationnel, c'est-à-dire lorsqu'il sent avoir un rôle important au sein du groupe auquel il appartient.

Le sentiment de compétence

Pour réaliser des apprentissages, qu'ils soient moteurs, intellectuels ou sociaux, il est impératif que l'enfant vive des expériences de succès et qu'il attribue ce succès à ses compétences. Apprendre nécessite donc d'être conscient de sa valeur personnelle, d'avoir une bonne estime de soi (G. Duclos, 2000).

Si l'enfant ne peut pas se référer à des situations où il a fait preuve de compétence, il lui est impossible de croire en lui-même. De ce fait, il perd toute

motivation, indispensable au processus d'apprentissage, affaiblissant davantage son estime de soi : « *La motivation se manifeste par l'engagement et la persévérance dans l'activité entreprise. Avec de bons moyens et de bonnes stratégies d'apprentissage, on parvient au succès. De cette réussite, se dégage un sentiment d'efficacité et de fierté qui augmente à son tour l'estime de soi.* » (G. Duclos, 2000 : 90).

2.1.3 ESTIME DE SOI ET ÉCOLE

À travers l'école, l'enfant a la possibilité de faire l'expérience de la réussite dans divers domaines (lecture, écriture, calcul, etc.) et, ainsi, d'alimenter son estime de soi. Cependant, comme nous le fait remarquer G. Goumaz (1991), l'influence de l'école sur l'estime de soi peut être tant positive que négative. La réussite d'un élève dans une activité permet l'alimentation de sa confiance en soi. À l'inverse, échouer dans un exercice peut provoquer chez lui un sentiment d'humiliation, ce qui génère une dévalorisation de son image de soi.

Il existe ce qu'on appelle une circularité positive entre l'estime de soi et les apprentissages. En effet, avoir une bonne estime de soi permet à l'élève de s'impliquer sereinement dans un nouvel apprentissage, parce qu'il se sent capable de le faire. S'il réussit, l'estime de soi s'en voit améliorée. À l'inverse, certains enfants, de par leur estime de soi peu développée, n'arrivent pas à s'investir dans les apprentissages proposés et vivent de nombreuses expériences négatives. Ils vont alors chercher à protéger leur estime de soi par divers moyens, dont le désengagement scolaire. Ces élèves perçoivent la volonté des enseignants à leur apprendre ce qu'ils ne savent pas comme une menace, un risque d'affaiblir une fois encore leur estime d'eux-mêmes. Pour ne pas avoir à faire face à une nouvelle situation d'échec, qui leur serait insoutenable, ils se défendent en refusant de participer aux activités ou en laissant croire qu'ils ne sont pas intellectuellement capables d'intégrer ces apprentissages (G. Goumaz, 1991). Ces élèves, de par leurs nombreuses difficultés d'apprentissage, se retrouvent souvent classés dans la catégorie des élèves en échec scolaire. Ce statut les conduit bien souvent à se retrouver dans le cursus de l'enseignement spécialisé. C'est alors aux professionnels travaillant dans ce milieu que revient la tâche, à travers la construction d'une relation de confiance, de permettre à l'enfant de retrouver une bonne estime de soi, et ainsi de se réapproprier ses apprentissages scolaires.

2.2 LE PROFESSIONNEL

Dans ce qui suit, j'emploierai le terme « professionnel » pour désigner tant l'éducateur social que l'enseignant spécialisé. Bien qu'il s'agisse de professions passablement différentes, elles basent toutes deux leur intervention sur l'établissement d'une relation professionnel-élève adaptée au besoin de ce dernier. Il était donc naturel, selon moi, de s'intéresser aux deux pratiques et de les traiter conjointement. Je commencerai par définir le rôle du professionnel vis-à-vis de l'élève. Ensuite, je distinguerai les éléments lui permettant de construire une relation qui favorise le développement d'une bonne estime de soi chez l'enfant.

2.2.1 RÔLE DU PROFESSIONNEL

Lorsqu' un élève est placé dans le cursus de l'enseignement spécialisé, il faut être conscient qu'il arrive avec un passé douloureux : *« [...] il s'agit d'élèves qui ont déjà été blessés narcissiquement, humiliés par les échecs rencontrés et les sentiments d'infériorité qu'ils entraînent. »* (G. Goumaz, 1991 : 40). Cela explique qu'un nouvel élève soit sur la défensive, il doit impérativement se protéger. Il pourra, par exemple, se fermer aux apprentissages proposés et faire preuve de méfiance envers les personnes présentes, professionnels comme camarades de classe.

Pour que cet élève retrouve confiance en les enseignants et en lui-même, les professionnels doivent créer une relation pédagogique adaptée à l'enfant, à ses besoins, à ses craintes, à ses expériences passées, etc. Réussir à créer un climat de confiance permet à l'enfant de se sentir en sécurité et ainsi de s'impliquer scolairement. Comme le confirme C. Marsollier, *« La relation pédagogique apparaît donc bien comme la dimension prioritaire de l'action enseignante. »* (2012 : 15). Sans cette relation, toute tentative d'apprentissage restera vaine.

Pour développer cette relation de confiance, les professionnels doivent d'abord identifier les besoins psychologiques de l'élève. Il s'agit de lui donner ce dont il a besoin pour s'épanouir pleinement et pour établir une relation favorable à l'apprentissage. C. Marsollier (2012) propose huit catégories de besoins psychologiques, dont quatre sont pertinents dans notre cas : la sécurité (bénéficier d'un cadre rassurant où les droits et les devoirs sont définis), la motivation (trouver un sens aux apprentissages), le respect (reconnaître la légitimité des paroles et des actes du professionnel) et l'aide (se sentir guidé dans les apprentissages). Pour répondre aux besoins identifiés, le professionnel pourra s'appuyer sur tout un éventail de compétences : relationnelles (patience, bienveillance, empathie, etc.), communicationnelles (clarté, écoute, etc.), comportementales (attitude adaptée) et pédagogiques (activités adaptées). Evidemment, la réponse donnée dépend du contexte dans lequel évoluent le professionnel et l'enfant, les compétences et outils mobilisés sont donc susceptibles de changer d'un cas à l'autre. Dans ce qui suit, je

vais développer certains de ces outils auxquels le professionnel peut faire appel pour instaurer cette confiance essentielle à l'apprentissage.

2.2.2 ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE & DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE : ÉLÉMENTS ESSENTIELS À LA CONSTRUCTION DE LA RELATION

Pour créer une relation de confiance et agir sur la perception qu'a l'enfant de l'acte même d'apprendre, le professionnel doit prendre en considération deux éléments. Premièrement, il doit veiller à proposer des activités d'apprentissage à la portée de l'élève. Deuxièmement, il doit adopter une démarche pédagogique adaptée, c'est-à-dire qu'il doit aborder les activités de la bonne façon. Réunir toutes ces conditions c'est créer un environnement qui favorise une interaction authentique entre le professionnel et l'élève, un environnement qui permet une revalorisation de l'estime de soi (C. Marsollier, 2012).

2.2.2.1 DOMAINES CONCERNANT LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Pour que l'élève s'implique dans une tâche, il faut avant tout qu'il se sente capable de la réaliser. Il est donc important de choisir une activité adaptée à ses aptitudes, c'est-à-dire qui se situe dans sa zone proximale de développement. Cette dernière correspond à l'écart entre ce que l'élève peut effectuer seul et ce qui lui est possible de faire en recevant de l'aide (L. Saint-Laurent, 1995). Adapter les activités permet de faciliter l'entrée de l'élève dans les apprentissages et, par-là, d'alimenter son estime de lui-même. Afin de motiver l'investissement scolaire, le professionnel peut agir sur différents aspects de l'activité, comme : la coopération, le statut de l'erreur et le plaisir d'apprendre.

La coopération

G. Duclos (2000) nous explique que l'être humain de par son aspect social, a besoin de se sentir appartenir à un groupe pour alimenter son estime de soi. Il en va de même pour l'enfant, pour lequel l'école constitue un espace privilégié dans l'apprentissage de la socialisation et l'atteinte d'un sentiment d'appartenance satisfaisant.

L'apprentissage coopératif, par le biais d'activités qui requièrent l'aide de chacun pour atteindre l'objectif fixé, constitue l'un des moyens les plus efficaces pour permettre à l'enfant d'appréhender le sentiment d'appartenance : « *des recherches récentes ont démontré les effets positifs que l'apprentissage coopératif a sur le rendement scolaire, le développement des habiletés sociales, l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage et des pairs, l'état affectif et l'image de soi.* » (P.C. Abrami & al., 1996 :13). Le professionnel doit veiller à proposer des activités où une interdépendance positive entre élèves est possible, c'est-à-dire qu'il doit favoriser des situations où les élèves ont l'occasion de s'entraider pour apprendre. En

encourageant les élèves à se féliciter et à se soutenir, le professionnel permet à l'enfant de percevoir le groupe comme une source de valorisation. Ainsi, un sentiment d'appartenance et d'estime peut se créer sans que le professionnel en soit l'unique source (P.C. Abrami & al., 1996).

Enfin, pour permettre à chacun de s'impliquer dans l'activité et d'éviter à certains d'adopter une position passive face à la tâche, le professionnel doit veiller à responsabiliser les membres du groupe (B. Chambers & al., 1997). En fonction des compétences de chaque élève, le professionnel doit donc donner des rôles à assumer. Ceci contribue, d'une part, au bon fonctionnement du groupe et, d'autre part, permet à l'élève de se sentir utile et respecté, contentant ainsi son besoin d'appartenance et son estime.

Le statut de l'erreur

L'objectif de l'école normale est que l'élève intègre les connaissances qu'elle lui apporte. De ce fait, il est attendu de lui qu'il fournisse des réponses justes aux questions qui lui sont posées. L'erreur n'a donc pas de valeur positive : *« Il en résulte que la réponse fautive n'a aucun statut, qu'elle est considérée comme une production aberrante, négligeable, à éliminer. »* (G. Goumaz, 1991 : 45). Ce rejet de l'erreur prend sa source dans la représentation que l'on se fait généralement de l'apprentissage. Dans l'idée commune, les connaissances s'acquièrent de manière régulière et progressive. Si l'élève occupe sa fonction d'apprenant correctement, c'est-à-dire s'il se montre attentif et motivé, aucune erreur ne peut se produire. L'erreur ne peut donc être perçue que comme un manque qu'il convient de sanctionner (J-P. Astolfi, 1997).

Donner un statut positif à l'erreur, lui permettre d'exister, peut faciliter sa disparition : *« elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est confrontée »* (J-P. Astolfi, 1997 : 15). Toute réponse donnée découle d'une certaine logique, il faudrait donc porter une attention particulière à celle qui se cache derrière l'erreur, car elle pourrait permettre de mieux comprendre les difficultés et donc d'améliorer les apprentissages. De plus, l'estime de soi de l'élève peut être favorisée en considérant l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage : *« Une classe où l'échec est permis et considéré comme faisant partie de la construction des connaissances diminuera l'anxiété et la dévalorisation personnelle chez l'élève à risque. »* (L. Saint-Laurent, 1995 : 54-55).

Le plaisir d'apprendre

Les différents échecs rencontrés par l'élève dans ses expériences scolaires passées peuvent créer chez lui une réticence envers les apprentissages, et ce même s'ils se trouvent à sa portée. Dans ce genre de cas, il est important de

redonner du sens aux activités que l'on propose. Pour ce faire, il peut être intéressant de prendre appui sur les intérêts de l'élève pour se créer une porte d'entrée vers les apprentissages. Il s'agit en fait de traiter la matière scolaire d'une manière détournée, en proposant une activité valorisée par l'élève (G. Goumaz, 1991). Cela permet de contourner les difficultés de l'élève, en lui faisant oublier que la matière travaillée était une source de souffrance pour lui.

Prendre appui sur les intérêts de l'élève permet à ce dernier de retrouver du plaisir dans l'acte d'apprendre, l'effort fourni devient alors secondaire et ne constitue plus un obstacle majeur à l'investissement de l'enfant (Y. Guégan, 2015). Cependant, cette méthode comporte le risque que l'enfant ne fasse pas le lien avec les apprentissages et reste cantonné à la tâche qu'il apprécie.

2.2.2.2 DOMAINES CONCERNANT LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Le professionnel peut aborder les apprentissages selon deux angles différents. Premièrement, il peut favoriser une démarche transmissive, où l'élève prend la position d'un agent passif dont la mission est d'intégrer la connaissance qui lui est donnée. Deuxièmement, il peut opter pour une démarche active, où l'élève est impliqué dans ses apprentissages (C. Marsollier, 2012). Cette vision active doit être favorisée lorsque le professionnel accompagne des élèves en difficulté. Ce genre de démarche pédagogique peut être mis en place en faisant attention à différents domaines agissant sur l'estime de soi de l'enfant : la différenciation, le fonctionnement de l'élève, le sentiment de sécurité et la valorisation.

La différenciation

Au sens large, différencier consiste à marquer une altérité. Lorsqu'il se retrouve face à un groupe d'élèves, le professionnel va repérer les caractéristiques particulières qui font qu'un élève se distingue de la norme. De ce fait, il doit adapter sa pratique aux différences observées : « *Cette distinction engendre forcément une adaptation de sa propre attitude par rapport à cet autre différent.* » (J-M. Louis & F. Ramond, 2009 : 92). Dans sa définition positive, la différenciation permet de reconnaître à la personne le droit à la différence, cette dernière n'étant plus perçue comme un écart à la norme, mais comme révélatrice d'une singularité qui doit être prise en considération (J-M. Louis & F. Ramond, 2009). Il s'agit d'une véritable reconnaissance identitaire.

Dans le cadre de l'école, la différenciation implique pour le professionnel qu'il prenne en compte l'hétérogénéité des élèves. En effet, tous les élèves ne sont pas égaux face aux apprentissages. Il est impératif de les considérer dans leur individualité afin que leur développement personnel soit favorisé. Pour y parvenir, il faut tenir compte, d'une part, des représentations de l'élève et, d'autre part, de

l'influence des besoins psychologiques sur l'évolution de ces représentations (H.Przesmycki, 2004).

Le fonctionnement de l'élève

Au cours de son développement, l'élève va développer un ensemble d'habitudes (bonnes ou mauvaises) en lien avec les expériences positives ou négatives qu'il a pu faire lors de son parcours scolaire et personnel : « *Certaines de ses habitudes sont nettement destinées à prévenir, par évitement, la répétition d'expériences par trop humiliantes.* » (G. Goumaz, 1991 : 46). Les expériences antérieures permettent à l'élève de se créer une image de soi, positive ou non, en lien avec ses points forts et ses points faibles. Cette image est considérée comme immuable par l'élève. Ainsi, sur la base de ses expériences, l'élève aura tendance à adopter certains schèmes d'action qui conditionneront son comportement dans les situations futures, appliquant ou évitant certaines stratégies. Ces habitudes de fonctionnement auront inévitablement des conséquences lorsque l'élève aura à gérer une situation dans laquelle il se trouve face à un nouvel apprentissage. L'élève n'a généralement pas conscience de ses propres habitudes. Le professionnel devra donc prendre le rôle d'agent conscientisant. Il devra observer et analyser les comportements qu'adopte l'élève lorsqu'il se trouve face à une tâche et, point essentiel, il devra partager ses observations avec l'élève lui-même. Grâce à ce partage, l'élève pourra engager une réflexion sur ses habitudes de fonctionnements (G. Goumaz, 1991).

Lorsqu'il communique ses observations à l'élève, le professionnel doit porter une attention particulière à la forme qu'il leur donne. Par exemple, s'il émet un jugement sur le comportement de l'élève, ce dernier risque de sentir un danger pour son estime et donc d'adopter une attitude défensive vis-à-vis du professionnel et de l'apprentissage. Présenter les observations sous la forme d'un questionnement s'avère plus avantageux. L'élève est invité à son tour à se poser des questions sur son comportement. Il pourra alors prendre du recul et parvenir à ses propres conclusions, définir s'il a avantage à modifier son comportement (G. Goumaz, 1991). Il s'agit donc de développer son autonomie et de le responsabiliser.

Le sentiment de sécurité

Selon G. Goumaz (1991), lorsque l'environnement dans lequel le professionnel travaille est bruyant, changeant ou même restreint, il est difficile voire impossible de fournir un enseignement de qualité. Dans de telles conditions, tous les participants sont soumis au stress : les enfants, qui le manifesteront par l'agitation ou des troubles du comportement, comme les professionnels. Il est donc essentiel de commencer par créer des conditions d'enseignement favorisant les apprentissages et le bien-être psychique. Pour ce faire, le professionnel peut élaborer des règles de conduite permettant de sécuriser l'élève : « *En lui donnant*

des points de repère stables, l'adulte permet à l'enfant de s'adapter à son milieu tout en lui permettant d'intégrer des valeurs » (G. Duclos, 2000 : 44).

Afin de permettre à l'enfant d'acquérir une conscience morale et sociale à travers des règles de conduite, celles-ci doivent comporter certaines caractéristiques. Tout d'abord, il est essentiel qu'elles soient claires, c'est-à-dire qu'elles véhiculent des valeurs accessibles aux enfants, telles que le respect de soi, des autres ou de l'environnement. Ensuite, les règles établies doivent être concrètes et formulées positivement pour permettre à l'élève de mieux les intégrer. De plus, il est important qu'elles soient constantes, le professionnel doit les faire appliquer fermement. Et, pour qu'elles puissent être cohérentes, le professionnel doit également y être soumis. Finalement, afin que l'enfant puisse prendre ses responsabilités lorsqu'il transgresse les règles, les conséquences de ses actes doivent être liées au comportement reproché (G. Duclos, 2000).

La valorisation

Lorsqu'un enfant a subi de nombreux échecs, il est difficile pour lui d'être conscient de ses compétences, l'estime qu'il a de lui-même est profondément touchée. Bien qu'il ait de bonnes compétences intellectuelles, l'élève se sent dévalorisé et/ou a peur de décevoir son entourage parce qu'il ne peut fournir un rendement satisfaisant pour les établissements dits normaux, du fait de ses difficultés. Il se désintéresse alors de ses apprentissages. Les expériences de succès sont donc primordiales pour les apprentissages, elles nourrissent l'estime de soi de l'élève et lui permettent de s'engager sereinement dans de nouvelles tâches. Pour que l'élève renoue avec de telles expériences et évite le décrochement scolaire, le professionnel peut chercher à stimuler sa motivation :

« La motivation se manifeste par l'engagement et la persévérance dans l'activité entreprise. Avec de bons moyens et de bonnes stratégies d'apprentissage, on parvient au succès. De cette réussite, se dégage un sentiment d'efficacité et de fierté qui augmente à son tour l'estime de soi. ». (G. Duclos, 2000 : 90)

Pour avoir un impact sur la motivation de l'enfant, les encouragements et les discours positifs du professionnel revêtent une importance toute particulière. Selon J. Reeves (2012), ils permettent à l'élève de se focaliser sur ses points forts plutôt que sur ses faiblesses. Ainsi la persuasion verbale dont le professionnel fait preuve permet à l'élève d'augmenter son sentiment d'efficacité nourrissant ainsi son estime de soi.

2.2.3 COMMUNICATION : MOYEN POUR SOIGNER LA RELATION

L'efficacité des stratégies déployées par le professionnel en termes de démarche pédagogique et d'activités d'apprentissage dépend directement de ses capacités à transmettre ses attentes et ses intentions à l'égard de l'élève. Transmission qui pourra s'effectuer à travers de nombreuses activités et situations telles que l'aide apportée, les encouragements, les consignes, l'écoute, etc. (C. Marsollier, 2012). Plus que de simplement se faire comprendre, le langage est un outil qui permet au professionnel de construire une relation adéquate avec l'élève et, ainsi, de favoriser les apprentissages. Soigner la façon dont il s'exprime représente donc une partie essentielle du rôle du professionnel. Pour ce faire, le professionnel devra porter une attention particulière à trois modes d'expression : le verbal, le non verbal et le paraverbal.

Langage verbal

Le mode verbal concerne les mots que le professionnel utilise lorsqu'il s'adresse à l'élève. Pour que l'élève comprenne ce qui lui est demandé, il est important de tenir compte de ses capacités linguistiques et de ses connaissances : « *Choisir ses mots dans la perspective d'être compris et d'atteindre ses objectifs constitue l'acte pédagogique [...] le plus déterminant pour la réussite, le maintien de l'attention de l'élève, sa confiance.* » (C. Marsollier, 2012 : 24). En faisant attention aux mots qu'il choisit, le professionnel permet à l'élève de recevoir le message qu'il s'intéresse à lui, qu'il veut lui faciliter l'accès à la connaissance.

Langage non verbal

Le mode non verbal inclut ce qui ne touche pas à l'expression, tel que la posture, les gestes, le regard, les mimiques, etc. Ce mode constitue peut-être l'élément le plus important en termes de communication, car il permet de préciser le sens de ce qui est dit : « *La valeur du message non verbal reçu opère comme un amplificateur lorsqu'elle est en cohérence avec le sens du verbe, ou comme un révélateur lorsqu'elle est en contradiction avec lui.* » (C. Marsollier, 2012 : 25). Il est donc important que le professionnel prenne garde aux différents éléments qui constituent ce mode du langage, qu'il surveille son attitude à l'encontre des élèves. Cette dernière ne doit pas véhiculer d'intention négative, elle doit être perçue comme bienveillante par l'élève.

Langage paraverbal

Dans le mode paraverbal, trois éléments doivent être pris en considération, car complémentaires : l'intonation, l'intensité de la voix et la rapidité du discours. L'intonation « *représente le principal véhicule des émotions, de l'état d'esprit du locuteur et de son inconscient.* » (C. Marsollier, 2012 : 25). Elle constitue un élément

très important dans la relation qu'entretiennent le professionnel et l'élève, car elle permet à ce dernier de recevoir des informations sur ce que ressent le professionnel à son égard (joie, déception, colère, etc.). L'intensité de la voix permet d'accentuer le discours favorisant ainsi l'attention de l'élève : « *Elle figure parmi les principaux outils de l'enseignant pour exercer son autorité.* » (C. Marsollier, 2012 : 25) La rapidité du discours correspond à la vitesse à laquelle le professionnel transmet les informations à l'élève. Calquer son discours sur le rythme de l'élève permet au professionnel de créer une relation de qualité où l'élève se sent écouté et trouve du sens à ce qui lui est expliqué.

2.2.4 INTELLIGENCE PRATIQUE : ORIGINE DES STRATÉGIES EMPLOYÉES

La mise en place et le choix des stratégies dont use le professionnel dépendent directement de son intelligence pratique. Cette dernière « *permet d'ajuster l'action à la grande diversité des situations. Elle fait appel à de nombreuses qualités intellectuelles, telles que l'écoute, le sens de l'observation, pour appréhender la complexité des relations, la sagacité et la débrouillardise pour inventer des solutions.* » (Y. Guégan, 2015 : 18). Dans le contexte scolaire, le professionnel doit sans cesse s'adapter à des situations nouvelles en tenant compte des élèves qui se trouvent face à lui, de leurs dispositions, de leur état émotionnel, de leurs représentations des apprentissages, etc. Dans de telles circonstances, nous pouvons considérer que l'intelligence pratique « *participe de la substance même de l'acte éducatif, des fins même de l'éducation en ce fait qu'elle est totalement fidèle aux réalités et enjeux de la classe [...]. Elle ne néglige rien, elle tient compte de tout.* » (Y. Guégan, 2015 : 9).

Cependant, il n'existe pas d'ouvrages qui la définissent clairement, car elle « *apparaît toujours plus ou moins "en creux", immergée dans une pratique qui ne se soucie, à aucun moment, alors même qu'elle l'utilise, d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche.* » (J-P. Vernant & M. Détéienne, 1974 : 9).

2.2.4.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'INTELLIGENCE PRATIQUE

Bien qu'il soit difficile de donner une définition exacte de l'intelligence pratique, il nous est possible d'en définir certaines caractéristiques qui en précisent un peu la nature.

Une intelligence du corps

Cette intelligence se distingue d'un raisonnement purement logique par une dimension corporelle. Lorsque le professionnel se retrouve dans une situation de travail, ses choix d'action vont dépendre essentiellement de ce qu'il ressent, ce n'est qu'après coup qu'il liera ses décisions à la théorie (C. Dejours, 1993). Ainsi, cette intelligence s'enclenche lorsque l'on se trouve dans l'action, elle ne dépend pas de compétences préalables à la situation de travail : « *C'est la déstabilisation du corps total dans son rapport à la situation qui déclenche, initie et accompagne le jeu de cette intelligence pratique.* » (D. Dessors, 2009 : 63). De par la forte implication des sensations, bien que cela n'implique pas l'absence de pensée, cette intelligence peut être considérée comme une intelligence du corps.

Une intelligence rusée

L'intelligence pratique est une intelligence ingénieuse, en ce qu'elle évite bien souvent au professionnel une dépense d'énergie inutile. Il n'existe pas de

règles figées pour permettre au professionnel de mener à bien une intervention. Comme le disent J-P. Vernant et M. Détiéne, pour être capable de faire face à une situation changeante et d'atteindre les objectifs fixés, l'intelligence pratique du professionnel doit être flexible, mouvante et changeante : « *il lui faut sans cesse s'adapter à la succession des événements, se plier à l'imprévu des circonstances pour mieux réaliser le projet qu'elle a conçu ; ainsi l'homme de barre ruse avec le vent pour mener, en dépit de lui, le navire à bon port.* » (1974 : 28).

Une intelligence variée

La troisième caractéristique de l'intelligence pratique est d'être mobilisée dans toutes les activités de travail : « *elle ne se déploie pas que dans la sphère du travail manuel. Elle est aussi au cœur de l'activité intellectuelle et même du travail théorique.* » (C. Dejours, 1993 : 53). L'intelligence pratique, de par son caractère très personnel et la multiplicité des situations dans lesquelles elle apparaît, ne peut pas être considérée comme unique ou unie, mais doit être perçue comme hétérogène (J-P. Vernant & M. Détiéne, 1974).

Une intelligence créatrice

L'intelligence pratique se caractérise également par un aspect qui relève de la création. En effet, lorsque le professionnel se trouve dans une situation complexe où les méthodes qu'il utilise normalement ne fonctionnent pas, il lui faut imaginer de nouvelles solutions pour parvenir à ses fins. Son intelligence pratique lui permet alors d'intervenir « *en évitant de se planter, en s'empêchant de survoler, sans nier les obstacles, en créant une certaine unité.* » (Y. Guégan, 2015 : 8).

Une intelligence universelle

La cinquième caractéristique de l'intelligence pratique se trouve dans son côté universel. Dans les diverses situations de travail que chacun d'entre nous rencontre au cours de sa vie, nous faisons instinctivement appel à cette intelligence : « *c'est-à-dire que la plupart des gens éprouvent un véritable "besoin" d'exercer leur intelligence. Il y a une sorte de spontanéité, d'intention irrésistible dans l'intelligence rusée.* » (D. Dessors, 2009 : 65).

3. PROBLÉMATIQUE

Les différentes recherches théoriques m'ont permis de définir plus précisément les tenants et les aboutissants de l'estime de soi concernant l'élève en difficulté d'apprentissage. En me penchant du côté des professionnels, j'ai pu définir qu'il était essentiel de créer une relation de confiance avec l'élève afin de travailler sur l'estime de soi de ce dernier. Dans le cadre scolaire, la relation se construit à travers des éléments tels que les activités d'apprentissage, la démarche pédagogique proposée et la communication. La mise en place de ces éléments peut varier d'un professionnel à l'autre, elle dépend des différentes habitudes et stratégies de chacun. Le choix d'une stratégie particulière est d'ailleurs difficilement explicable, car extrêmement dépendant du contexte dans lequel évolue le professionnel, et donc de son intelligence pratique (qui varie aussi d'un professionnel à l'autre). Mettre des mots sur l'intelligence pratique des professionnels agissant sur le terrain permettrait une meilleure prise en charge des élèves se trouvant en difficulté scolaire. J'en viens donc à me poser la question suivante :

- De quelle manière l'intelligence pratique du professionnel travaillant en milieu scolaire spécialisé se manifeste-elle dans les divers éléments permettant la construction d'une relation pédagogique ayant pour visée le renforcement de l'estime de soi de l'élève ?

Pour rappel, il existe peu d'écrits théoriques au sujet de l'intelligence pratique. De ce fait, il me semble intéressant d'effectuer une recherche exploratoire à son sujet afin de l'approfondir et d'en tirer des enseignements utiles pour ma future pratique. Le fil rouge de cette recherche s'articulera autour des hypothèses de travail suivantes :

- Chaque professionnel, qu'il soit éducateur social, assistant socio-éducatif ou enseignant spécialisé, possède une forme de pratique personnelle qui relève de son intelligence pratique.
- Les pratiques professionnelles sont significativement différentes d'une personne à l'autre, du fait du caractère très personnel de l'intelligence pratique.
- Certaines similitudes existent entre les pratiques des différents professionnels ayant le même métier.
- La ligne de conduite adoptée par l'institution dans laquelle travaille le professionnel influence en partie son intelligence pratique.

Ce travail de recherche va me permettre d'atteindre les objectifs suivants :

- Mener à bien un processus de recherche de type travail de Bachelor.
- Approfondir mes connaissances concernant l'estime de soi et les procédés à favoriser lors d'une prise en charge de type enseignement spécialisé.
- Découvrir la place que prend l'estime de soi de l'élève dans le travail des professionnels accompagnants.
- Découvrir les différentes attitudes et pratiques professionnelles permettant de favoriser l'estime de soi des élèves dans le cursus de l'enseignement spécialisé.
- Déterminer les différences existantes entre les attitudes et les pratiques des enseignants spécialisés et celles des éducateurs.
- Confronter ma propre pratique professionnelle à celle des professionnels sur le terrain.

4. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES

4.1 TERRAIN D'ENQUÊTE

Lors de ma deuxième formation, j'ai rejoint l'équipe pédagogique de l'école de la Voie Lactée, dans le canton de Genève. Elle m'a semblé fournir un environnement tout à fait propice à la réalisation de ma recherche, aussi j'ai décidé d'en profiter. Dans ce qui suit, je propose de préciser quel a été mon terrain d'enquête, en dressant un bref tableau de l'enseignement spécialisé genevois et en présentant l'école dans laquelle j'ai mené mon enquête.

4.1.1 L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ GENEVOIS

L'enseignement spécialisé genevois comprend deux grandes parties, l'enseignement spécialisé public et l'enseignement spécialisé subventionné. En 2015, le dispositif spécialisé comprenait 55 institutions publiques, 14 institutions spécialisées et 16 regroupements de classes spécialisées¹. Au total, cette même année, 1833 élèves ont pu bénéficier de mesures d'enseignement spécialisé. L'école « La Voie Lactée » fait partie des deux écoles spécialisées proposées par l'enseignement spécialisé subventionné.

4.1.2 L'ÉCOLE LA VOIE LACTÉE

4.1.2.1 *HISTOIRE DE L'ÉTABLISSEMENT*

Dans les années 80, le canton de Genève manquait de lieux scolaires adaptés pour les enfants présentant des troubles de la personnalité. Les centres de jour constituaient les seuls lieux d'accueil possibles pour ces enfants marginalisés. En 1986, Dina Borel et Danièle Bellet, diplômées de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, décident de fonder une école inspirée de la Pédagogie Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle. La Voie Lactée voit le jour, avec pour but de fournir à chaque enfant un accès à l'éducation.

La création de l'école fut soutenue par le directeur adjoint du Service Médico-Pédagogique (SMP) de l'époque, ainsi que par le président du Département de l'Instruction Publique (DIP). Malgré ses soutiens, l'école restait une initiative privée, donc payante. Pendant plusieurs années, elle connut des difficultés financières, sans cesse à la recherche de fonds publics ou privés ainsi que d'aides financières pour les élèves les plus modestes (sous forme de bourses).

Avec le soutien des députés et de la présidente du DIP, Martine Brunschwig-Graf, ainsi que la création de l'association « La Voie Lactée » et les revendications

¹ <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/mementos/2016/memento.pdf>

publiques des parents d'élèves, la loi cantonale genevoise sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) est votée en 2008. Cette dernière reconnaît le droit de tous les enfants à l'école obligatoire gratuite :

« Art. 6 al.2 : Le principe de gratuité prévaut dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Est réservée la participation financière des titulaires de l'autorité parentale pour les repas et la prise en charge dans les structures de jour ou à caractère résidentiel. » (LIJBEP)²

À l'heure actuelle, l'école est reconnue dans le dispositif du DIP genevois comme étant une école primaire spécialisée privée subventionnée par le canton. Dès lors, les parents d'élèves ne payent plus qu'un écolage de 200fr par mois pour financer les repas et les sorties. Les éventuels dons privés en faveur de l'école servent à offrir des bourses aux familles qui ne parviennent pas à régler l'écolage.

4.1.2.2 POPULATION ACCUEILLIE

La Voie Lactée accueille des enfants qui ont besoin d'un suivi personnalisé. Par exemple, ceux qui rencontrent des difficultés de communication et de langage ou ceux qui souffrent de troubles de la personnalité et du comportement, mais aussi les enfants qui ne parviennent pas à s'adapter au système scolaire et à la vie en société. L'école leur permet de travailler leur rapport au savoir, de construire des compétences intellectuelles et sociales, d'élaborer leur identité d'élève et de développer leur capacité de projection dans l'avenir pour poursuivre leur scolarité dans d'autres structures.

Lorsque l'école était privée, les parents demandaient eux-mêmes le placement de leur enfant au sein de La Voie Lactée. Étant aujourd'hui subventionnée par l'État de Genève, ce sont les directeurs de la scolarité et de l'intégration (DSSI) qui orientent certains élèves en difficulté vers l'école. Bien que cela soit moins courant et moins admis qu'auparavant, il arrive encore que la demande de placement en école spécialisée vienne des parents.

L'école accueille 34 élèves répartis en 5 groupes-classes (Phénix, Pluton, Neptune, Vénus et Pégase) pour les enseignements et les différentes activités. Ces groupes peuvent parfois être divisés, certains ateliers, tels ceux d'allemand ou de création, pouvant être donnés en plus petit comité. Hormis les activités scolaires, les enfants peuvent, selon leurs besoins, bénéficier de prises en charge pédagogique (logopédie, musicothérapie, etc.). L'horaire scolaire est continu : les

²<http://www.adsr.ch/index.php/fr/les-cantons/geneve/textes-de-lois-4/312-loi-cantonale-genevoise-sur-l-integration-des-enfants-et-des-jeunes-a-besoins-educatifs-particuliersou-handicapes-lijbep.html>

élèves arrivent à l'école à 8h30 et repartent à 16h00. Le repas de midi est pris en commun, soit sur place à La Voie Lactée, soit au restaurant scolaire de l'école des Champs-Fréchets. L'équipe pédagogique est composée d'éducateurs sociaux et de psychopédagogues. Tous ont suivi des formations continues internes et externes en pédagogie.

4.1.2.3 *INSPIRATIONS PÉDAGOGIQUES*

Les pratiques de la Voie Lactée s'inspirent de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle, deux méthodes qui jouent un rôle thérapeutique dans le développement scolaire et personnel des élèves. Elles ont été adaptées pour mieux correspondre aux besoins de l'époque et au contexte de l'école. C'est après la première guerre mondiale, durant une période où les gens travaillent à la paix et au développement de valeurs permettant d'éviter d'autres guerres, que Célestin Freinet met au point sa pédagogie. Son but est de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages. Afin d'y parvenir, il développe certaines pratiques pour mobiliser la pensée, telles que le l'expression libre, le journal scolaire, les métiers, etc. De son côté, la pédagogie institutionnelle voit le jour en 1964 lorsque Fernand Oury se sépare du mouvement créé par Célestin Freinet (l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) pour fonder sa propre méthode pédagogique. Adaptant certaines des techniques Freinet à sa conception, il en ajoute aussi de nouvelles, telles que le conseil, les « 4L » (lieu, limite, loi, langage), le statut, la fonction et le rôle.

Ces deux pédagogies ont ainsi servi de base à la construction d'un dispositif institutionnel permettant aux élèves d'être les acteurs de leurs apprentissages. Des institutions médiatrices, telles que les lieux de parole, les projets, les contrats, les ceintures, etc., permettent d'apporter à l'élève une réflexion et une pratique tant individuelles que collectives. De plus, elles s'assurent que l'élève a accès aux bons apprentissages, ceux qui lui correspondent, ainsi que les certifications (ceintures) qu'il lui faut pour accéder aux apprentissages suivants. Les lois instaurées au sein de l'école et de la classe, l'organisation du temps et de l'espace ainsi que la place accordée aux demandes des élèves permettent à tous de participer à la vie de l'école. Ici, les apprentissages sont considérés comme un moyen pour l'élève de comprendre le monde qui l'entoure et d'évoluer personnellement.

L'évaluation se trouve, quant à elle, au cœur des pratiques et constitue un élément formateur au quotidien. Elle est l'occasion de situer la progression de l'élève dans les apprentissages et les objectifs qu'il s'est fixé en accord avec ses enseignants. En tant qu'indicateur de la progression et facilitateur de la prise en main des apprentissages par l'élève, elle n'est pas l'apanage de l'enseignant, l'élève peut aussi se prononcer. Par exemple, les élèves de l'école valident également les passations de ceintures de comportement durant le conseil de classe et le conseil d'école. L'école possède différents outils d'évaluation tels que le projet

pédagogique, le contrat, le programme et les ceintures de travail et de comportement.

Le projet pédagogique :

Les enseignements proposés sont diversifiés et s'adaptent aux compétences de chacun à travers un projet pédagogique. Ce dernier établit les objectifs à atteindre par l'élève au cours de l'année, il est élaboré en collaboration avec l'enfant, les parents et les responsables de classe.

Le contrat³:

Le projet pédagogique est validé par un contrat, renouvelé chaque trimestre. Ce dernier comprend les différents objectifs que l'enfant doit atteindre tant au niveau des apprentissages que de son comportement. Le contrat est signé par l'élève, les parents et les responsables de classe.

Le programme⁴:

Le programme permet à l'élève de se repérer dans les activités journalières, mais aussi de s'évaluer quant à leur réalisation. L'autoévaluation est faite en fonction de quatre critères : la participation, le travail effectué, le but atteint et le travail supplémentaire. Cela permet à l'élève de visualiser le travail du jour et d'adopter une position critique face à son travail.

Les ceintures de travail⁵ et de comportement⁶ :

Un système d'évaluation inspiré du judo, où chaque ceinture (ici, du rose au noir) symbolise l'acquisition de certaines connaissances ou l'adoption d'un comportement adéquat. Périodiquement, l'enfant a la possibilité de passer des tests lui permettant de prendre conscience des conditions qu'il remplit et de celles qu'il lui manque pour accéder à la ceinture suivante. Les ceintures valorisent les efforts de l'élève et soulignent les réussites. De ce fait, l'enfant peut devenir plus autonome et se sentir plus à l'aise dans le travail scolaire. Il devient ainsi acteur de sa formation. À l'heure actuelle, le système des ceintures est en pleine modification pour correspondre au Programme d'Étude Romand (PER).

Afin d'aider l'enfant à devenir un être social et socialisé, la Voie Lactée pratique la sanction éducative. Pour ce faire, l'école possède une monnaie interne, le denier, qu'elle distribue aux enfants en fonction de leur évaluation. Lorsqu'un

³ Annexe n°1

⁴ Annexe n°2

⁵ Annexe n°3

⁶ Annexe n°4

élève transgresse les lois établies au sein de l'école ou de la classe, son comportement est sanctionné par des « actes gêneurs ». En fin de journée, les « actes gêneurs » sont comptés et convertis en amendes (qui dépendent de la ceinture de l'élève concerné), déduites directement de la somme totale de deniers que l'élève a gagné au cours de la journée. Chaque vendredi, durant le marché, les élèves ont la possibilité d'acheter différents objets avec les deniers gagnés tout au long de la semaine. Les sanctions, qu'elles soient positives (paiement pour les apprentissages) ou négatives (amendes pour les transgressions), mettent l'enfant face à ses actes. Il s'agit d'un outil pour permettre à l'enfant de prendre ses responsabilités et de développer le vivre-ensemble.

4.2 RECUEIL DE DONNÉES

Afin de recueillir les données nécessaires à mon travail, j'ai opté pour l'observation directe non participative du type analyse de l'activité. Cette méthode m'a permis d'analyser les comportements et les pratiques des professionnels vis-à-vis des élèves sans l'intermédiaire d'un témoignage subjectif.

Mon approche nécessitait que je filme les professionnels et les élèves durant leurs activités, il a donc fallu demander par écrit l'accord des personnes concernées, professionnels, élèves et parents d'élèves. Une fois les vidéos récupérées, je pouvais commencer mon analyse, basée sur une grille d'observation comprenant les éléments suivants :

- **Les quatre composantes de l'estime de soi** : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence.
- **Les domaines concernant les activités d'apprentissage et la démarche pédagogique** : la coopération, le statut de l'erreur, le plaisir d'apprendre, la différenciation, le fonctionnement de l'élève, le sentiment de sécurité et la valorisation.
- **Les trois modes de communication** : le langage verbal, le langage non verbal et le langage paraverbal.

Cette méthode m'a permis de confronter les éléments issus de mes recherches théoriques à ce qui est réellement entrepris par les professionnels.

Principaux avantages de la méthode choisie

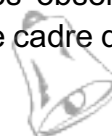
Les comportements sont observés et analysés en contexte. De ce fait, ils sont à la fois plus spontanés (pris sur le vif) et plus sincères (non rapportés).

Principales limites de la méthode choisie

Il peut être difficile de trouver des personnes consentant à être observées et filmées. De plus, la présence de la caméra peut perturber les personnes présentes lors de la séquence. Enfin, les données recueillies risquent d'être superficielles

Aspects éthiques

Afin de pouvoir réaliser mes vidéos, j'ai commencé par demander l'accord des professionnels et des parents dont les enfants étaient concernés par mon étude. De plus, toutes les informations récoltées durant les observations et les entretiens sont confidentielles et uniquement utilisées dans le cadre de ce travail de Bachelor.



4.3 PRÉSENTATION DE LA POPULATION CIBLE

J'ai observé quatre membres de l'équipe éducative présents au sein de l'école : deux psychopédagogues, une éducatrice sociale et un assistant socio-éducatif. Ces derniers ont été observés au travers de deux activités. Les huit observations effectuées sont répertoriées dans le tableau ci-dessous :

Tamara (éducatrice sociale)	Christopher (assistant socio-éducatif)	Patrick (psychopédagogue)	Diana (psychopédagogue)
Activité en sous-groupe	Activité individuelle	Activité en sous-groupe	Activité semi individuelle
Activité en groupe entier	Activité en sous-groupe	Activité en groupe entier	Activité en sous-groupe

Afin d'éviter que les données récoltées soient trop superficielles, j'ai décidé de les compléter en organisant un focus groupe, c'est-à-dire une séance réunissant les quatre professionnels observés afin qu'ils apportent leur éclairage sur les conclusions que j'aurai pu tirer des analyses.

Les observations ainsi que le focus groupe m'ont permis d'avoir une vue d'ensemble des attitudes et pratiques mises en place lors de la construction d'une relation avec les élèves. Ce qui m'aidera à avoir une réflexion critique de ma propre pratique professionnelle.

4.4 CONSTRUCTION DE L'OUTIL D'OBSERVATION

Après avoir effectué les lectures nécessaires à la rédaction de mon projet de travail de Bachelor, j'ai pu mettre en évidence certains éléments essentiels à la construction de ma grille d'observation⁷. Grâce au livre de G. Duclos *L'estime de soi un passeport pour la vie*, j'ai pu définir douze items (trois par composante de l'estime de soi) qu'il serait intéressant de retrouver dans mes observations.

Sentiment de confiance :

- le professionnel établit des routines et des rituels fixes.
- le professionnel prépare l'/les élève-s au changement.
- le professionnel établit des règles de conduite sécurisantes.

⁷ Annexe n°5

Connaissance de soi :

- le professionnel donne régulièrement des rétroactions positives à l'/aux élève-s.
- le professionnel se centre sur les forces, les qualités et les compétences de l'/des élève-s.
- le professionnel amène l'/les élève-s à prendre conscience de liens existants entre ses/leurs besoins, ses/leurs sentiments et ses/leurs compétences.

Sentiment d'appartenance :

- le professionnel invite les élèves à s'encourager et se féliciter les uns les autres.
- le professionnel donne des responsabilités à chacun des élèves.
- le professionnel encourage les élèves à s'entraider dans les tâches à réaliser.

Sentiment de compétence :

- le professionnel propose une activité stimulante qui est source de plaisir pour l'/les élève-s.
- le professionnel aide l'/les élève-s à reconnaître, dédramatiser et accepter ses /leurs erreurs.
- le professionnel propose des objectifs conformes aux capacités de l'/des élève-s.

Ces différents items ont ensuite été classés selon les sept domaines concernant les activités d'apprentissage et la démarche pédagogique : la coopération, le plaisir d'apprendre, le statut de l'erreur, le sentiment de sécurité, la valorisation, le fonctionnement de l'erreur et la différenciation. Afin de laisser une place à d'autres stratégies auxquelles je n'aurais pas pensé, j'ai ajouté à chaque domaine une rubrique « autre ».

À travers ma grille d'observation, j'ai eu l'intention de m'intéresser à la manière dont chaque professionnel communique avec les élèves. J'ai fait ce choix car celle-ci constitue la base de toute relation. Selon les auteurs, 93% de la communication est réalisée de manière inconsciente. Le langage verbal ne constitue que 7% de la communication alors que le langage non-verbal et para-verbal en représentent respectivement 55% et 38% (C. Grau, 2014). Il m'a donc semblé essentiel d'analyser, d'une part, les mots utilisés par les professionnels et, d'autre part leur physionomie ainsi que la tonalité utilisée. Alors que le langage verbal des professionnels est analysé en fonction de chaque item de la grille

d'observation, ses langages non-verbal et para-verbal sont analysés de manière générale pour chaque activité.

4.5 ÉTAPES DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE

Après avoir construit mon outil d'observation (aux alentours de novembre 2016), j'ai rencontré le directeur de la Voie Lactée, M. Russi, ainsi que ma praticienne formatrice, Mme Kosler Germion, afin de leur présenter mon projet de travail de Bachelor et obtenir l'autorisation d'utiliser le terrain de ma formation pratique pour mener ma recherche. Ces derniers m'ont alors proposé de venir observer le travail des professionnels durant deux journées avant le début de ma formation pratique (19 et 20 janvier 2017), afin de me faire une idée plus précise du fonctionnement de l'institution ainsi que des activités intéressantes à filmer durant ma recherche.

Le 1 février 2017, j'ai présenté mon projet durant le conseil d'équipe et quatre des professionnels présents étaient intéressés par ma recherche et souhaitaient y participer. J'ai donc mis à leur disposition mon projet écrit, afin que le déroulement et le but de ma recherche soient plus précis. Après cela, j'ai fixé un entretien avec chacun d'eux afin qu'ils puissent me poser des questions. Lors de ce moment nous avons également décidé des activités pertinentes à observer.

Dans le courant du mois de mars 2017, j'ai rédigé et distribué les documents relatifs à l'autorisation de filmer⁸ aux parents des élèves concernés par ma recherche. Une fois toutes les autorisations récupérées, j'ai effectué la récolte de données (mai-juin 2017). J'ai ainsi pu commencer l'analyse des données dans le courant du mois de juillet 2017.

Après avoir retranscrit les huit activités filmées et rempli mes grilles d'observation, j'ai résumé chaque séquence de travail par un graphique (septembre 2017). Pour réaliser ces diagrammes circulaires, j'ai décidé de me baser non pas uniquement sur les différents types de stratégies présents dans chaque domaine, mais sur le nombre de fois où le professionnel en usait quelque en soit sa nature. J'ai fait ce choix dans un souci de précision quant aux pourcentages présentés.

Finalement, j'ai préparé un focus groupe afin que les professionnels concernés par ma recherche puissent confronter leurs points de vue et effectuer une synthèse de groupe sur les données analysées. Ce dernier s'est déroulé le 01 novembre 2017.

⁸ Annexe n°6

5. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RÉCOLTÉES

Dans cette section, je reprendrai tout d'abord les résultats de chaque observation afin de mettre en évidence les éléments pertinents tout en les articulant avec mon cadre théorique. Je tâcherai d'y faire apparaître les stratégies les plus utilisées par chacun des professionnels ainsi que les liens qu'elles entretiennent avec les différentes composantes de l'estime de soi présentées plus haut. Puis, j'exposerai les conclusions auxquelles nous sommes parvenus durant le focus groupe. Toutes ces étapes me permettront d'apporter des réponses à mes hypothèses de travail.

5.1 SÉQUENCE N°1 : GROUPE MARCHÉ⁹

Tous les mardis, les élèves du groupe marché se réunissent afin d'organiser celui qui aura lieu le vendredi suivant. L'organisation commence par la distribution des différentes tâches : la vérification des objets mis en vente, la préparation des ventes spéciales (peluches, livres, etc.) la création des tournus horaires pour les classes, la préparation des commandes, la rédaction des lettres de remerciements pour les objets donnés ou l'établissement d'objectifs personnels. À travers cet atelier, les élèves sont encouragés à prendre une responsabilité importante pour la vie de l'école. De plus, ils font l'expérience d'une certaine autonomie, ce qui aide au développement de leur confiance en soi. L'activité est habituellement encadrée par Tamara et une stagiaire de la Haute Ecole de Travail Social.

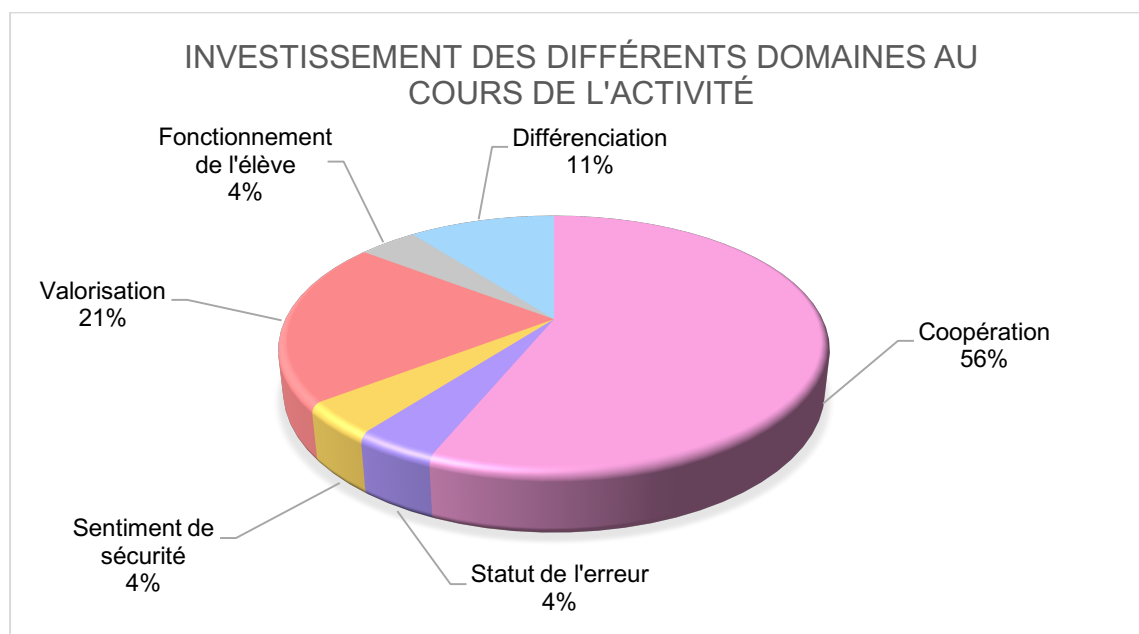
5.1.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS

5.1.1.1 LANGAGE VERBAL

Durant cette activité, nous pouvons remarquer que les stratégies utilisées par Tamara touchent quasiment l'ensemble des domaines cités plus haut, qu'ils concernent les activités d'apprentissage ou la démarche pédagogique. Le seul domaine n'ayant pas pu être repéré grâce à la grille d'observation est celui du plaisir d'apprendre :

⁹ Annexes n° 7

Tableau 1: Investissement des différents domaines au cours de l'activité



Source : Sullo Nikita, septembre 2017, Genève

La majorité des stratégies utilisées par Tamara concernent le domaine de la coopération (56%). La mise en place du marché requiert l'aide de chacun, sans cela il est impossible de le préparer correctement. Il est question ici d'un apprentissage coopératif comme le décrivent P.C. Abrami & al (1996). Par ses interventions, Tamara permet aux élèves d'entamer une relation d'interdépendance positive, ils peuvent ainsi appréhender le sentiment d'appartenance au groupe. Elle cherche à donner des responsabilités à tous les élèves, même ceux qui ne sont pas présents au moment de l'activité. En fonction des compétences de chacun, elle leur donne des pistes ou les questionne pour savoir quels rôles ils auraient envie de prendre : « *Donc peut-être que tu peux voir qui est ce que tu verrais faire euh à choisir en fait. Parce que pour toi, pour Yassin, pour Thiago. Je sais que Thiago il aime bien faire les tables et chaises hein je crois hein ?* ». Cela favorise leur implication dans le projet et fait émerger chez eux des initiatives. Afin de s'assurer de l'adhésion de chacun aux décisions prises, elle n'hésite pas à récapituler régulièrement les faits. Lorsqu'il est difficile pour les élèves de faire un choix, elle s'autorise à prendre la décision finale, toute en laissant une possibilité d'ajustement : « *Ouais. Donc je pense que pour l'aider on peut faire comme ça. Je sais que Thiago il aime beaucoup faire tout ça mais on lui demandera voilà. C'est aussi s'adapter et pis si jamais on peut aussi voir réaménager.* ». Dans l'optique de favoriser la coopération et la cohésion du groupe, Tamara encourage également les élèves à s'entraider dans la réalisation des tâches. Enfin, elle cherche à sensibiliser les enfants à s'assurer que chacun soit en accord avec la répartition des tâches : « *Ah ! Du coup t'as marqué tables et chaises pour la fin ? On verra quand même si ça convient pour tout le monde, mais laisse-le pour l'instant.* ».

Le domaine de la valorisation est également bien investi au cours de l'atelier (21%). Comme nous le rappelle J. Reeves (2012), les encouragements et les discours positifs du professionnel envers l'élève revêtent une importance particulière dans l'alimentation de sa motivation et de son sentiment de compétence. D'ailleurs, Tamara soulève régulièrement les aspects positifs du comportement ou des actions de chacun afin de stimuler leur confiance en soi et leur permettre de s'investir davantage dans le groupe. Elle en profite également pour souligner la progression des élèves en fonction de leurs objectifs respectifs : « *Je trouve que tu le fais bien, je trouve que tu le fais très bien même. En regardant les objectifs c'est là où t'as le plus progressé c'est impressionnant. Rappelle-toi.* ». Lorsqu'elle aimerait qu'ils se fixent des objectifs plus poussés, Tamara met l'accent sur les compétences avérées des élèves : « *Moi je ferai juste maintenant, prochaine étape c'est de conseiller les clients. Tu le fais déjà aussi je trouve, mais peut-être que ça peut t'aider à davantage le faire. [...] En plus t'as toujours pleins d'idées [...]* ».

Le domaine de la différenciation (11%) tient aussi une place relativement importante durant cette activité. Selon J-M. Louis & F. Ramond (2009), il est important que le professionnel prenne en considération l'hétérogénéité des élèves et de leurs objectifs personnels. Dans cette idée, Tamara a le souci d'établir des objectifs pertinents pour chaque élève à l'intérieur du groupe et se laisse la possibilité de les modifier ou même de les intervertir si ceux-ci se révèlent non conformes à leurs capacités : « *C'est comme avec Mathilde peut-être que vous avez plus de choses à penser en conseillant les clients [...] Parce que y a Mathilde, elle a du mal à se rappeler d'être gardienne du temps [...] On peut échanger si jamais.* ». Grâce à sa connaissance des capacités des élèves, elle se permet, dans certaines situations, de placer l'enfant face à ses responsabilités pour qu'il prenne conscience qu'il a les moyens de réaliser l'objectif s'il suit les consignes : « *Essaye ouais, mais faut que tu t'y tiennes Mathilde hein vraiment. Ça c'est pour toi, c'est ce que tu dois travailler et tu te fixes là-dessus vraiment.* ». Ces stratégies permettent à l'élève de renforcer son sentiment de compétence et lui laissent entrevoir la possibilité de relever d'autres défis.

Au cours de l'activité, Tamara investit également le domaine du statut de l'erreur (4%). Comme nous le dit J-P. Astolfi (1997), laisser une place à l'erreur au sein des apprentissages peut permettre à l'élève de relativiser et dépasser sa peur de l'échec. Ainsi, Tamara cherche à dédramatiser l'acte même de rencontrer des difficultés en confrontant celles que chacun rencontre dans la réalisation de ses objectifs : « *C'est comme avec Mathilde peut-être que vous avez plus de choses à penser en conseillant les clients.* ». Ce faisant, l'élève ne se trouve plus isolé dans sa condition, la difficulté retrouve une place légitime dans le processus d'apprentissage.

Le sentiment de sécurité des élèves (4%) est surtout abordé quand il s'agit de les préparer au changement. Cet élément ne doit, en effet, pas être négligé car il peut être une source d'angoisses importantes (G. Duclos, 2000). Il suffit bien souvent de le signifier pour qu'il soit sereinement intégré par l'enfant. Dans cette optique, Tamara cherche à anticiper l'évolution des élèves vers des objectifs plus poussés afin qu'ils puissent envisager le changement paisiblement. Pour ce faire, elle souligne leurs compétences acquises utiles pour la réalisation de l'objectif futur : *« Mais oui. Eh ben justement c'est ça il est fait maintenant je pense que c'est pas mal. Peut-être c'est au niveau de penser à accueillir [...] prochaine étape c'est de conseiller les clients. Tu le fais déjà aussi je trouve, mais peut-être que ça peut t'aider à davantage le faire. »*.

Enfin, Tamara met aussi l'accent sur le fonctionnement de l'élève (4%). Ici, le but est de permettre à l'élève de développer son autonomie et de le responsabiliser en lui offrant la possibilité de tirer lui-même des conclusions quant à son comportement (G. Goumaz, 1991). Tamara pousse l'élève à se questionner afin qu'il puisse identifier lui-même les obstacles qui l'empêchent d'atteindre ses objectifs. Pour ce faire, elle commence d'abord par se mettre d'accord avec lui sur l'existence du problème : *« T'as du mal avec cet objectif-là. Alors je me dis, il faut qu'on précise. Je crois qu'il faut qu'on fasse quelque chose qui toi te permette de d'y penser. Alors moi j'aimerais t'entendre pourquoi t'arrives pas à le faire cet objectif là ? »* Si l'élève est dans l'incapacité d'en identifier seul les raisons, Tamara guide sa réflexion en émettant plusieurs hypothèses pour l'aider à trouver des solutions : *« Alors est-ce que t'aurais besoin de quelque chose ? Une montre que tu aurais sous les yeux, je sais pas. »*.

5.1.1.2 LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL

Durant l'activité, le langage non verbal de Tamara est en adéquation avec son langage verbal. Lorsqu'elle s'adresse individuellement à un élève, Tamara se penche vers lui et le regarde dans les yeux. Ceci lui permet de signifier l'intérêt qu'elle lui porte, elle lui fait comprendre que son avis est considéré et ne constitue pas une simple formalité. Quand elle s'adresse au groupe dans son ensemble, le regard de Tamara devient panoramique ce qui permet à tout le monde de se sentir concerné par le message qu'elle transmet. Afin de signifier son approbation lorsque les élèves prennent des initiatives, Tamara hoche régulièrement la tête. Elle appuie également souvent ses propos par des gestes pour mettre en valeur certaines informations importantes. Cela permet également de rendre son discours clair et accessible. Enfin, elle adresse régulièrement des sourires aux élèves lorsqu'elle relève leurs forces et leurs qualités ou quand elle est satisfaite des progrès réalisés. Ce faisant, son discours gagne aussi en authenticité.

Son langage paraverbal souligne également ses propos. Les nombreuses intonations interrogatives permettent aux élèves de s'impliquer réellement dans le

projet, de se questionner sur eux-mêmes et sur le fonctionnement du groupe. Ils développent ainsi leur esprit critique. Lorsque Tamara met en évidence leurs compétences, son intonation est ascendante, ce qui appuie ses renforcements positifs. De manière générale, Tamara s'exprime sur un ton posé lui permettant ainsi de créer un cadre sécurisant et un espace propice à la réflexion commune. Le rythme de son discours est relativement constant, les élèves ont ainsi la possibilité de bien comprendre les informations transmises. Afin de témoigner de l'attention et de l'intérêt aux propos des élèves, Tamara use du silence. Elle l'utilise également lorsqu'elle les questionne pour leur laisser le temps de bien comprendre ses propos et de réfléchir à une réponse.

5.2 SÉQUENCE N° 2 : ATELIER CRÉATION DE LA CLASSE PLUTON

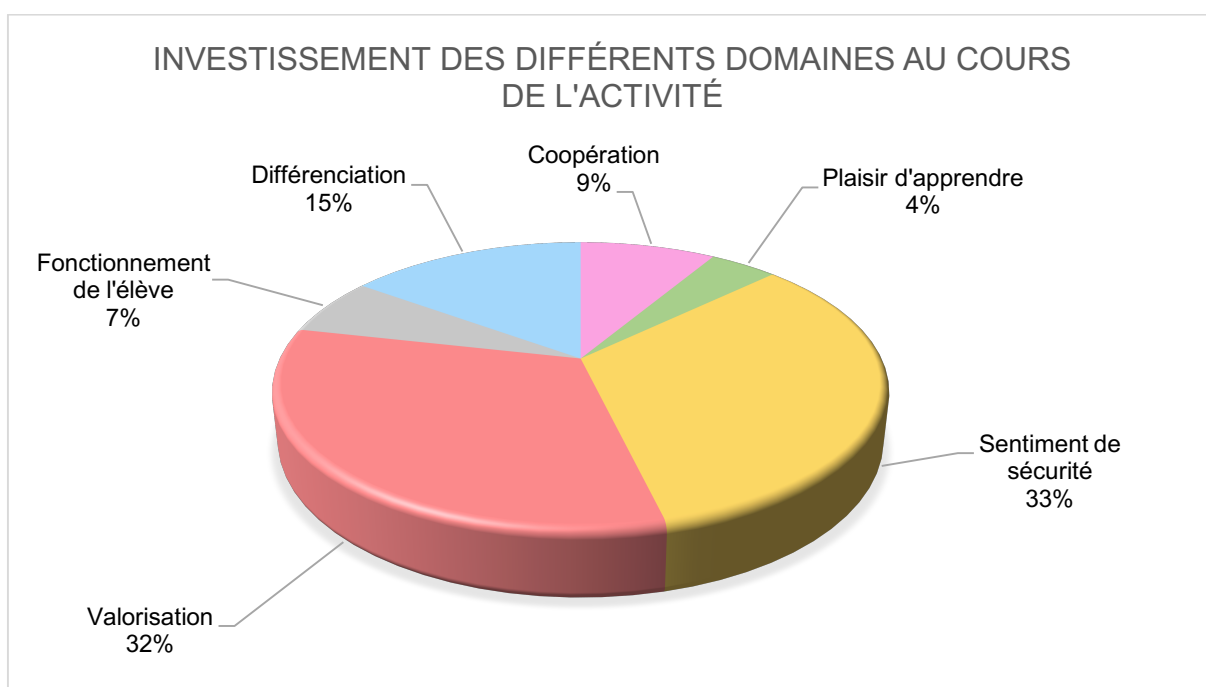
L'atelier création de la classe Pluton se déroule tous les mardis et accueille les sept élèves de la classe. Afin de préparer les enfants au déménagement de l'école vers un autre lieu, l'activité s'attarde sur le suivi des travaux de la nouvelle école. Durant cet atelier, Tamara est accompagnée d'une stagiaire probatoire de l'École de Culture Générale ainsi que d'un assistant socio-éducatif en formation. Le but central de l'atelier est de permettre aux élèves de travailler à un projet commun dans un cadre agréable et au travers d'une activité qui est source de plaisir pour eux.

5.2.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS

5.2.1.1 LANGAGE VERBAL

Au cours de son atelier de création avec la classe Pluton, Tamara use de stratégies concernant quasiment la totalité des domaines proposés dans la grille d'observation. Le statut de l'erreur constitue le seul domaine dans lequel aucune démarche n'a été entreprise :

Tableau 2: Investissement des différents domaines au cours de l'activité



Source : Sullo Nikita, septembre 2017, Genève

Les stratégies utilisées par Tamara concernent essentiellement le sentiment de sécurité (33%). Cela s'explique par le fait que la classe Pluton est composée de jeunes élèves passablement agités. Comme nous le fait remarquer G. Goumaz (1991), l'environnement joue un rôle particulièrement important dans les

apprentissages. S'il est bruyant ou changeant, les élèves peuvent ressentir du stress. Il convient donc de créer un climat serein. Pour cela, Tamara établit des routines et des rituels fixes afin de poser un cadre sécurisant et favorable au travail. Elle commence son atelier par la relecture des règles, ce qui permet aux élèves de se calmer et d'entamer l'activité sereinement. Leur demander de les lire eux-mêmes leur permet d'être davantage impliqués dans le respect de ces règles. Puis, elle énonce clairement le déroulement de la séance afin que les élèves puissent anticiper ce qu'il va se passer et aborder les étapes de réalisation calmement : *« Donc on a visité la nouvelle école [...] je vous avais dit avant de partir "essayez de bien observer" parce que je vais vous demander d'essayer de me faire en dessin un endroit que vous avez préféré. Alors je vais faire un tour de table pis vous allez me dire ce que vous avez pensé. »* De plus, elle rappelle, à l'avance, aux élèves la fin imminente de l'atelier dans le but de faciliter la transition entre le rangement du matériel et « la vie de l'atelier », moment où chacun peut exprimer son ressenti sur l'activité proposée. Enfin, lorsqu'un élève transgresse les règles, Tamara n'hésite pas à adopter une posture cadrante en le rappelant à l'ordre dans le but de préserver la tranquillité du groupe : *« Alors attends excuse-moi on arrête tout de suite c'est un avertissement pour toi Felipe tu remets ta chaise correctement et tu t'assieds correctement. »*

Le domaine de la valorisation (32%) est également bien investi par Tamara. Elle donne régulièrement aux élèves des rétroactions positives afin de stimuler leur motivation et leur implication dans le travail, comme le propose J. Reeves (2012). Lorsqu'elle leur demande de faire quelque chose tel que lire une règle, ranger du matériel, donner son avis, etc. Tamara fait preuve de reconnaissance à leur égard en les remerciant ou en les félicitant pour leur action. Elle n'oublie également pas de féliciter tous les élèves pour leur travail en fin d'atelier :

« Je suis très contente qu'André ait pu finir sa création j'ai hâte de la plastifier pour qu'il puisse voir le beau résultat. Et puis Felipe j'ai bien aimé te voir te reprendre d'être attentif dans ton travail de faire un travail appliqué. Yassin aussi vous étiez tous les deux très autonomes [...] et Youssouf j'ai beaucoup apprécié te voir utiliser la règle pis de voir que t'arrives bien à recopier ce que je pouvais aussi te montrer au brouillon ça se passait bien. Clara de voir que tu avais une bonne représentation de ce que t'avais vu [...] c'était très clair dans ta tête donc j'ai bien aimé te voir travailler seule aussi là-dessus. »

Afin de valoriser les travaux des élèves Tamara les leur présente plastifiés, ce qui met en avant leur investissement dans le travail. Elle annonce également qu'ils seront exposés durant la fête de fin d'année pour que les autres classes ainsi que les parents puissent les admirer : *« Pour la fête de l'école nous on va installer une table où on mettra toutes vos créations pour montrer un peu tout le travail que vous avez fait aux autres et à vos parents et après cette fête de l'école vous pourrez*

prendre vos créations et les ramener d'accord ? » Lorsque certains élèves n'ont pas pu terminer leur création pour cause d'absence, Tamara s'assure qu'ils pourront eux aussi présenter leur travail en leur laissant la possibilité de rattraper les heures perdues. Pour ce faire, elle leur propose des alternatives à l'activité du jour : « *Aujourd'hui tu peux finir cette création si tu veux. Tu voudrais ? [...] Comme ça tu pourrais aussi la présenter au conseil d'école. Parce que les autres qui ont déjà fini ils pourront faire autre chose aujourd'hui. [...] Ce serait bien que tu puisses finir la tienne.* »

Bien qu'il s'agisse d'une activité en groupe entier, Tamara n'oublie pas qu'il est important de différencier la tâche (15%) pour proposer des objectifs conformes aux capacités de chaque élève. Prendre en compte l'individualité de chaque élève favorise leur développement personnel (H. Przesmycki, 2004). Lorsque les élèves émettent l'envie de présenter leurs travaux durant le conseil d'école, Tamara s'assure que cet objectif puisse être réalisé dans les meilleures conditions. Pour ce faire, elle prend le temps de questionner les élèves sur le processus de création de leurs productions afin d'être sûre qu'ils soient capables de faire cette présentation :

« Est-ce que vous auriez voulu les présenter au conseil d'école ces créations là ? [...] Oui vous auriez voulu ? [...] Et pis donc il faudrait pouvoir expliquer ce que vous avez fait d'accord ? Comment vous avez fait cette création ? Yassin. Et après André je te donnerai la parole. Yassin comment tu peux expliquer ? [...] On a commencé à faire quoi ? [...] Et c'était quoi que vous avez fait ? [...] Sur le camp vous avez dû choisir un endroit du camp que vous avez apprécié oui. Et pis après le crayon gris André qu'est-ce qu'on a fait après le crayon gris ? [...] »

En interrogeant les enfants sur la sortie réalisée la semaine précédente, Tamara a pour but de remettre cette dernière en lien avec le présent atelier. Contextualiser ses attentes permet aux élèves d'être au clair et ainsi de se sentir capables d'atteindre l'objectif proposé : « *Je vous rappelle la dernière fois qu'est-ce qu'on avait fait ? On avait pas fait l'atelier on avait fait quoi à la place ? Levez la main pour répondre.* » Bien que le but de l'activité soit le même pour tous, Tamara le personnalise en fonction des capacités de chacun. Par exemple, lorsqu'un enfant entame un processus créatif trop éloigné de ses compétences, elle lui suggère différentes pistes plus adaptées : « *Si c'était vu d'en haut donc la porte on peut la faire par exemple comme ça regarde Clara. [...] Nan on va pas faire vu d'en haut c'est peut-être trop compliqué. [...] Toi tu peux faire comme si t'étais devant et qu'est-ce que tu vois dans son bureau ?* »

Bien qu'il s'agisse de créations individuelles, Tamara touche également au domaine de la coopération (9%). Elle prend le temps de présenter les dernières créations terminées à l'ensemble du groupe : « *Alors regardez ça donne ceci. C'était toi Felipe je crois c'est ça ? [...] Attendez. Ça c'est toi Yassin. Je te donnerai la*

parole après je finis de montrer. Donc ça c'était Clara et puis ça c'était Youssouf. Tu as vu ? » Ce faisant, elle offre un espace pour qu'ils se félicitent et que le travail de chacun puisse être reconnu et valorisé. En indiquant que leurs travaux seront présentés aux autres élèves de l'école durant la fête de fin d'année, elle multiplie les possibilités de rétroactions positives venant de la part de pairs. Ainsi les élèves ont la possibilité de se sentir appartenir à un groupe, comme le conseillent P-C. Abrami & al (1996).

Afin d'aborder le domaine du fonctionnement de l'élève (7%), Tamara met en place une « vie de l'atelier », moment d'échange entre les élèves et les adultes présents durant lequel tout le monde peut évoquer son ressenti concernant l'activité. Tamara les encourage à approfondir leurs propos et à exprimer ce qu'ils ressentent dans le but qu'ils puissent en apprendre plus sur eux-mêmes, mais également afin de pouvoir réajuster son propre travail : « [...] *Un peu longtemps c'est-à-dire ? j'ai pas compris. [...] T'en avais un peu marre à la fin. [...] D'accord. Merci Yassin c'est bien que tu puisses le dire.* ». De plus, chaque élève a la possibilité d'évaluer son implication dans la tâche en s'octroyant un certain nombre de deniers en fonction de sa participation et du travail fourni : « *Alors pour l'évaluation [...] je vais faire un tour sachant que André lui n'a pas pu ranger puisqu'il devait finir mais c'est pour ça que je le compte pas parce que ton but il est atteint André hein ? Donc qu'est-ce que tu mettrais du coup si le but il est atteint ?* ». Ce faisant, elle permet aux élèves d'entreprendre une réflexion sur soi, comme le suggère G. Goumaz (1991).

Enfin, le plaisir d'apprendre (4%) n'est pas abordé explicitement durant l'atelier. Mais nous pouvons considérer que Tamara l'inclut dans sa pratique, car l'activité de création constitue en soi une source de plaisir pour les élèves de cette classe. Ces derniers s'épanouissent particulièrement dans les moments créatifs. S'appuyer sur les intérêts des élèves pour leur permettre d'appréhender de nouveaux apprentissages, ici de nouvelles techniques de création, a un impact sur la qualité de l'investissement de l'enfant (Y. Guégan, 2015).

5.2.1.2 LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL

Le langage non verbal de Tamara durant l'activité concorde avec le discours tenu. Très mobile, elle se déplace volontiers vers les élèves qui en ont besoin. Elle s'assied à côté d'eux, créant ainsi une zone de travail individuelle sécurisante. Par son regard, Tamara permet à l'enfant qui a besoin d'aide de comprendre que son attention se focalise sur lui. Ce dernier se sent alors écouté et considéré. Les gestes effectués durant l'atelier appuient ses propos et servent à les imaginer. Ainsi, les élèves sont soutenus dans la réminiscence de leurs souvenirs concernant leur sortie et de ce qu'ils aimeraient illustrer dans leur dessin. Les expressions faciales de Tamara à l'égard des élèves sont empreintes de bienveillance. Par contre, lorsque l'agitation prend le dessus et menace l'ambiance de travail de la classe,

Tamara recadre les élèves et soutient ses propos en adoptant une mine sévère. Quand elle transmet une information ou questionne le groupe, elle veille à regarder l'ensemble des élèves pour qu'ils se sentent tous concernés et impliqués.

Son langage paraverbal est également en adéquation avec son discours. L'intonation de Tamara varie en fonction de ses intentions. Lorsqu'elle félicite les élèves ou favorise leur implication dans le travail en les questionnant, son intonation est ascendante. Quand il s'agit de rappeler les règles et de reposer le cadre, son intonation devient descendante, ce qui témoigne de son sérieux. Afin de créer un climat de confiance et propice au travail, Tamara s'exprime d'une voix calme et douce. Elle se permet de l'élever quand le comportement des élèves contribue à agiter le groupe et qu'il faut les recadrer. Pour s'assurer que les élèves ont compris ce qui leur est demandé, Tamara parle à un rythme constant et à une vitesse relativement lente. Elle use également des silences, d'une part, pour témoigner de son attention et de son intérêt lorsque les élèves s'expriment et, d'autre part, pour leur laisser le temps de réfléchir lorsqu'elle leur pose une question. Enfin, elle utilise également le silence de manière ritualisée durant les minutes de silence. Ceci crée un espace où les enfants peuvent se calmer et se recentrer sur le travail.

5.3 SÉQUENCE N° 3 : ATELIER DESSIN

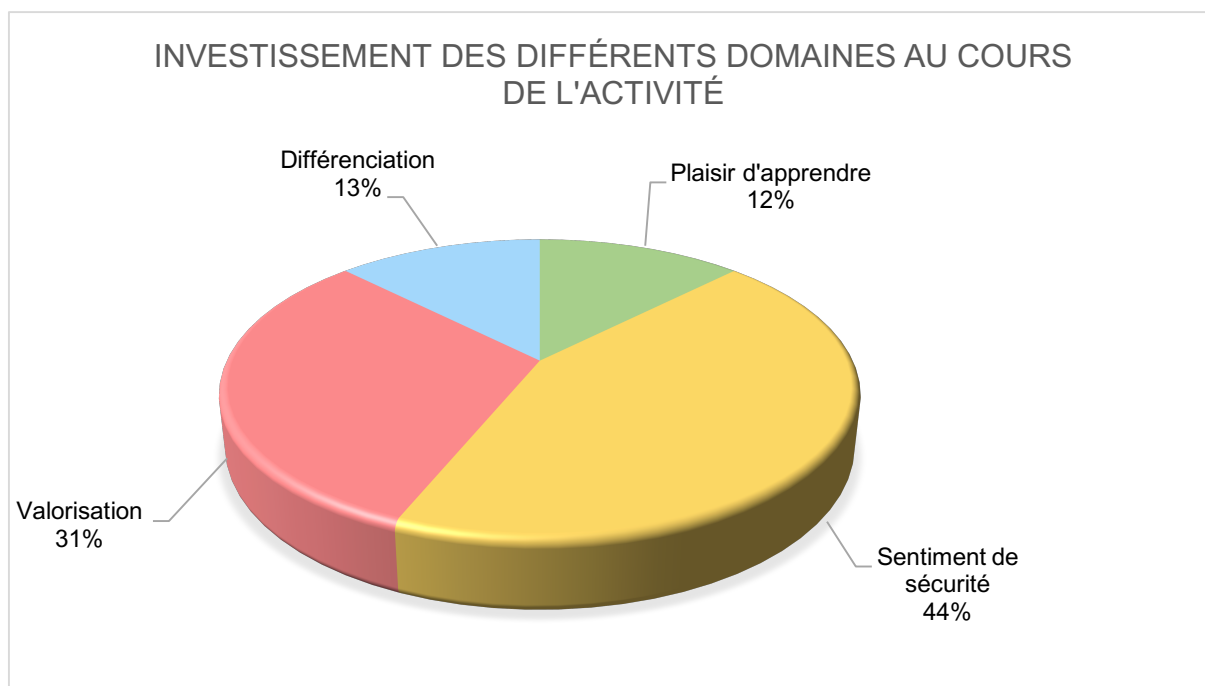
Tous les jeudis, Christopher propose un atelier dessin individuel à un élève. Le but est de lui permettre d'acquiescer plus de souplesse face à des contraintes imposées, en l'occurrence des contraintes liées à la réalisation d'un dessin. Ces dernières peuvent concerner les outils utilisés (crayons, pinceaux, etc.) ou les supports (carton, papier calque, etc.).

5.3.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS

5.3.1.1 LANGAGE VERBAL

Au cours de son atelier, les stratégies utilisées par Christopher concernent quatre des sept domaines apparaissant dans la grille d'observation. Le fonctionnement de l'élève et le statut de l'erreur ne sont pas abordés. Quant au domaine de la coopération, il semble tout naturel que ce dernier n'apparaisse pas, puisque l'activité proposée par Christopher est individuelle :

Tableau 3: Investissement des différents domaines au cours de l'activité



Source : Nikita Sullo, septembre 2017, Genève

L'élève participant à l'atelier étant très jeune, Christopher met avant tout l'accent sur le domaine concernant le sentiment de sécurité (44%), afin qu'il puisse aborder l'activité sereinement. Comme le souligne G. Goumaz (1991), ceci est impératif et permet à l'élève de ne pas ressentir de stress inutile. Christopher établit des routines fixes quant au déroulement de l'atelier : il rappelle les règles de conduite en début d'atelier, il instaure une session « vie de l'atelier » en fin de

séance, il rappelle les « actes gêneurs » distribués en cours d'atelier et il termine par énoncer le nombre de deniers gagnés. Les règles de conduites établies permettent à l'élève de se sentir en sécurité. Elles ont été mises par écrit, de ce fait l'enfant sait exactement ce qui est attendu de son comportement et ce qu'il n'a pas le droit de faire. Les lui faire lire en partie permet à l'élève de s'impliquer réellement dans le respect de ces règles : « *Lisons les règles après tu pourras commencer [...] Et les dernières : je ne pleure pas, je reste à l'atelier jusqu'à la fin et j'écoute les consignes, je range le matériel que je sors et je ne je fais le travail qui a été demandé.* » Pendant l'activité, Christopher n'oublie pas de préparer l'enfant à la fin imminente de l'atelier et au fait qu'il devra ranger le matériel utilisé, en rappelant plusieurs fois le temps qu'il reste à sa disposition : « *On va s'arrêter dans trois minutes Rigon parce que ça va être l'heure.* ». Ce faisant, l'élève peut anticiper les changements tranquillement.

La valorisation (31%) constitue également un domaine bien investi par Christopher. Il recourt principalement aux encouragements et aux félicitations afin de préserver la motivation de l'élève et lui signifier la réussite des objectifs fixés : « *Ben super. T'as presque tout fait quoi. T'as quasiment terminé.* ». Ainsi, l'estime de soi de l'élève est alimentée et lui permettra de s'engager sereinement dans les apprentissages à venir (G. Duclos, 2000). En plus des encouragements, Christopher propose à l'élève de présenter ses dessins à la classe, afin qu'il puisse recevoir une gratification de ses pairs : « *Et puis est-ce que tu serais d'accord qu'on présente une fois tous tes dessins à la classe ? Rigon ?* ». La forme interrogative permet à Christopher de laisser le choix à l'enfant et de faire en sorte que la décision vienne de lui. Ainsi, l'avis de l'élève est valorisé. Enfin, Christopher utilise l'espace de la « vie de l'atelier » pour souligner le comportement positif de l'élève durant l'atelier et valorise le fait qu'il lui ait posé une question. Il n'oublie pas de souligner également les points sur lesquels l'enfant a besoin de travailler, mais termine son discours sur une remarque d'ensemble positive :

« Moi je trouve que le début de l'atelier s'est super bien passé, le milieu aussi, t'étais très concentré, tu m'as demandé si tu pouvais me poser une question et tu peux toujours me poser des questions de toute façon. Euh ce que j'ai pas aimé c'est juste quand tu m'as répondu à la fin quand je t'ai demandé de revenir quand tu taillais le crayon. C'est juste ça qui m'a dérangé sinon le reste j'ai rien à dire. L'atelier s'est bien déroulé. »

Le domaine de la différenciation est légèrement abordé (13%). Christopher propose une activité conforme aux capacités de l'élève, qui est très doué en dessin. En prenant en compte son individualité, il lui permet de s'épanouir personnellement (H. Przesmycki, 2004). L'objectif de l'atelier est quant à lui brièvement énoncé en début d'atelier, mais il n'est pas possible de déterminer s'il est adapté à l'élève. Il le reprend plus précisément en fin d'atelier, quand il demande à l'enfant de s'évaluer :

« Je reste à l'atelier jusqu'à la fin et j'écoute les consignes. Ça tu as fait. Je range le matériel que je sors. Ça j'ai dû te demander mais tu l'as fait quand même. Et je fais le travail qui a été demandé. Donc c'était de continuer de faire le décalquage. Donc c'est bon. Tu as quatre deniers Rigon. »

Au travers de son discours, nous apprenons que l'objectif a été mis en place en fonction des besoins propres de l'élève, tels que l'assouplissement de ses choix et l'intégration de règles régissant tout environnement social.

Le plaisir d'apprendre (12%) fait partie intégrante de l'activité, puisque le dessin constitue pour l'élève une source de plaisir à part entière. Cet intérêt pour le domaine artistique est utilisé comme prétexte par Christopher pour permettre à l'élève d'apprendre, d'une part, à suivre des règles établies et, d'autre part, à effectuer un travail jusqu'au bout malgré des critères imposés. Comme l'explique Y. Guégan (2015), prendre appui sur les intérêts de l'enfant permet bien souvent d'aborder des apprentissages (ici un apprentissage social) pour lesquels ce dernier est réticent.

5.3.1.2 LANGAGE NON VERBAL ET PARAVERBAL

Son langage non verbal reste relativement neutre. Cependant nous pouvons remarquer certains éléments intéressants. Christopher adopte une posture détendue au cours de l'atelier et se penche vers l'élève pour observer son travail. Ceci lui permet d'instaurer un climat sécurisant. De manière générale, Christopher fait peu de gestes, excepté quand l'élève devient oppositionnel. Dans ce cas, les gestes lui permettent de souligner ses demandes. Son expression faciale reste le plus souvent neutre, ses regards permettent à l'enfant de se sentir concerné par ses propos et soutenu lors de l'activité.

Le climat sécurisant de l'atelier est appuyé par le langage paraverbal de Christopher. Le ton qu'il utilise reste posé même lorsque l'élève s'énerve. Ceci lui permet d'éviter une montée en symétrie et de stabiliser l'émotivité de l'enfant. Il s'exprime également d'une voix douce, ainsi l'enfant ne ressent pas de pression de la part de l'adulte et peut avancer dans le travail sereinement. Christopher adapte la rapidité de son discours aux capacités de l'élève afin qu'il puisse bien comprendre les informations. Le rythme de son discours reste constant tout au long de l'atelier. Enfin, lorsqu'il prend la parole, Christopher n'oublie pas de laisser la place au silence. Cela permet à l'élève d'intégrer les informations transmises et d'éviter, lorsqu'il s'agit d'injonctions, d'alimenter le débordement émotionnel de l'élève.

5.4 SÉQUENCE N° 4 : ATELIER MATHÉMATIQUES

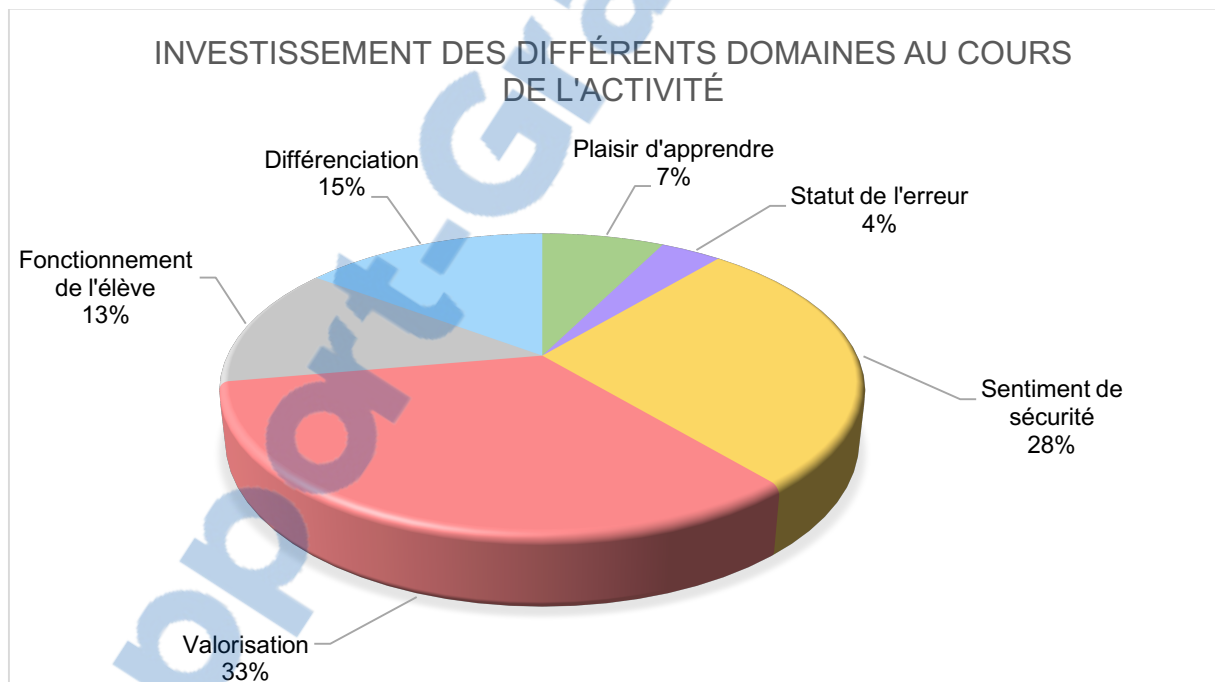
Afin de permettre à deux élèves de la classe Vénus de passer des ceintures d'opérations et/ou de raisonnement logique, Christopher leur propose un atelier de mathématiques tous les lundis. Ils travaillent les notions d'addition et de soustraction au travers de jeux mathématiques réalisés à l'aide de réglettes.

5.4.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS

5.4.1.1 LANGAGE VERBAL

Nous pouvons observer que la majorité des domaines sont touchés par Christopher durant son atelier de mathématiques. Seul celui de la coopération n'est pas représenté :

Tableau 4: Investissement des différents domaines au cours de l'activité



Source : Nikita Sullo, septembre 2017, Genève

Le domaine de la valorisation (33%) est bien investi au cours de son atelier. Il cherche à motiver les élèves à travailler sérieusement et dans le calme en leur adressant régulièrement des rétroactions positives, comme le suggère J. Reeves (2012). Ce faisant, les élèves se sentent capables de réussir et s'appliquent davantage dans le travail à réaliser : « *Oui c'est tout juste. Bravo Saâd. T'as très bien compris. T'en as trouvé trois il t'en manque plus que quatre et après tu peux passer à la suivante.* » Christopher use également souvent de l'humour pour dédramatiser certaines situations. Lorsqu'un élève se sent dévalorisé et fait part de

son sentiment à l'adulte, l'humour de Christopher lui permet de prendre du recul et de regagner confiance en lui :

*« Wedson : Pourquoi tu me prends pour un bête
Christopher : Pour un bête ça veut rien dire. C'est : "pourquoi tu me prends pour une bête ? " Ou bien une côte de bête. »*

Enfin, Lorsque les élèves se montrent consciencieux dans leur travail, Christopher les encourage à réaliser un exercice supplémentaire dans le but de valoriser leurs compétences : *« Trois deniers très bon travail. Je suis très fier de toi. Est-ce qu'on fait un quatrième denier ? »*.

Le domaine du sentiment de sécurité (28%) est principalement abordé quand Christopher cherche à reposer le cadre. Cela permet, comme nous l'apprend G. Duclos (2000), de diminuer les possibles angoisses de l'enfant et augmente sa disponibilité vis-à-vis des apprentissages. Lorsque les élèves s'agitent ou transgressent les règles énoncées plus tôt, Christopher adopte un discours plus sévère et les sanctionne afin qu'ils puissent se calmer et reprendre l'activité sérieusement : *« Wedson c'est encore un acte gêneur parce que tu joues et je t'ai demandé de faire quelque chose. »*. En testant le cadre, les élèves trouvent une réponse, cela permet de les rassurer.

Bien qu'il s'agisse d'une activité commune, Christopher n'oublie pas de différencier (15%) le travail à accomplir en fonction des capacités de chaque élève, comme le préconise H. Przesmycki (2004) pour favoriser le développement personnel. Par exemple, pendant qu'un élève plus avancé travaille les soustractions, son camarade pourra effectuer des additions, cette opération lui demandant encore de l'entraînement. Lorsqu'un élève ne comprend pas la consigne ou se retrouve bloqué dans son raisonnement, Christopher accompagne la réflexion de l'enfant par un questionnement : *« Là c'est le nombre de dix t'es d'accord ? Et. Regarde-moi. Et là c'est toutes les possibilités que tu peux faire pour faire ce nombre-là. D'accord ? [...] Ok ? Voilà. C'est ça Saâd. »*. En reformulant ce qu'il doit faire, l'enfant parvient bien souvent à terminer son exercice sans plus d'explications.

Au travers de certaines remarques, Christopher aborde le domaine du fonctionnement de l'élève (13%), indispensable pour que l'enfant se questionne au sujet de lui-même (G. Goumaz, 1991). Lorsqu'un élève a de la peine à se mettre au travail, Christopher l'amène à prendre conscience de ses sentiments et de ses compétences : *« Laisse-le tranquille fais ton travail arrête de t'occuper des autres. Qu'est-ce qu'on va dire à Madame Thévenoz ? Ben il s'occupe beaucoup de ses camarades mais alors lui alors pfff. »*. Ces interventions stimulent les élèves et leur permettent de se recentrer sur la tâche à accomplir.

Afin de favoriser le plaisir d'apprendre (7%), Christopher cherche à proposer une activité stimulant l'intérêt des élèves, ce qui permet qu'ils s'investissent davantage (même si la tâche paraît fastidieuse au premier abord). Les réglettes, matériel ludique et manipulable, sont utilisées dans ce but. Ainsi, les notions mathématiques deviennent plus concrètes et plus attrayantes pour les élèves. Christopher cherche également à rendre l'activité plus agréable en se servant de l'humour, ce qui lui permet de créer une relation complice avec les élèves et de rendre la tâche moins ennuyante :

*« Christopher : Aller au boulot Wedson.
Wedson: Arrête de m'embêter.
Christopher: Ouais alors bosse.
Wedson: Bosse ça veut rien dire.
Christopher : Oui Hugo.
Saâd : Travaille.
Wedson : C'est qui Hugo ?
Christopher: Boss. Tu connais pas Hugo Boss ? »*

Au cours de l'activité, le statut de l'erreur (4%) est également abordé. Lorsque les élèves commettent une erreur, Christopher leur demande de vérifier leur raisonnement pour qu'ils puissent l'identifier d'eux-mêmes et trouver la bonne réponse : *« Désolé Wedson, c'est pas juste. Bon ça fait combien six moins un carré ? [...] Voilà. Là t'as mis trois. »* Cela permet aux élèves de progresser sans voir l'erreur comme un échec. Laisser une place à l'erreur permet aux élèves, comme nous le dit J-P. Astolfi (1997), de s'autoriser à entrer dans les apprentissages.

5.4.1.2 LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL

À nouveau, le langage non verbal de Christopher reste relativement neutre. Nous pouvons tout de même constater qu'il fait preuve de disponibilité envers les élèves à travers sa posture. Lorsqu'il écoute ou s'adresse à un élève il se penche vers lui, signe qu'il est intéressé. Quand il s'agit de recadrer les enfants, le sérieux de Christopher transparaît par ses bras croisés. Cela lui permet de gagner en crédibilité. Il utilise très peu de gestes, excepté pour illustrer certaines explications. Il reste également peu expressif au niveau du visage. Ce faisant, les règles de conduites ou les sanctions qu'il énonce sont prises au sérieux par les élèves. Quant à son regard, il est dirigé vers les élèves quand ils s'expriment, leur permettant ainsi de se sentir écoutés.

Son langage paraverbal reste également peu expressif. Cependant, nous pouvons remarquer que son intonation est ascendante lorsqu'il félicite les élèves pour le travail accompli. Cela témoigne de son enthousiasme et les enfants peuvent ainsi considérer ses dires comme étant sincères. Les intonations descendantes, quant à elles, manifestent son sérieux quand il est question de reprendre le

comportement des élèves. Afin de créer un climat tranquilisant et propice à la réflexion, Christopher s'exprime sur un ton relativement bas. Le rythme de son discours est assez lent ce qui permet aux élèves d'assimiler les informations transmises et de bien comprendre ce qui est attendu de leur part. Christopher use régulièrement des silences lorsque les enfants lui posent des questions avant même d'avoir essayé de comprendre ce qu'ils avaient à faire. Ce faisant, il les pousse à développer leur réflexion et trouver des solutions par eux-mêmes.

5.5 SÉQUENCE N°5 : CONSEIL DE CLASSE

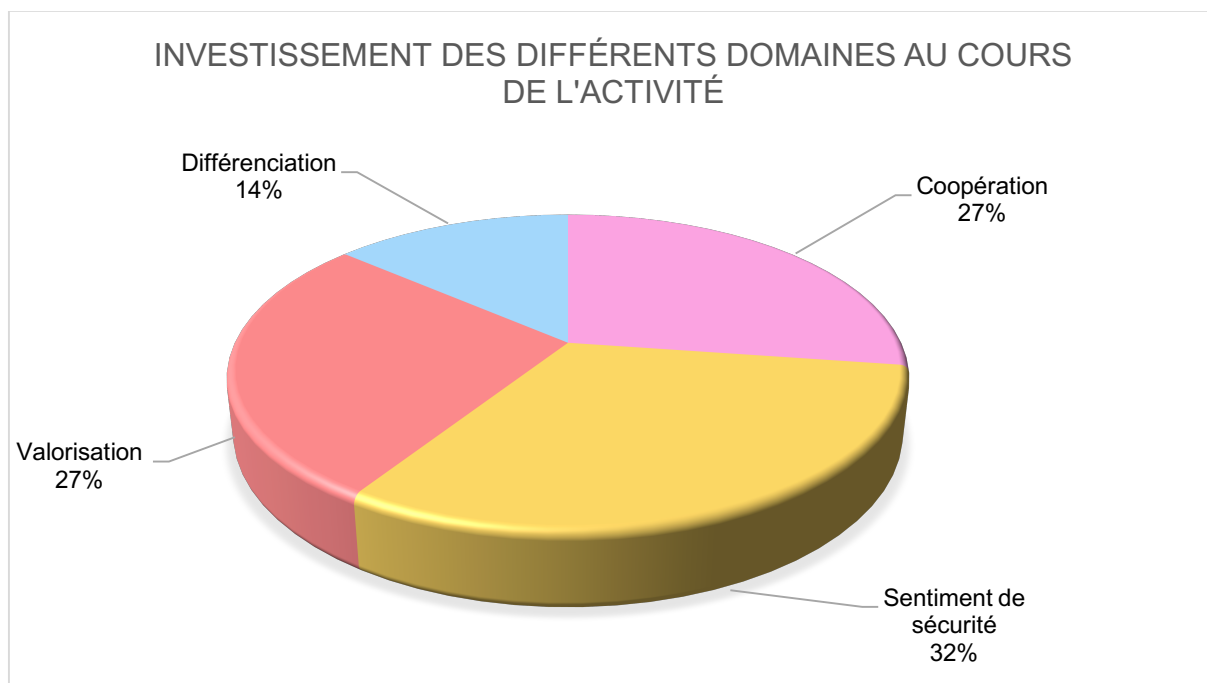
Toutes les semaines, les élèves de la classe Vénus participent à un conseil de classe. Il s'agit d'un lieu de parole où l'individualité de l'élève rencontre la collectivité du groupe. Chacun a le droit à la parole, pour transmettre des informations, faire des propositions, parler d'un conflit et tenter de le résoudre, etc. Lors de ce conseil, Patrick endosse la responsabilité de président (cette responsabilité est soumise à un tournus, la stagiaire de la classe l'endosse également lors d'autres conseils de classe), il transmet les messages inscrits dans le cahier du conseil et donne la parole à chacun.

5.5.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS

5.5.1.1 LANGAGE VERBAL

Pendant le conseil de classe, Patrick aborde, à travers sa pratique, quatre des sept domaines proposés dans la grille d'observation. Ces derniers sont tous investis dans les mêmes proportions. Le fonctionnement de l'élève, le plaisir d'apprendre ainsi que le statut de l'erreur n'apparaissent pas dans les résultats. Certainement parce qu'il ne s'agit pas d'une activité scolaire à proprement parler :

Tableau 5: Investissement des différents domaines au cours de l'activité



Source : Nikita Sullo, septembre 2017, Genève

Afin de favoriser un sentiment de sécurité (32%) chez les élèves, tel que défini par G. Goumaz (1991), Patrick établit des routines. Le conseil de classe lui-même fait partie des routines de la vie de l'école, mais il est également composé

d'une succession de moments fixés à l'avance et répétés d'une édition à l'autre (ouverture, définition des responsabilités, traitement des informations selon des sections particulières, etc.). Ces dernières sont explicitement énoncées par Patrick, ce qui permet aux élèves d'être rassurés en pouvant anticiper le déroulement des événements : « *Donc j'ouvre le conseil de classe. C'est donc Elisa qui est responsable des actes gênants et Mamoud qui est au pv hein. Aujourd'hui nous n'allons pas faire de remarques sur le journal ou le délégué du journal [...] on attendra la semaine prochaine.* ». Afin que les élèves ne soient pas perturbés par des changements dans le programme hebdomadaire ou dans l'accompagnement, Patrick prend le temps d'annoncer clairement ces changements au groupe et leur laisse la possibilité de poser des questions s'ils n'ont pas tout compris : « *Dernière information, demain je vous accompagne à la natation mais je ne resterai pas avec vous. J'ai un rendez-vous à l'extérieur pour présenter Mamoud dans sa future école. Ok ?* ». De plus, lorsqu'il transmet une information, Patrick veille toujours à donner des explications complètes afin que les élèves puissent la comprendre dans sa globalité et éviter d'éventuelles angoisses :

« Ben comme vous vous faites un stage, vous voyez la nouvelle institution, vous pouvez rendre compte de qui va y avoir de comment ça se passe. Pis ensuite vos parents ils sont contactés pour discuter, parler de vous et à la fin y a un bilan qui se fait. Alors pour le cycle quand on vient des écoles privées et ben [...] ensuite ils veulent nous rencontrer avec Roland pour qu'on puisse le présenter [...]. Hein comme ça ça permet aussi pour le départ, pour Mamoud d'organiser les choses ensuite voir les possibilités et ensuite bien entendu quand t'es inscrit tout ça après y a les parents qui reçoivent les informations ils peuvent prendre contact pour un rendez-vous. Ok? »

Le domaine de la coopération (27%) est également abordé durant l'activité. Afin d'impliquer les élèves dans l'activité, il est important, selon B. Chambers et al. (1997), de distribuer les responsabilités relatives à ladite activité entre les différents participants, ce que Patrick prend le temps de faire et d'énoncer clairement en début de conseil de classe : « *C'était prévu Mamoud au pv. Est-ce que tu fais ce pv le 9 ? Parce que t'étais pas là mardi. [...] Et puis il faudrait quelqu'un comme assistant ou assistante.* ». Ce faisant, chaque élève reçoit un rôle important pour le bon déroulement de l'activité et se sent appartenir au groupe. Lorsqu'un élève fait une remarque positive sur l'organisation d'un événement pour les fêtes de Pâques, Patrick l'encourage à faire part de son ressenti directement aux personnes concernées : « *J'aimerais Saâd puisqu'il va nous rester du temps [...] je trouve intéressant que tu puisses marquer dans les félicitations du conseil d'école le message que tu viens de dire merci aux organisateurs de la chasse aux oeufs pour m'avoir laissé un paquet.* ». Il les sensibilise également à se féliciter entre eux en prenant le temps d'applaudir les réussites de chacun.

Patrick investit bien le domaine de la valorisation (27%). Dans l'espace du conseil de classe, il prend le temps de féliciter les élèves pour leur comportement durant le camp et leurs réussites scolaires respectives :

« Et pis j'ai apprécié que les garçons de la classe Vénus vous ayez accepté Romain. [...] sur le canoë hein on était tous les garçons ensemble bah Romain est venu pis que ça a pas fait d'histoires, ça je trouvais chouette. [...] Et pis que moi j'ai eu du plaisir à voir Selena par exemple à l'accrobranche faire ce parcours toute seule. [...] Donc j'ai eu ce plaisir à vous suivre aussi dans ces activités. [...] Et puis une autre félicitation que j'ai écrite. C'est je félicite Wedson et Saâd pour les critères passés pour leur ceinture de lecture que nous avons faits mardi. »

Ce faisant, il stimule les enfants à continuer d'adopter un comportement positif vis-à-vis des autres et de persévérer dans leurs efforts scolaires. Pour encourager les élèves à continuer de prendre des responsabilités durant les activités, Patrick fait référence aux moments où la prise desdites responsabilités a été réalisée à la satisfaction de tous : *« Et puis il faudrait quelqu'un comme assistant ou assistante. [...] Et puis Wedson déjà fait. William il a fait y a pas très longtemps ce serait sympa, surtout que la dernière fois que t'as fait ça c'était très bien passé Selena. »*. Cela permet aux élèves de prendre confiance en eux et de relever d'autres challenges. En fin de conseil, lorsque l'élève qui a pour tâche de relire le PV se trouve en difficulté, Patrick n'hésite pas à rappeler au groupe que cette tâche n'est pas aisée. Ainsi, il tente de développer un sentiment d'empathie dans l'assemblée et de mettre en avant que, malgré ses difficultés, le lecteur accomplit sa mission correctement : *« Pas toujours simple de prendre le pv hein ? [...] Même pour Mamoud »*. L'attention portée à la valorisation permet aux élèves de se sentir capables de réaliser de nouvelles choses, de sentir qu'ils en ont les aptitudes (J. Reeves, 2012).

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une activité scolaire, Patrick aborde tout de même le domaine de la différenciation (14%). Comme nous le font remarquer J-M. Louis & F. Ramond (2009), il convient de marquer une différence entre chaque élève pour que tous se sentent reconnus personnellement. Patrick rappelle donc régulièrement aux élèves leurs objectifs personnels de l'année, élaborés en fonction de leurs compétences et de leur projet futur : *« Pour Wedson et Saâd non, il y a pas d'épreuves cantonales. Parce que les épreuves cantonales [...] c'est 4P 6P 8P. Donc Wedson et Saâd vous n'êtes pas encore arrivés au 4P, probablement peut-être l'année prochaine mais ça c'est autre chose. »*. Il prend également le temps, à travers son discours, de faire comprendre aux élèves qu'ils ont les aptitudes nécessaires pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés : *« Wedson on a revu ça euh mardi. Hein. Dans la journée on a pu avoir un moment pour revoir la ceinture [...] tu m'as dit que t'avais ton cahier de critères à la maison. [...] Ok. Donc comme ça demain tu es prêt. »*. Enfin, lorsqu'il fixe des objectifs particuliers aux élèves dans des activités telles que la musicothérapie, Patrick leur laisse la possibilité de prendre

des initiatives : « Donc c'est toi qui dirigera Selena et c'est toi qui verra pour les écoutes dans quel ordre tu veux lancer. ». Cette attitude de confiance permet aux élèves de se sentir compétents et d'investir sereinement la responsabilité qui leur est confiée.

5.5.1.2 LANGAGES NON VEBAL ET PARAVERBAL

Le langage non verbal de Patrick est en accord avec son langage verbal. Face aux élèves, il adopte une posture décontractée, supposant une ouverture vers les élèves. Cela permet de créer un espace de confiance où chaque membre du groupe peut se sentir écouté et libre de s'exprimer. Son discours est régulièrement appuyé par des gestes, ce qui le rend plus clair et permet à certaines informations clés d'être mises en valeur. Ainsi, les élèves peuvent accueillir les changements de programme ou les événements exceptionnels sereinement. Patrick adopte une expression faciale relativement neutre, mais pas fermée. Lorsqu'il s'adresse à un élève, il le regarde dans les yeux. Si ses propos concernent l'ensemble du groupe, son regard devient panoramique afin que chacun se sente concerné par l'information. Très observateur tout au long du conseil, il regarde les élèves et les rappelle à l'ordre s'ils ne sont pas concentrés pour qu'ils ne manquent pas les renseignements importants qui pourraient par la suite les perturber.

Son langage paraverbal appuie également son discours. Patrick adopte un ton neutre lorsqu'il transmet des informations d'ordre général. De plus, il termine très souvent ses explications avec une question, pour s'assurer que les élèves ont bien compris son message et qu'il se sentent libres d'intervenir dans le cas contraire. Lorsqu'il félicite ou relève les compétences des élèves, son intonation est ascendante. Cela lui permet de témoigner son enthousiasme et d'encourager les élèves à continuer ainsi. L'utilisation d'une voix posée durant le conseil contribue à faire de cet espace de parole un lieu sécurisant où la parole de chacun est entendue et respectée. Patrick adopte également un rythme de parole relativement lent afin que les élèves puissent appréhender les informations qu'il leur transmet sans se sentir débordés par un débit de parole trop rapide. Enfin, il use du silence à la fin de chaque message qu'il transmet pour s'assurer que le groupe a bien intégré l'information. Ce faisant, il permet aux élèves de digérer l'information, de la comprendre et de poser des questions ou faire des remarques s'ils le souhaitent.

5.6 SÉQUENCE N°6 : ATELIER CONJUGAISON

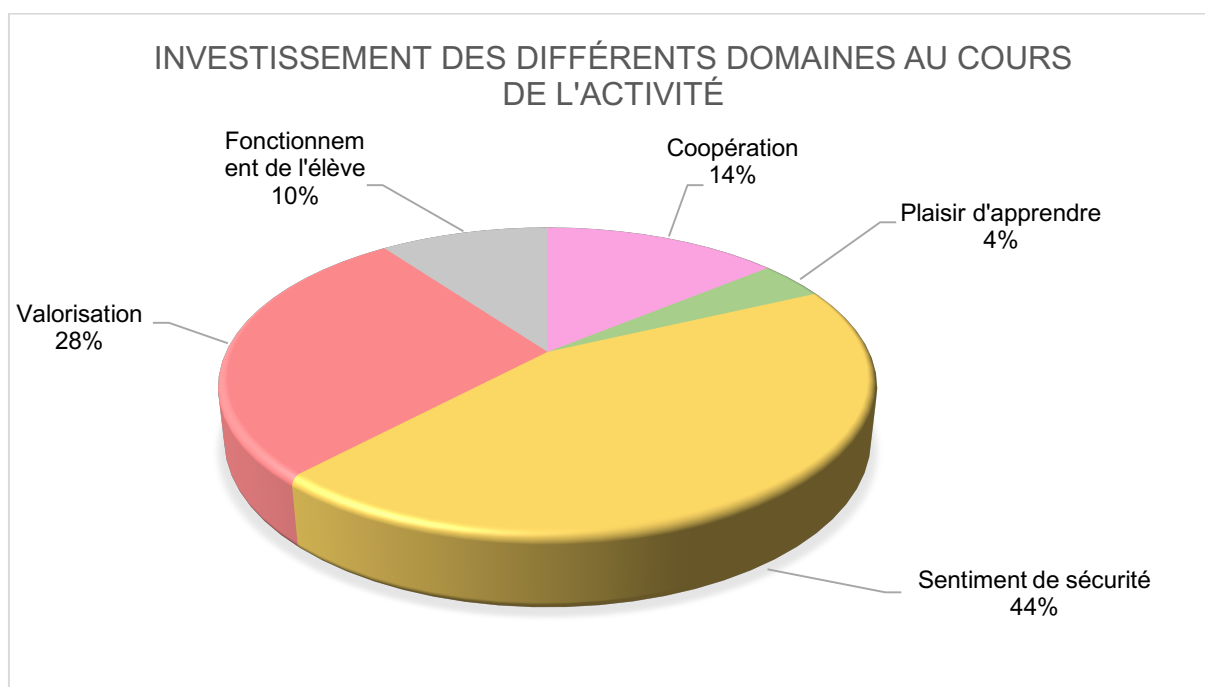
Les jeudis après-midi Patrick travaille les différentes notions de français (grammaire, conjugaison, vocabulaire, lecture, etc.) avec deux élèves de la classe Vénus. Dans cette séquence, Patrick présente un tableau de conjugaison pour permettre aux élèves d'intégrer les différentes terminaisons du présent et de l'imparfait.

5.6.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS

5.6.1.1 LANGAGE VERBAL

Au cours de son atelier de conjugaison, Patrick aborde la majorité des domaines présents dans la grille d'observation. Seuls le statut de l'erreur et la différenciation ne sont pas investis dans cette séquence :

Tableau 6: Investissement des différents domaines au cours de l'activité



Source : Nikita Sullo, septembre 2017, Genève

Le sentiment de sécurité (44%) constitue le domaine le plus investi par Patrick pendant son activité. Cela lui permet de créer un cadre propice aux enseignements et dans lequel les élèves peuvent se sentir en sécurité (G. Duclos, 2000). En début d'atelier, il prend le temps d'évoquer la présence de la caméra et la raison de sa présence afin que les élèves ne soient pas perturbés par ce changement. Il cherche également à les impliquer dans ce processus en leur demandant leur aide : « *Vous vous rappelez ? Nous sommes filmés pour que Nikita puisse faire son travail. Alors c'est surtout moi qu'elle doit observer, mais j'ai besoin*

de vous. ». Il explique également clairement le déroulement de l'activité ainsi que ses différentes étapes pour permettre aux élèves d'anticiper ce qu'il va se passer : « *Ça c'est la conjugaison pis après les critères de ceinture d'orthographe, pis Selena y aura du vocabulaire à faire dans la brochure de vocabulaire* ». Durant l'activité, une élève semble particulièrement dissipée. Pour lui permettre de se calmer et de participer au travail proposé, Patrick n'hésite pas à lui donner des directives claires : « *Alors vous venez autour de la table. [...] Aller maintenant on s'installe Selena.* » En fin de séquence, Patrick demande aux élèves de s'évaluer sur le travail effectué. Cela permet de faire un point sur les représentations des élèves quant à leur implication et de terminer l'activité par un rituel facilitant la transition à une autre activité.

En ce qui concerne le domaine de la valorisation (28%) Patrick use régulièrement de rétroactions positives envers les élèves dans le but qu'ils se sentent compétents et s'investissent plus dans la tâche (J. Reeves, 2012). Lorsque les élèves peinent à se mettre au travail, il tente de stimuler leur motivation en les encourageant : « *Aller on essaye.* ». L'activité requérant une longue période de concentration, il arrive que certains élèves n'arrivent pas à s'impliquer jusqu'au bout. Pour pallier à ce phénomène, Patrick tente de réintéresser les élèves en soulignant fréquemment les bonnes réponses données : « *Exactement voilà.* ».

Le domaine de la coopération (14%) est également touché par la pratique de Patrick. Comme le conseillent B. Chambers & al. (1997), il cherche à donner des responsabilités aux élèves pour qu'ils se sentent concernés par les apprentissages. Afin d'encourager les élèves à participer activement à la réflexion commune autour des terminaisons des verbes, il leur demande régulièrement de confirmer les réponses données : « *Tu parles. T'es d'accord Mathilde tu parles ?* ». Étant donné qu'il s'agit d'une activité axée principalement sur la théorie, Patrick donne l'occasion aux élèves de se sentir utiles et de s'impliquer en leur proposant des responsabilités facilitant le travail du groupe : « *Tu veux écrire ? Tu veux écrire ici ? Vous chantez ?* »

Patrick investit aussi le domaine du fonctionnement de l'élève (10%), domaine important car il engage l'enfant dans une réflexion sur son comportement et sur les raisons des difficultés qu'il rencontre dans telle ou telle tâche (G. Goumaz, 1991). Pour permettre aux élèves de prendre conscience des liens existant entre les apprentissages et leur implication, Patrick n'hésite pas, lorsqu'une élève trouve l'exercice trop difficile, à lui faire remarquer qu'elle est parfaitement capable de le réaliser, mais que son manque d'implication est un frein à sa compréhension : « *Non c'est pas trop compliqué c'est que t'as pas vraiment envie de faire c'est dommage. Alors moi je fais avec Mathilde un peu tu regardes mais sans vraiment faire chhh aïe du bruit comme ça.* ».

Patrick tente d'aborder le plaisir d'apprendre (4%) avec une activité interactive. Il cherche à rendre les explications théoriques moins fastidieuses en impliquant les élèves par de fréquentes questions et par une recherche commune.

5.6.1.2 LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL

En se penchant sur son langage non verbal, nous pouvons remarquer que Patrick est cohérent avec son discours. Il adopte une posture ouverte et décontractée face aux élèves, ce qui permet de créer un espace sécurisant pour le groupe. Les élèves peuvent ainsi s'exprimer librement et se sentir écoutés. Tout au long de l'activité, Patrick accompagne ses propos de gestes qui les rendent plus clairs. Il a aussi fréquemment recours aux tableaux des verbes pour illustrer ses explications. Son expression faciale reste neutre durant la séquence. Il regarde les élèves dans les yeux quand il s'adresse à elles. Lorsqu'il s'adresse à une élève en particulier, il est attentif à ce que la deuxième reste concentrée sur l'activité et participe. Si ce n'est pas le cas, il n'hésite pas à lui faire une remarque.

Son langage para verbal vient également soutenir son discours. Patrick adopte un ton neutre lorsqu'il transmet une information d'ordre général et termine très souvent ses explications par une question afin de s'assurer que les élèves ont bien compris son message et qu'elles puissent intervenir si ce n'est pas le cas. Lorsqu'il met une élève face à son comportement vis-à-vis de l'activité, son intonation descendante témoigne de sa fermeté. Le plus souvent, Patrick s'exprime d'une voix posée, ce qui permet de créer un cadre de confiance face à une activité souvent laborieuse, où les enfants peuvent rapidement se sentir submergés. Lorsqu'il s'agit de reprendre le comportement des élèves, sa voix s'intensifie, lui permettant ainsi d'être écouté. Au cours de l'activité, Patrick prend le temps d'expliquer le plus clairement possible la notion abstraite de terminaison à un rythme relativement lent. Ceci dans le but de permettre aux élèves de comprendre le contenu de son discours sans se sentir débordés. Il use également des silences pour permettre aux élèves de suivre son raisonnement et de répondre à ses questions. Ce temps ainsi laissé évite aux élèves de se sentir stressés.

5.7 SÉQUENCE N° 7 : RÉVISIONS ET PASSATION DE CEINTURES

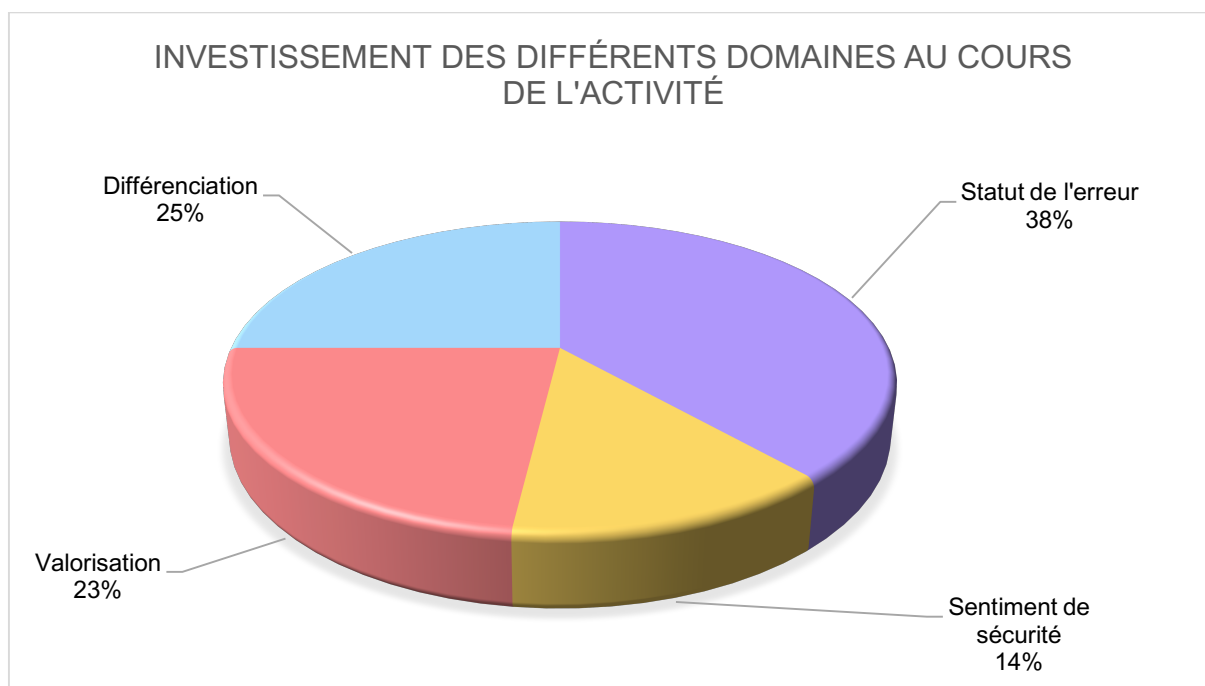
Dans le courant du mois de juin, certains élèves de la classe Neptune passent des épreuves cantonales et d'autres s'attèlent à la passation des ceintures dans différentes matières. Dans cette séquence semi-individuelle, Diana prépare un élève pour ses épreuves cantonales de mathématiques en lui proposant des exercices de révision. En parallèle, elle s'occupe d'un autre élève qui passe ses évaluations de ceinture mathématique.

5.7.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS

5.7.1.1 LANGAGE VERBAL

Durant cette activité, les stratégies utilisées par Diana touchent une grande partie des domaines présents dans la grille d'observation. Le plaisir d'apprendre et le fonctionnement de l'élève n'ont pas pu être repérés. Quant à la coopération, s'agissant d'une activité semi-individuelle où les élèves n'avaient pas à interagir entre eux, il n'est pas étonnant de ne pas retrouver ce domaine non plus :

Tableau 7: Investissement des différents domaines au cours de l'activité



Source : Nikita Sullo, septembre 2017, Genève

Le statut de l'erreur (38%) constitue le domaine le plus investi par Diana. Afin que les élèves se sentent capables de passer leur évaluation respective, Diana permet à l'erreur de faire partie intégrante des apprentissages. Comme nous l'explique L. Saint-Laurent (1995), cela permet aux élèves de ne plus la craindre et de s'impliquer dans la tâche dans l'optique d'une possible réussite. Lorsque l'élève

donne une réponse fautive à un calcul, elle lui laisse la possibilité de se rattraper à la fin de l'exercice en refaisant le calcul : « *On va le reprendre à la fin.* ». Le statut de l'erreur n'étant pas figé, l'élève se sent capable de réussir. Quand l'élève se trompe dans la réalisation d'un exercice, Diana lui pose des questions ou lui donne des pistes afin de s'assurer qu'il ait bien compris tous les termes de la consigne et qu'il puisse, le cas échéant, se corriger lui-même : « *Est-ce que ça tu crois que si tu vas si tu continues comme ça à un moment donné ça va pas se toucher à un moment donné ? Parce que parallèle ça se touche jamais.* ». Si l'élève ne parvient toujours pas à identifier son erreur, elle la lui fait remarquer par des exemples concrets pour rendre le fonctionnement de l'exercice plus explicite : « *Là regarde. Là si tu continues à un moment donné ça se croise. Tu vois ?* ». Enfin, si l'élève est très proche de la bonne réponse, Diana le lui fait remarquer pour souligner le fait que sa réflexion est la bonne et qu'il n'est pas loin de la réussite, ainsi l'élève ne se braque pas et persévère : « *C'est presque juste, mais pas tout à fait juste.* »

Diana aborde le domaine de la différenciation (25%) en proposant des objectifs conformes aux capacités des élèves pour qu'ils se sentent aptes à réaliser les exercices demandés (J-M. Louis & F. Ramond, 2009). Afin que les élèves soient certains qu'ils sont compétents, Diana établit des parallèles entre leurs capacités et le niveau scolaire qu'ils ont atteint dans la matière exercée : « *Bah ça c'est les épreuves cantonales de 6P. T'es capable de faire ça.* ». De plus, par ses remarques bienveillantes, elle leur montre qu'elle leur fait confiance et qu'ils sont tout à fait capables de réaliser leur travail de manière autonome : « *Alors si t'as réussi tout ça y a aucune raison que ces deux derniers tu y arrives pas hein. D'accord ? Allez maintenant sept fois le huit.* ». Grâce à sa connaissance des capacités de ses élèves, Diana place quelquefois l'enfant face à ses responsabilités. L'élève doit prendre conscience qu'il a les moyens de remplir l'objectif lui-même s'il suit les consignes : « *Alors avant de dire je comprends pas essaye de trouver la réponse. Vas-y.* ». Cela renforce son sentiment de compétence et le laisse entrevoir la possibilité de relever de nouveaux défis.

Le domaine de la valorisation (23%) est abordé par Diana à travers les rétroactions positives qu'elle fait aux élèves. Cela a une influence importante sur les représentations que se font les élèves d'eux-mêmes (H.Przesmycki, 2004). À plusieurs reprises, elle souligne les réussites et les compétences des élèves pour qu'ils persévèrent dans la réalisation de la tâche et, en plus, elle n'hésite pas à faire remarquer à un élève lorsqu'il dépasse l'objectif demandé : « *Bah tu vois tu es capable de faire autre chose que zéro plus zéro. C'est bien [...] C'est super on te demandait même pas de faire ça, mais c'est super. Allez maintenant essaie de trouver avec neuf cent quatre-vingts sept mais n'importe quelle addition avec trois chiffres.* ». Son enthousiasme est source de motivation pour les élèves qui se sentent compétents dans la réalisation des exercices.

Afin que les élèves soient impliqués dans le travail, Diana n'oublie pas d'investir le domaine du sentiment de sécurité (14%). Elle leur rappelle régulièrement qu'ils ont les compétences nécessaires pour réussir à réaliser la tâche demandée, ainsi les élèves se sentent en confiance : « *Maintenant ce qu'on va faire ensemble avant que tu fasses ça tout seul on va faire ça. C'est les livrets. [...] Ça je sais que tu les sais [geste de la main] Tu prends le temps de réfléchir et y a aucune raison que t'arrives pas à faire ça hein ?* ». Elle laisse également la possibilité aux élèves de se référer à du matériel théorique, favorisant ainsi un sentiment de sécurité chez l'enfant. Ceci est indispensable pour qu'il ose se lancer dans l'exercice : « *Normalement t'as pas le droit à la feuille hein. [...] Si tu sais pas, Voilà au cas où.* ». Leurs angoisses étant canalisées, ils parviennent à s'investir dans la tâche à réaliser en se servant de leurs compétences (G. Duclos, 2000).

5.7.1.2 LANGAGE NON VERBAL ET PARAVERBAL

Le langage non verbal de Diana vient souligner ses propos et leur donne de la crédibilité. Tout au long de la séquence, Diana adopte une posture d'écoute ouverte vis-à-vis des élèves présents. Elle se penche vers l'élève avec lequel elle interagit afin de créer une zone de travail sécurisante. Cela favorise l'implication de l'enfant dans l'activité et lui permet d'être plus à l'écoute des consignes et des conseils prodigués. Elle hoche régulièrement la tête pour signifier son approbation lorsque les élèves proposent des techniques de résolution ou des réponses à ses questions. Ce faisant, les enfants se sentent rassurés et peuvent continuer leur exercice sereinement. Afin de cadrer l'élève et de canaliser son attention sur l'objet du travail, Diana pointe souvent sa feuille en direction de la consigne. Elle regarde l'élève à qui elle s'adresse pour lui permettre de se sentir impliqué par ses propos. Lorsque les élèves comprennent une consigne ou réussissent un exercice, son regard et ses sourires expriment de la bienveillance.

Quant à son langage paraverbal, il est également en adéquation avec son discours. Au cours de la séquence, Diana s'adresse souvent aux élèves par l'interrogative afin qu'ils développent leur réflexion quant à l'objet de l'apprentissage. Les variations de sa voix sont ascendantes, ce qui témoigne de son enthousiasme quand les élèves réussissent un exercice. Lorsqu'il s'agit d'injonctions, son intonation est plus descendante, ce qui permet de recadrer les élèves sur le travail. Afin que les élèves se sentent en sécurité, elle s'exprime sur un ton posé. Si l'excitation prend le dessus, elle baisse le volume de sa voix pour éviter une montée en symétrie et permettre à l'élève de se calmer et se recentrer sur ce qu'il fait. Diana explique les choses de manière claire et distincte, le rythme relativement lent de son discours permet aux élèves, d'une part, de gérer leur excitation due au stress et, d'autre part, de bien comprendre les informations qui leur sont fournies. Afin que ses explications soient comprises au mieux, Diana marque également souvent une pause à la fin de son discours.

5.8 SÉQUENCE N°8 : ATELIER MATHÉMATIQUES

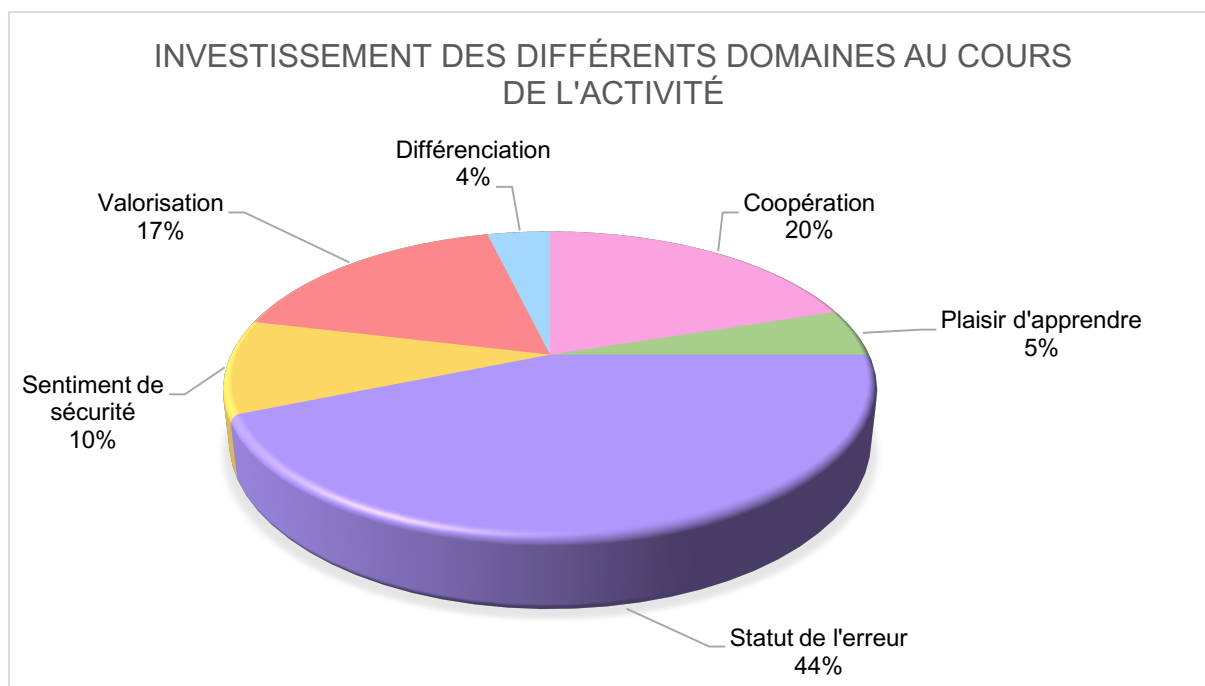
Tous les mardis, Diana encadre un groupe de trois élèves lors d'un atelier mathématiques. Afin que les élèves puissent intégrer les dimensions pratiques, théoriques et concrètes ainsi que donner du sens aux notions (géométrie, résolution de problèmes, mesures, etc.), la matière est abordée de différentes façons : cours théoriques, fiches d'exercices, jeux, utilisation de matériel concret. Durant cette séquence, le groupe poursuit son travail autour de la notion de division, en corrigeant les devoirs et en réalisant une série d'exercices.

5.8.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS

5.8.1.1 LANGAGE VERBAL

Les stratégies utilisées par Diana au cours de son activité de mathématiques touchent la quasi-totalité des domaines exposés dans la grille d'observation. Seul celui concernant le fonctionnement de l'élève n'y figure pas :

Tableau 8: Investissement des différents domaines au cours de l'activité



Source : Nikita Sullo, septembre 2017, Genève

Afin que les élèves se sentent capables de réaliser les exercices proposés, Diana aborde le domaine du statut de l'erreur (44%). Lorsqu'un élève ne parvient pas à réaliser un exercice car il n'en a pas compris le fonctionnement, Diana prend le temps de le lui expliquer par étapes en le questionnant et/ou en utilisant du matériel concret tel que des réglettes : « *Voilà écoutez voir. Euh Lucas [prend les réglettes] je t'explique avec les seize. Quand on fait la moitié on divise par deux.* »

C'est-à-dire comme si y avait que deux personnes. D'accord ? ». Si une erreur est commise dans un calcul et que l'élève demande si sa réponse est juste, elle le pousse à reprendre son raisonnement seul et de tenter une nouvelle fois de résoudre le problème tout en lui disant qu'il n'est vraiment pas loin de la bonne réponse : « *Non mais presque. Tu y es presque. Essaye.* ». Comme nous l'explique J-P. Astolfi (1997), considérer l'erreur comme faisant partie intégrante des apprentissages permet bien souvent aux élèves de dépasser leurs difficultés.

Diana fait également attention au domaine de la coopération (20%) dans cette activité en sous-groupe. Elle cherche à responsabiliser les élèves en fonction de leurs compétences respectives, pour éviter qu'ils n'adoptent une position passive face à la tâche proposée (B. Chambers & al., 1997). Afin d'encourager l'entraide dans les exercices, elle permet aux élèves qui ont compris l'exercice de prendre une place de tuteur vis-à-vis de l'élève en difficulté, en expliquant leurs techniques dans la résolution du problème posé : « *Alors expliquez voir comment vous avez fait peut-être. [...] Elias explique voir comment t'as fait. [...] Maintenant peut-être Zakary peut essayer de t'expliquer à sa façon.* ». Ce faisant, elle leur permet indirectement de s'encourager et de se soutenir les uns les autres, favorisant ainsi une bonne dynamique de groupe. Pour que tous les élèves se sentent concernés lorsqu'elle prend le temps de réexpliquer une notion à un élève qui n'a pas compris l'exercice, Diana donne aux observateurs la responsabilité de bien vérifier si les explications données sont correctes et si leur camarade réalise ensuite correctement l'exercice : « *Vous regardez les autres si c'est correct hein ?* ». De plus, elle cherche à les faire participer en leur demandant de lire les consignes : « *Voilà. Alors maintenant qui aimerait lire la consigne ?* ». Ainsi les élèves ont la possibilité de prendre un rôle bénéfique pour le groupe.

Le domaine de la valorisation (17%) apparaît aussi très fréquemment durant la séquence. En mettant l'accent sur les points forts des élèves plutôt que sur leurs difficultés, Diana stimule leur sentiment de compétence et leur motivation (J.Reeves, 2012). Lorsqu'un élève peine à réaliser son exercice, elle l'encourage à continuer en lui faisant remarquer que son raisonnement est bon et qu'il doit se faire confiance : « *C'est juste c'est juste ce que tu fais. [...] Pas besoin de me regarder. Tu peux faire ça tout seul hein. Je suis sûre que tu sais faire ça tout seul.* ». Elle reconnaît également la difficulté des exercices proposés et argumente son choix par le fait qu'elle sait qu'ils sont tous capables de les réaliser, qu'ils en ont les compétences : « *C'est des chiffres un peu plus difficiles que j'ai pris. Vous êtes des champions donc j'ai pris des chiffres un peu plus difficiles.* ».

Le sentiment de sécurité (10%) constitue également un domaine investi par le travail de Diana. La notion abordée durant l'activité étant relativement nouvelle pour les élèves, créer un climat sécurisant est indispensable pour rassurer les élèves (G.Duclos, 2000). Le fait que l'atelier se déroule selon une routine (tout d'abord la correction des devoirs, puis la réalisation d'un exercice en lien avec la

notion abordée) permet aux élèves d'en anticiper le déroulement et d'être calmes face à la tâche. Après la correction des devoirs, Diana prend le temps de détailler clairement le déroulement et l'objectif de l'activité, toujours dans l'optique de permettre aux élèves de se projeter :

« Maintenant ce qu'on va faire aujourd'hui. On va faire quelques exercices comme l'autre fois pour que ce soit ok. Et après on va essayer de passer un petit peu vraiment aux euh à la technique des divisions mais vraiment à la technique comme ça. D'accord ? Comme on avait commencé toute façon l'autre fois. ».

Afin de leur permettre de travailler dans un climat serein, Diana leur rappelle régulièrement qu'il faut respecter un niveau sonore adéquat, qu'ils auront tous la possibilité de s'exprimer, mais qu'il faut écouter celui qui a la parole : *« Chhhut. Chacun votre tour vous allez donner la réponse. »*. Ce faisant, elle apaise les élèves et réduit leur anxiété.

Le plaisir d'apprendre (5%) est également investi par Diana durant l'activité. Elle donne aux élèves le choix des techniques qu'ils veulent employer pour la résolution du problème, sachant qu'ils emploieront celles avec lesquelles ils sont le plus à l'aise. Par la suite, elle explique son raisonnement et ses stratégies au groupe : *« Alors toi t'as fait comment ? [...] Très bien alors ça c'est juste. Et toi comment t'as fait Lucas ? Explique-moi. [...] Ok. C'est juste aussi très bien. Hein c'est deux techniques différentes, mais les deux sont justes. Et toi Elias t'as fait comment ? »*. Leur laisser le choix de la stratégie à adopter facilite l'entrée dans l'apprentissage et permet aux élèves de s'investir dans la tâche en retrouvant le plaisir d'apprendre de manière détournée (Y. Guégan. 2015).

Diana aborde le domaine de la différenciation (4%) de manière globale dans l'articulation de son activité. En début d'atelier, après la correction des devoirs, elle explique aux élèves quel sera l'objectif du jour. Ce dernier est en adéquation avec le précédent atelier et permet aux élèves d'exercer les notions théoriques abordées précédemment. Ainsi, Diana s'assure qu'ils ont bien intégré la technique des divisions. Étant donné que tous les élèves ne sont pas égaux face à cet apprentissage (J-M. Louis & F. Ramond, 2009), Diana veille à prendre en compte cette hétérogénéité en offrant un appui plus poussé à l'élève rencontrant le plus de difficultés :

« Lucas tu tu veux que je t'aide un petit peu ? [...] Maintenant regarde comment tu vas faire pour la moitié de cinquante-deux ? Est-ce que tu te rappelles la moitié de cinquante ce que c'est ? [...] Tu te rappelles ? Qu'on on vient de le faire. On vient de faire la moitié de cinquante. ».

5.8.1.2 LANGAGES NON VERBAL ET PARAVERBAL

Le langage non-verbal de Diana au cours de la séquence corrobore les propos qu'elle utilise. Elle adopte une posture d'écoute et d'ouverture face aux élèves tout au long de l'activité. Pendant la correction des devoirs, elle se penche en avant vers les élèves lorsqu'elle leur parle ou qu'elle les écoute exposer leur raisonnement. Par sa posture, Diana permet aux enfants de comprendre qu'elle est disponible et présente pour eux. Pour signifier son approbation quand les élèves proposent des choses, elle hoche régulièrement la tête ce qui leur permet de savoir qu'ils sont sur la bonne voie et qu'ils peuvent croire en ses rétroactions positives. Lorsqu'il s'agit de recadrer les élèves sur leur travail, Diana pointe leur feuille ce qui les encourage à continuer sans les brusquer. Elle regarde également toujours les élèves dans les yeux quand ils ont la parole ce qui témoigne de son intérêt à leur égard. Son regard et ses sourires sont empreints de bienveillance ce qui permet aux élèves de se sentir soutenus et en sécurité.

Son langage para verbal est également en adéquation avec son discours. En s'adressant souvent aux élèves par l'interrogative, Diana leur permet de développer leur réflexion quant à l'objet de l'apprentissage et de gagner peu à peu confiance en eux. Les variations montantes de sa voix témoignent de son enthousiasme quand les élèves réussissent un exercice ou proposent une stratégie de résolution de problème correcte. Lorsqu'elle demande aux élèves de se calmer et de se concentrer sur le travail, ses variations de voix deviennent descendantes, cela permet à l'élève de se canaliser et de la prendre au sérieux. Tout au long de la séquence, Diana s'adresse aux élèves sur un ton posé, ce qui participe à la création d'un climat propice à la réflexion. Elle explique les choses de manière claire et distincte sur un rythme paisible. Ainsi les élèves parviennent à gérer leur excitation due au stress car les informations leur sont transmises de manière à ce qu'ils aient le temps de les comprendre. Enfin, afin que ses explications soient bien intégrées, Diana marque régulièrement des pauses lorsqu'elle les termine. Elle laisse également des silences entre ses questionnements pour permettre aux élèves de réfléchir et d'approfondir leur raisonnement sereinement.

5.9 SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS

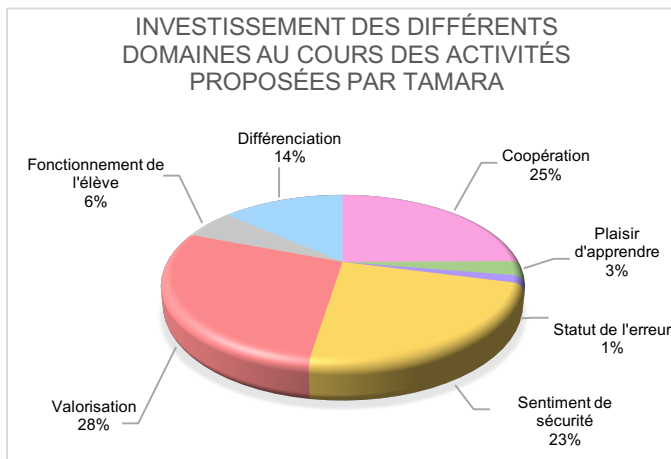
Au terme de ces observations, nous pouvons remarquer que chacun des professionnels participant à la recherche possède une forme d'intelligence pratique personnelle sur laquelle il s'appuie lors de différentes situations de travail. Nous pouvons aisément confirmer cela en se basant sur les caractéristiques de l'intelligence pratique développées plus tôt dans cette recherche. Tout d'abord, C. Dejours (1993) nous précise que ce type d'intelligence se déclenche dans l'action même. Les choix pratiques des professionnels vont, selon lui, essentiellement dépendre du ressenti du professionnel au moment où se déroulent les événements. C'est ce que nous pouvons attester après analyse des séquences vidéo. Les actions des professionnels n'ont pas été préalablement établies, elle se construisent au fil de l'activité et ne sont pas identiques d'un professionnel à l'autre. Comme nous le disent J-P Vernant et M. Détienne (1974), l'intelligence pratique se veut flexible. Ici, nous pouvons voir que chaque intervenant s'adapte tant au contexte qu'aux élèves participants à l'atelier. De plus, selon les mêmes auteurs, l'intelligence pratique revêt un caractère varié, c'est-à-dire que les stratégies utilisées par les professionnels sont très hétérogènes. Dans les séquences proposées, nous pouvons nous rendre compte que les techniques utilisées, en plus d'être diverses, touchent les différentes composantes de l'estime de soi à travers des domaines distincts. Enfin, nous pouvons confirmer, à travers ces observations, que l'intelligence pratique se caractérise également par son aspect créatif (Y. Guégan, 2015). Afin de permettre aux élèves de participer à leurs ateliers, les professionnels usent sans cesse de nouvelles stratégies.

Le caractère personnel prétendu de l'intelligence pratique nous laissait supposer que les approches des professionnels observés seraient toutes différentes et originales. Pourtant, les analyses révèlent que certaines stratégies sont utilisées par chacun desdits professionnels, comme les encouragements, la reformulation, la répétition, les mots rassurants. Les similitudes entre les professionnels s'étendent jusqu'aux langages non verbal et paraverbal. Globalement, tous visent les mêmes effets et utilisent les mêmes techniques pour y parvenir. Le langage verbal, quant à lui, reste globalement assez différent d'un professionnel à l'autre.

Si l'on s'intéresse aux professions exercées par les différents professionnels, nous pouvons observer, pour des activités semblables, certaines similitudes tant dans les stratégies utilisées que dans les domaines les plus souvent abordés lors des activités. Ceci est d'autant plus flagrant lorsque l'on compare les méthodes de nos deux éducateurs. Bien que Tamara et Christopher n'aient pas le même métier à proprement parler, ils agissent selon un cahier des charges similaire. Il est d'ailleurs possible d'identifier six stratégies identiques dans leur pratique : proposer une activité qui est source d'épanouissement pour les élèves, fixer des règles claires en début d'atelier, établir des routines dans le déroulement de l'atelier,

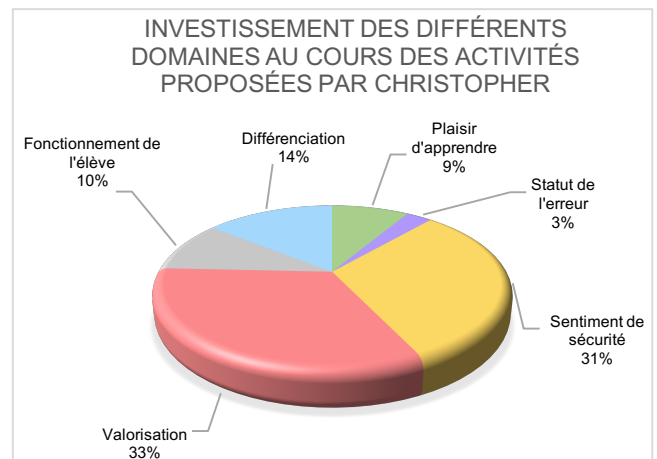
rappeler la fin imminente de l'atelier, rappeler les règles de manière précise et cadrante, souligner régulièrement le comportement positif des élèves et les féliciter, laisser la possibilité aux élèves de s'évaluer sur le travail accompli. Nous pouvons également remarquer que les domaines les plus investis par eux sont celui du sentiment de sécurité et celui de la valorisation :

Tableau 9: Investissement des différents domaines au cours des activités proposées par Tamara



Source : Nikita Sullo, septembre 2017, Genève
Genève

Tableau 10: Investissement des différents domaines au cours des activités proposées par Christopher



Source : Nikita Sullo, septembre 2017,

En ce qui concerne Patrick et Diana, nous pouvons répertorier sept stratégies similaires au cours de leurs activités respectives : proposer aux élèves de prendre des responsabilités utiles pour le groupe, proposer une activité interactive, établir des routines dans le déroulement des activités, détailler le déroulement de l'activité, rappeler les règles aux élèves lorsqu'ils les transgressent, soulever les réussites des élèves lors des exercices, rappeler aux élèves qu'ils ont les compétences pour atteindre les objectifs scolaires qu'ils se sont fixés. Dans leur cas, il n'est pas possible de soulever de similitudes avérées concernant l'investissement des différents domaines.

Nous pouvons enfin remarquer que la ligne de conduite pédagogique de La Voie Lactée colore nettement les pratiques des professionnels y travaillant. Des institutions, inspirées de la Pédagogie Institutionnelle, ont été mises en place comme outils de médiation dans la relation duelle professionnel-élève. Celles-ci permettent à l'équipe d'atteindre ses objectifs éducatifs. Tout d'abord, la loi et les règles établies permettent d'articuler les échanges entre les membres du groupe (classe, atelier ou école) pour qu'il fonctionne, que chacun puisse s'y intégrer et s'y épanouir dans le respect de sa différence, de son intégrité et de sa liberté. Il s'agit de créer un cadre commun. Les sont instituées par les membres du groupe et peuvent se transformer en fonction des décisions et de l'évolution du groupe. Ensuite, l'école établit un certains nombres de lieux de paroles (conseil de classe, conseil d'école, etc.) qui permettent une interrelation entre les individus

(professionnels comme enfants) et le groupe. Ils accordent une place importante à la parole individuelle, puisque chacun peut s'y exprimer, mais aussi à la parole commune, c'est ici qu'émane la voix du groupe, la parole commune. De plus, ces lieux de parole permettent aux enfants de se représenter comme membres à part entière du groupe et de sa vie, favorisant ainsi le développement de leur identité d'individu digne d'intérêt. Enfin l'élaboration d'un projet pédagogique personnalisé permet à l'élève d'être reconnu dans son individualité, car comprenant les objectifs spécifiques qui lui seront fixés en terme d'apprentissage et de développement personnel. Bien que ces institutions ne soient pas forcément clairement citées lors des séquences filmées, nous pouvons ressentir leur influence sur les actions des professionnels dans certains domaines, tels que celui du sentiment de sécurité, celui de la différenciation ou encore celui de la coopération.

Rapport-Gratuit.com

5.10 FOCUS GROUPE

Afin de confirmer et enrichir les conclusions que j'ai pu tirer des observations effectuées, il m'a semblé intéressant d'inviter les quatre professionnels à participer à un focus groupe. Afin de guider le déroulement de cette séance, je leur ai proposé trois affirmations à débattre :

- **Affirmation 1** : Les pratiques professionnelles varient quelque peu d'un professionnel à l'autre, mais sont globalement similaires.
- **Affirmation 2** : Il existe certaines similitudes entre les pratiques des professionnels ayant le même métier.
- **Affirmation 3** : La ligne de conduite pédagogique de La Voie Lactée influence significativement la pratique des professionnels y travaillant.

Affirmation n°1

Les pratiques professionnelles varient quelque peu d'un professionnel à l'autre, mais sont globalement similaires.

Tamara (éducatrice sociale)	Christopher (assistant socio-éducatif)	Patrick (psychopédagogue)	Diana (psychopédagogue)
D'accord	D'accord	D'accord	D'accord

Selon les professionnels, il existe effectivement des similitudes quant aux stratégies utilisées lors de leurs ateliers respectifs. Ces ressemblances peuvent être expliquées par le développement d'un langage commun au travers d'espaces, tels que les supervisions, où les membres de l'équipe se questionnent en groupe sur leur travail. Bien qu'il existe un objectif global commun (optimiser les conditions d'apprentissage scolaire et développer la notion de vivre-ensemble), ils relèvent certaines différences en fonction des sensibilités personnelles, du matériel utilisé et des élèves participant à l'activité. Dans le but de prendre en compte l'enfant dans sa globalité, il leur semble indispensable de distinguer leurs pratiques en fonction de besoins hétérogènes, tels que le développement de l'autonomie, se sentir rassuré, etc. Il devient donc impossible d'établir une liste définitive de stratégies à utiliser lors des séances de travail. Il est surtout question d'adaptation tant au niveau des difficultés des élèves que de leurs besoins respectifs.

Affirmation n°2

Il existe certaines similitudes entre les pratiques des professionnels ayant le même métier.

Tamara (éducatrice sociale)	Christopher (assistant socio-éducatif)	Patrick (psychopédagogue)	Diana (psychopédagogue)
Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	D'accord

Les professionnels endossant le rôle d'éducateur confirment qu'il existe des similitudes entre leurs pratiques. Ces ressemblances sont certaines en ce qui concerne la ritualisation de leurs ateliers (lecture des règles, activité, « vie de l'atelier »). Les psychopédagogues expliquent cela par le fait que Tamara et Christopher ont un rôle d'externe vis-à-vis des classes. De ce fait, ils doivent poser le cadre de manière plus formelle qu'eux, qui suivent les élèves de manière continue. Cependant, cette constatation reste selon eux toute relative en fonction du type d'atelier proposé, du lieu où il se déroule ou même des personnes présentes. Il se peut, dans certains cas, qu'un éducateur se sente plus proche du fonctionnement d'un psychopédagogue et inversement.

Affirmation n°3

La ligne de conduite pédagogique de La Voie Lactée influence significativement la pratique des professionnels y travaillant.

Tamara (éducatrice sociale)	Christopher (assistant socio-éducatif)	Patrick (psychopédagogue)	Diana (psychopédagogue)
D'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord

Selon les professionnels, la pédagogie mise en place au sein de La Voie Lactée influence en partie leur pratique. Les théories et les valeurs sur lesquelles se base l'école nourrissent quotidiennement leurs actions. Bien qu'elles constituent un point d'ancrage non négligeable pour l'équipe éducative, ils relèvent aussi qu'il existe une part personnelle importante dans leur travail. D'une part, ils ne suivent pas le système sans réfléchir, même si, à la base, il correspond à leurs valeurs personnelles et, d'autre part, ils savent que leur savoir-faire et leur expérience font évoluer l'institution. Il s'agit donc bien d'une double influence. Enfin, ils insistent également sur le fait que le fonctionnement de la Voie Lactée n'est pas figé, qu'il est, comme les pratiques des professionnels, amené à évoluer au travers de diverses influences internes et externes à l'école : les supervisions d'équipe, les

élèves eux-mêmes par les discussions pouvant émerger au sein des différentes classes, les intervenants extérieurs tels que les logopédistes ou les psychologues, les réunions en réseau concernant les élèves participant à une intégration, etc.

6. CONCLUSIONS

6.1 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES ET LA QUESTION DE RECHERCHE

Hypothèse n°1

Chaque professionnel, qu'il soit éducateur social, assistant socio-éducatif ou enseignant spécialisé, possède une forme de pratique personnelle qui relève de son intelligence pratique.

Au terme de ce travail, nous pouvons aisément confirmer en nous appuyant sur les différentes caractéristiques de l'intelligence pratique développées plus tôt, que tout professionnel possède une forme de pratique personnelle qui relève de son intelligence pratique. En effet, nous avons pu constater que les actions des professionnels filmés n'étaient pas préétablies, mais qu'elles dépendaient surtout du ressenti de la personne au moment même où se déroulait l'activité. Nous avons également observé que chaque intervenant faisait preuve de flexibilité en s'adaptant tant au contexte qu'aux élèves présents durant leurs ateliers. De plus, les stratégies utilisées par chacun, en plus d'investir différents domaines, exercent une influence sur les composantes de l'estime de soi et se révèlent être diverses et variées. Enfin cela nous permet d'affirmer que la créativité fait partie intégrante des pratiques de chaque professionnel observé. Afin de permettre aux élèves de participer aux activités proposées, ils s'appuient régulièrement sur de nouvelles stratégies.

Hypothèse n°2

Les pratiques professionnelles sont significativement différentes d'une personne à l'autre, du fait du caractère très personnel de l'intelligence pratique.

En se basant sur les analyses que j'ai pu faire durant ce travail, nous pouvons constater que tous les professionnels observés utilisaient plus ou moins les mêmes stratégies d'approche selon les différents domaines d'action. Lorsqu'ils ont été questionné, les professionnels ont également relevé leurs ressemblances quant à leur fonctionnement, tout en affirmant avoir chacun une sensibilité personnelle quant au déroulement de leurs actions. Les similarités de fonctionnement s'expliquent, selon eux, par le développement d'un langage commun au fil des années de travail ensemble. Ils retiennent enfin le rôle important de deux indicateurs sur leur pratique quotidienne qui n'ont pas été testé durant cette recherche, celui du contexte et celui des élèves. C'est en grande partie en fonction de ces deux marqueurs que les pratiques de chacun vont diverger.

Hypothèse n°3

Certaines similitudes existent entre les pratiques des différents professionnels ayant le même métier.

Suite aux analyses effectuées sur les séquences récoltées, j'ai pu établir certaines similitudes au sein du « couple éducateur ». D'une part, leurs activités se déroulent selon un canevas semblable et, d'autre part, leurs actions investissent, pour chacun d'entre eux, les mêmes domaines : la valorisation et le sentiment de sécurité. Pour le « couple psychopédagogue », il a été plus difficile de tirer des conclusions allant dans le sens de mon hypothèse de recherche. Cela est certainement dû à la différence trop importante quant aux types d'activités choisis. Durant le focus groupe, le « couple éducateur » a pu confirmer mes observations. Leur statut d'externes semble expliquer cette forte similitude dans la ritualisation de leurs activités. En effet, cela leur permet de poser un cadre face à des élèves qu'ils ne suivent pas de manière continue. Cette conclusion doit cependant, selon eux, être prise avec précaution, car le fait qu'un professionnel, qu'il soit éducateur ou psychopédagogue, se sente plus proche de telle ou telle profession varie bien souvent en fonction du contexte.

Hypothèse n°4

La ligne de conduite adoptée par l'institution dans laquelle travaille le professionnel influence en partie son intelligence pratique.

Au terme de cette recherche, je me suis rendu compte que la ligne de conduite pédagogique particulière de La Voie Lactée influençait nettement les pratiques des professionnels y travaillant, et ce indépendamment de leur profession. Les outils de médiation mis en place au sein de l'école, tels que les lois, les règles ou même les lieux de paroles, ont un impact en termes de sentiment de sécurité, de coopération et de différenciation, même s'ils ne sont pas clairement cités lors des séquences filmées. Ils permettent à l'enfant d'exister en tant qu'être individuel au sein d'une collectivité, de s'exprimer et de développer son autonomie en se responsabilisant. Selon les professionnels interrogés, leur pratique est en effet colorée par la pédagogie mise en place au sein de la Voie Lactée, les théories et les valeurs proposées nourrissent leur travail au quotidien. Cependant, ils insistent sur l'importance de leur engagement personnel dans un tel fonctionnement, ils apportent également une part d'eux-mêmes dans le système. De plus, il ne faut pas oublier, selon eux, que le fonctionnement de l'école n'est pas figé, qu'il est, comme leurs pratiques, amené à évoluer au travers d'influences internes et externes à l'école, telles que les supervisions, les élèves, les intervenants externes, les réunions en réseau, etc.

Question de recherche

De quelle manière l'intelligence pratique du professionnel travaillant en milieu scolaire spécialisé se manifeste-elle dans les divers éléments permettant la construction d'une relation pédagogique ayant pour visée le renforcement de l'estime de soi de l'élève ?

Après avoir effectué cette recherche, je peux affirmer que l'intelligence pratique du professionnel se manifeste au travers d'une multitude de stratégies telles que les encouragements, la reformulation, les répétitions, les suggestions, le questionnement, etc. Ces actions investissent différents domaines qui permettent la construction d'une relation agissant sur l'estime de soi de l'élève en abordant les quatre composantes de celle-ci. Il n'est cependant pas possible de dresser une liste exhaustive concernant la manière dont l'intelligence pratique se manifeste quand il s'agit de renforcer l'estime de soi de l'enfant. Chaque professionnel, en fonction de sa propre sensibilité, de ses compétences et de son expérience usera de méthodes avec lesquelles il se sent le plus à l'aise. De plus, ceci n'apparaît pas dans mes analyses de données, mais les professionnels questionnés ont relevé l'importance du contexte ainsi que des élèves eux-mêmes. Ils ont, en effet, un réel impact sur les pratiques de chaque professionnel.

6.2 SYNTHÈSE GÉNÉRALE

Au terme de ce travail, je me rends compte qu'il est important pour tout professionnel travaillant en milieu scolaire spécialisé de prendre en compte l'ensemble des composantes de l'estime de soi dans sa pratique s'il veut avoir un réel impact sur celle de l'/des élève-s qu'il accompagne. C'est en abordant différents domaines (coopération, statut de l'erreur, sentiment de sécurité, différenciation, valorisation, plaisir d'apprendre et fonctionnement de l'élève) qu'il y parviendra. Outre les aspects théoriques, le professionnel doit s'appuyer avant tout sur l'élève lui-même. C'est en le considérant dans sa globalité, c'est-à-dire en prenant compte de ses compétences et de ses besoins qu'il pourra lui proposer un accompagnement réellement efficace en termes de renforcement de son estime. Je peux donc affirmer qu'il n'existe pas de liste préconçue de stratégies à utiliser en situation de travail. L'enfant se trouve au centre de l'action du professionnel et en influence significativement les pratiques.

J'ai sciemment fait le choix de diriger mon travail vers une recherche exploratoire très vaste. Cela explique en partie l'imprécision des résultats obtenus. J'aurais certainement obtenus des résultats plus précis si j'avais décidé de me pencher sur une composante de l'estime de soi en particulier, comme le sentiment d'appartenance par exemple. Vu l'ampleur de mon champ d'investigations, ma recherche aurait gagné à être enrichie d'observations supplémentaires. Malheureusement, étant donné la somme de temps considérable que m'ont demandé les retranscriptions et les analyses des huit observations présentées dans ce travail, il n'aurait pas été possible d'en effectuer de complémentaires dans le temps imparti pour ce travail.

Je constate également que les séquences choisies dans le cadre de ce travail ne sont pas toutes équivalentes. Bien qu'elles apportent toutes certains éclairages sur l'intelligence pratique des professionnels observés, je pense que leur choix manque parfois de pertinence. Compte tenu du fait qu'elles abordent des ateliers différents, il m'a été difficile de répondre de manière précise à ma deuxième hypothèse de recherche. Pour faciliter mes analyses, j'aurais dû veiller à filmer des séquences similaires pour chaque « couple » de professionnel, tant au niveau du type d'activité (apprentissage scolaire, développement de l'autonomie, créativité, etc.) que de son ampleur (activité individuelle, en sous-groupe, en groupe entier).

6.3 POSITIONNEMENT PERSONNEL

Positionnement par rapport au processus et aux apprentissages réalisés

La réalisation de ce travail de Bachelor a été une expérience très enrichissante tant d'un point de vue théorique que pratique. Il a donné lieu à divers apprentissages et découvertes concernant les enjeux liés à l'estime de soi de l'élève, ses composantes ainsi que les pratiques du professionnel travaillant en milieu scolaire spécialisé. Il m'a fallu rassembler des éléments théoriques pertinents concernant la thématique choisie, les synthétiser, élaborer une grille d'observation, présenter mon projet devant une équipe de professionnels pour les convaincre de participer à ma recherche, retranscrire les séquences filmées, en analyser le contenu et en rédiger un compte-rendu.

Bien que l'estime de soi soit un sujet passionnant, je me suis rapidement rendu compte que le champ d'investigation était particulièrement étendu. Je me suis alors retrouvée face à une première difficulté : faire le tri dans le flux d'informations à ma disposition. L'intelligence pratique n'étant pas une notion très développée, je me suis retrouvée face à une deuxième difficulté lorsque j'ai abordé ce point. Il m'a donc fallu passablement de temps pour élaborer le squelette de mon cadre théorique et faire le choix de me diriger vers une recherche de type exploratoire.

L'élaboration de la grille d'observation m'a tout de suite semblé très claire. En m'appuyant sur le livre de G. Duclos « un passeport pour la vie », j'ai rapidement pu déterminer les items nécessaires à ma recherche. Dans un premier temps, j'ai décidé d'analyser chacun d'entre eux en termes de langage verbal, non verbal et paraverbal. Ce n'est qu'au moment de l'analyse à proprement parler que je me suis aperçue que ma démarche était irréalisable car trop compliquée. J'ai alors fait le choix d'aborder les items uniquement en fonction du langage verbal et d'effectuer une analyse générale du langage non verbal et paraverbal.

Ce travail m'a également permis d'exercer mon professionnalisme lorsqu'il a fallu présenter mon projet à l'équipe éducative de La Voie Lactée. Je me devais d'être précise dans mon argumentation, convaincante et convaincue du bien-fondé de ma recherche afin qu'ils en voient l'utilité et qu'ils aient envie d'y participer. Ainsi je me suis concrètement rendu compte de l'importance d'une bonne collaboration dans le cadre du travail.

Dans son ensemble, cette recherche a demandé beaucoup d'investissement et de temps de réflexion pour voir le jour. J'ai pu apprendre différentes choses concernant l'estime de soi: ses composantes, son impact sur l'élève en difficulté, comment le professionnel l'appréhende et l'influence, les domaines sur lesquels il est important de travailler pour construire la relation professionnel-élève, etc. Les différents points de vue des professionnels questionnés durant le focus groupe

m'ont également permis de prendre en compte les enjeux extérieurs pouvant influencer leurs pratiques. Aussi, je peux dire que les objectifs personnels et professionnels que je m'étais fixés au début de ce travail (chapitre 3) ont pleinement été remplis.

Comme expliqué dans le chapitre précédent, ma recherche comporte cependant certaines limites. Bien que je puisse répondre à mes hypothèses de recherche, l'ampleur de mon champ d'investigation explique l'imprécision de mes résultats. Enfin, les séquences choisies ne concordent pas forcément d'un professionnel à l'autre, d'où ma difficulté à répondre plus exactement à ma deuxième hypothèse concernant les similitudes de pratiques entre les différents métiers.

Évolution du regard sur cette thématique

Au cours de ce travail, les éléments que j'ai pu ressortir de mes recherches m'ont permis d'entrevoir de quelle manière le professionnel travaillant en milieu scolaire spécialisé construisait sa relation avec l'élève. Les différents domaines abordés, qu'ils concernent les activités d'apprentissage ou la démarche pédagogique, ont un réel impact sur l'estime de soi de l'élève. Cela lui permet d'investir les apprentissages scolaires et de connaître à nouveau des réussites.

Ces découvertes ont eu une influence sur ma propre professionnalité. Lorsque je prépare une activité pour la classe dans laquelle je travaille actuellement, je garde en tête l'importance de chaque élément et je tente de les mettre en pratique selon ma propre sensibilité. J'ai pris conscience qu'il faut que je veille à investir davantage certains domaines tels que la coopération ou le sentiment de sécurité.

Bien que ce travail ait donné lieu à certaines réponses, il m'amène également à me poser une nouvelle question concernant cette thématique :

- Comment les élèves perçoivent l'accompagnement proposé par les professionnels ?

J'espère pouvoir approfondir cette question au cours de ma pratique et que sa réponse m'aidera à envisager ma pratique professionnelle sous un nouvel angle et me permettra d'apporter un accompagnement de meilleure qualité aux élèves dont j'aurai la responsabilité dans le futur.

7. BIBLIOGRAPHIE

7.1 OUVRAGES

- ABRAMI, P.C & al. (1996). *L'apprentissage coopératif*, Chenelière Éducation inc., Montréal.
- ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Éditeur, Issy-les-Moulineaux.
- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boek, Bruxelles.
- BARDOU, E. & OUBRAYRIE-ROUSSEL, N. (2014). *L'estime de soi*, Éditions In Press, Paris.
- BERGER, C. (2004). *L'enseignement spécialisé en Suisse romande et au Tessin : aperçu présenté par les responsables cantonaux*, Édition SZH/CSP, Lucerne.
- BUELGA, S., & MUSITU, G. (2006). « Famille et Adolescence : Prévention des conduites à risque », in Zabalía M. & Jacquet D. (dir.), *Adolescences d'aujourd'hui*, PUF, Rennes, pp. 17-35.
- CHAMBERS, B. & al. (1997). *Découvrir la coopération*, Chenelière Éducation inc., Montréal.
- CHATELANAT, G. & PELGRIMS, G. (2003). *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, De Boeck, Bruxelles.
- DOUDIN, P-A. & LAFORTUNE L. (2006), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?*, Presses de l'université du Québec, Québec.
- DUCLOS, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Hôpital de Sainte-Justine, Montréal (Québec).
- GOUMAZ, G. (1991). *Enseignant-enseigné : une estime réciproque*, Éditions des Sables, Perly (Genève).
- GUÉGAN, Y. (2015). *Élèves difficiles ? Osez les ruses de l'intelligence : Petit traité de manipulation vertueuse à l'usage des enseignants*. ESF Éditeur, Issy-les-Moulineaux.
- LAUPER, H. (2001). *Intégration. L'école en changement*, Édition SZH/SPC, Lucerne.
- L'ÉCUYER, R. (1994). *Le développement du concept de soi. De l'enfance à la vieillesse*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal (Québec).
- LOUIS, J-M. & RAMOND, F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Dunod, Paris.
- MARSOLLIER, C. (2012). *Investir la relation pédagogique. Repères pour l'éthique de l'enseignant*, Chronique Sociale, Lyon.
- MERAM, D. & al. (2006), *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*, Chronique sociale, Lyon.
- PRZESMYCKI, H. (2004), *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation, Paris.

- REEVE, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*, 1^{ère} édition, De Boek, Bruxelles.
- SAINT-LAURENT, L. & al. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Gaëtan Morin Éditeur Itée, Montréal.
- SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risques et en difficulté au primaire* (2^e édition), Gaëtan Morin Éditeur Itée, Montréal.
- TOMLINSON, C. (2010), *Vivre la différenciation en classe*, Chenelière Éducation, Montréal.
- VAN CAMPENHOUDT, L. & QUIVY, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e édition), Dunod, Paris.
- VERNANT, J-P. & DÉTIENNE, M. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs* (2^e édition), Flammarion, Paris.
- VIANIN, P. (2001). *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. De Boeck & Belin, Bruxelles.
- VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e édition), Éditions du nouveau pédagogique, Saint-Laurent.
- WYER-BIFFIGER, L. (2010). *L'estime de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage : le sentiment de compétence*, Éditions universitaires européennes, Saarbrücken.

7.2 ARTICLES

- DEJOURS, C. « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », *Éducation permanente*, 1993/3, n°116, p. 47-69.
- DESSORS, D. « L'intelligence pratique », *Travailler* 2009/1, n° 21, p. 61-68. DOI 10.3917/trav.021.0061.
- GALAND, B. (2006). « Réussite scolaire et estime de soi », *Sciences humaines*, [Online]. Disponible : http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=14911.html
- GALAND, B. & VANLEDE, M. (2004). « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, [Online]. Disponible : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/029cahierdef.pdf>.
- LIEURY, A. & FENOUILLET, F. « Motivation et estime de soi », *Résonances – mensuel de l'École valaisanne*, 2002/11, n°3, p.10-13.
- MAÏANO, C. & al. (2003). Répercussions du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire, *Psychologie canadienne*, 44 (2), 139-151.
- PRÊTEUR, Y. « Développement de l'estime de soi et réussite scolaire », *Résonances – mensuel de l'École valaisanne*, 2002/11, n°3, p.4-6
- VIGNAUX, G. « La ruse, intelligence pratique », *Sciences humaines*, 2003/4, n°137, p. 33. [Online]. Disponible : <http://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2003-4-page-33.htm>

7.3 CYBERGRAPHIE

Code de déontologie du travail social en Suisse. *Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s*. Repéré à : http://www.fondation-clin-d-oeil.ch/dossiers_pdf/Code_de_deontologie.pdf

Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres de la SPR. Repéré à : <http://ospitiweb.indire.it/adi/CodeEtic/codespr.htm>

Loi cantonale genevoise sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoin éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) – Genève. Repéré à : <http://www.adsr.ch/index.php/fr/les-cantons/geneve/textes-de-lois-4/312-loi-cantonale-genevoise-sur-l-integration-des-enfants-et-des-jeunes-a-besoins-educatifs-particuliersou-handicapes-lijbep.html>

Mémento statistique de l'éducation à Genève. Repéré à :

<https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/mementos/2016/memento.pdf>

Lavoielactee.ch. Repéré à : <http://www.lavoielactee.ch/accueil-ecole-la-voie-lactee-meyrin>

7.4 COURS

GRAU, C. (2014). *Module C4 – Relation à l'autre, individuelle et collective, rapport à soi : Techniques d'intervention*. Sierre : Haute école de Travail Social, HES-SO // Valais. Non publié

8. ANNEXES

8.1 ANNEXE N°1 : CONTRAT

Contrat

Moi, _____ Je m'engage à faire ce travail du _____ au _____

Signature : _____

Je m'engage à préparer les ceintures suivantes :

Opérations : _____
Raisonnement logique : _____
Lecture : _____
Grammaire : _____
Conjugaison : _____
Orthographe : _____
Ecrivain : _____
Natation : _____
Judo : _____
Comportement : _____

Nous, les parents, nous engageons à suivre le travail de notre enfant pour la réussite de ce contrat.

Signatures : _____

J'ai réussi les ceintures suivantes :

Opérations : _____
Raisonnement logique : _____
Lecture : _____
Grammaire : _____
Conjugaison : _____
Orthographe : _____
Ecrivain : _____
Natation : _____
Judo : _____
Comportement : _____

Nous, l'équipe psychopédagogique de la classe, nous engageons à offrir et à organiser les conditions les meilleures pour le succès de ce contrat.

Signature : _____

8.2 ANNEXE N°2 : PROGRAMME JOURNALIER

Français

	P.	T.E.	B.A.	T.S.
lecture nouvelles				
écriture des nouvelles				
expression écrite				
expression orale				
compréhension de la langue				
bilan				
orthographe				
conjugaison				
grammaire				
vocabulaire				
dictée				
lecture à voix haute				
présentation de textes				
évaluation de la semaine				

Mathématiques

	P.	T.E.	B.A.	T.S.
opérations				
calcul oral				
géométrie				
raisonnement logique				
problèmes				
maths au pupitre				
corrections				
métier :				
métier :				
métier :				
métier :				
métier :				

Autres Activités

	P.	T.E.	B.A.	T.S.
programme				
mon démarrage				
conseil				
quoi-de-neuf				
ca va ti				
histoire/géographie				
projet d'école				
création				
sport				
logopédie				
musicothérapie				
allemand				
sortie				
journal				
devoirs				

P. = participation
 T.E. = travail effectué
 B.A. = but atteint
 T.S. = travail supplémentaire

deniers gagnés:

amendes :

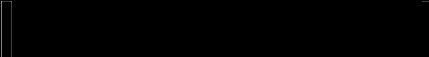

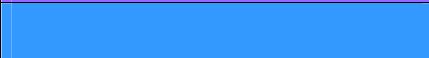
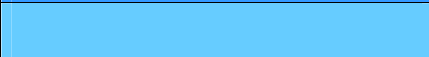






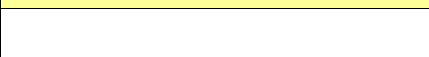


deniers restants:

Date:.....

8.3 ANNEXE N° 3 : CEINTURES DE TRAVAIL

Evaluation à La Voie Lactée

Ceintures de couleur

Tableau des couleurs des ceintures		
8 ^e primaire HarmoS	Noir	
	Violet	
7 ^e primaire HarmoS	Bleu foncé	
	Bleu clair	
6 ^e primaire HarmoS	Vert foncé	
	Vert clair	
5 ^e primaire HarmoS	Orange foncé	
	Orange clair	
4 ^e primaire HarmoS	Jaune foncé	
	Jaune clair	
3 ^e primaire HarmoS	Blanc	
1 ^{ère} et 2 ^e primaire HarmoS	Rose foncé	
	Rose clair	

* HarmoS

Le terme HarmoS est utilisé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique pour désigner un concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses. (Sources : [Wikipédia](#))

Ces couleurs n'ont aucune valeur absolue. Elles représentent une échelle qui est établie, à partir des compétences révélées par une évaluation diagnostique. A partir de cette évaluation, le projet éducatif de l'élève peut être organisé, les contrats pédagogiques fixés et les ceintures serviront à marquer les étapes de la progression. Tout le programme de l'école primaire inspiré du PER (Plan d'études romand) est fragmenté en étapes d'apprentissage. Chaque étape comporte un ensemble de critères permettant de mesurer la connaissance et la compréhension de la part de l'élève.

8.4 ANNEXE N°4 : CEINTURES DE COMPORTEMENT

CEINTURES DE COMPORTEMENT

J'apprends, je grandis.

Quand je commence à La Voie Lactée, je suis ceinture rose.

	Je respecte les critères :	J'ai le droit de ...
Rose	<ul style="list-style-type: none"> a. Je connais la Loi de l'école. b. J'apprends les règles de vie dans l'école. c. Je mets mes pantoufles. 	... demander un métier.
Blanche	<ul style="list-style-type: none"> 1. Je connais quelques règles de vie de l'école (au moins 3). 2. Je sais mettre mes pantoufles seul(e). 3. Je travaille avec aide. 	... aider à mettre la table.
Jaune clair	<ul style="list-style-type: none"> 4. <u>Je sais respecter l'environnement</u> (règles de vie 1 à 3). 5. Je sais m'habiller seul. 6. Je range mon matériel scolaire. 7. J'essaie de travailler sans gêner. 	... débarrasser la table à l'école, ranger la classe, faire la minute de silence, être co-président et co-responsable des gêneurs aux lieux de parole de la classe.
Jaune foncé	<ul style="list-style-type: none"> 8. <u>Je sais respecter les limites</u> (règles de vie 4 et 5). 9. Je range mes pantoufles et j'accroche mes affaires. 10. Je ferme doucement les portes. 11. Je rentre en classe sans tarder. 12. J'ai un ou plusieurs métiers que je fais à la satisfaction de tous. 13. Je travaille sans gêner. 	... être responsable de l'ordre au vestiaire, être responsable des gêneurs aux lieux de parole de la classe.

	Je respecte les critères :	J'ai le droit de ...
Orange clair	14. <u>Je sais respecter le moment du repas</u> (règles de vie 6 à 9). 15. Je range à sa place ce que j'utilise dans l'école. 16. Je sais parler à voix basse lorsque c'est nécessaire. 17. J'essaie de travailler sans aide.	... être responsable de table (servir, débarrasser, rappeler les règles), être responsable de la récupération, être responsable des jeux de récréation.
Orange foncé	18. <u>Je sais me déplacer dans l'école</u> (règles de vie 10 à 15). 19. Je sais écouter celui qui a la parole. 20. Je prends la parole au Conseil d'école. 21. J'apprends à présider le « Quoi de neuf ». 22. Je sais travailler seul.	... être messenger ou facteur dans l'école, être responsable des gêneurs au Conseil d'école avec un adulte.
Vert clair	23. <u>Je sais me déplacer en dehors de l'école</u> (règles de vie 16 à 18). 24. Je sais présider le « Quoi de neuf ». 25. J'apprends à présider le Conseil de classe. 26. Je travaille calmement dans un groupe.	... aller seul à la boulangerie, être chef de file, signaler l'heure du Conseil.
Vert foncé	27. <u>Je sais vivre avec les autres</u> (règles de vie 19 à 21). 28. Je sais m'occuper quand j'ai fini mon travail. 29. J'essaie d'aider un camarade. 30. Je sais proposer au Conseil d'école. 31. Je sais présider le Conseil de classe.	... faire visiter l'école, vendre le journal hors de l'école, être gardien du temps au Conseil d'école, être co-responsable de la porte d'entrée à la récréation.

	Je respecte les critères :	J'ai le droit de ...
Orange clair	<p>14. <u>Je sais respecter le moment du repas</u> (règles de vie 6 à 9). 15. Je range à sa place ce que j'utilise dans l'école. 16. Je sais parler à voix basse lorsque c'est nécessaire. 17. J'essaie de travailler sans aide.</p>	<p>... être responsable de table (servir, débarrasser, rappeler les règles), être responsable de la récupération, être responsable des jeux de récréation.</p>
Orange foncé	<p>18. <u>Je sais me déplacer dans l'école</u> (règles de vie 10 à 15). 19. Je sais écouter celui qui a la parole. 20. Je prends la parole au Conseil d'école. 21. J'apprends à présider le « Quoi de neuf ». 22. Je sais travailler seul.</p>	<p>... être messenger ou facteur dans l'école, être responsable des gêneurs au Conseil d'école avec un adulte.</p>
Vert clair	<p>23. <u>Je sais me déplacer en dehors de l'école</u> (règles de vie 16 à 18). 24. Je sais présider le « Quoi de neuf ». 25. J'apprends à présider le Conseil de classe. 26. Je travaille calmement dans un groupe.</p>	<p>... aller seul à la boulangerie, être chef de file, signaler l'heure du Conseil.</p>
Vert foncé	<p>27. <u>Je sais vivre avec les autres</u> (règles de vie 19 à 21). 28. Je sais m'occuper quand j'ai fini mon travail. 29. J'essaie d'aider un camarade. 30. Je sais proposer au Conseil d'école. 31. Je sais présider le Conseil de classe.</p>	<p>... faire visiter l'école, vendre le journal hors de l'école, être gardien du temps au Conseil d'école, être co-responsable de la porte d'entrée à la récréation.</p>

8.5 ANNEXE N°5 : GRILLE D'OBSERVATION

GRILLE D'OBSERVATION

Date:

Professionnel-le observé-e:

Métier exercé:

Activité observée:

- Activité individuelle
- Activité en sous-groupe
- Activité en grand groupe

Coopération

- 1. le professionnel invite les élèves à s'encourager et se féliciter les uns les autres.

Communication verbale

- 2. le professionnel donne des responsabilités à chacun des élèves.

- 3. le professionnel encourage les élèves à s'entraider dans les tâches à réaliser.

Autre:

Plaisir d'apprendre

- 4. le professionnel propose une activité stimulante qui est source de plaisir pour l'/les élève-s.

Autre:

Statut de l'erreur

- 5. le professionnel aide l'/les élève-s à reconnaître, dédramatiser et accepter ses/leurs erreurs.

Autre:

Sentiment de sécurité

- 6. le professionnel établit des routines et des rituels fixes.

- 7. le professionnel prépare l'/les élève-s au changement.

- 8. le professionnel établit des règles de conduite sécurisantes.

Autre:

Valorisation

- 9. le professionnel donne régulièrement des rétroactions positives à l'/aux élève-s.

- 10. le professionnel se centre sur les forces, les qualités et les compétences de l'/des élève-s.

Autre:

Fonctionnement de l'élève

- 11. le professionnel amène l'/les élève-s à prendre conscience de liens existants entre ses/leurs besoins, ses/leurs sentiments et ses/leurs compétences.

Autre:

Différenciation

- 12. le professionnel propose des objectifs conformes aux capacités de l'/des élève-s.

Autre:

Communication non-verbale générale

- 1) Posture:
- 2) Gestes:
- 3) Expression faciale et regard:

Communication para-verbale générale

- 1) Intonation:
- 2) Intensité de la voix:
- 3) Rapidité du discours:
- 4) Silences:

- Domaines concernant les activités d'apprentissage
- Domaines concernant la démarche pédagogique
- Items concernant le sentiment d'appartenance
- Items concernant le sentiment de compétence
- Items concernant le sentiment de confiance
- Items concernant la connaissance de soi

8.6 ANNEXE N°6 : AUTORISATION DE FILMER

Aux parents des élèves concernés
Aux représentants légaux

Genève, le 26 mars 2017

Concerne : Autorisation de filmer des élèves

Chers parents, chers représentants légaux,

Dans le cadre de mon travail de Bachelor à la Haute École de Travail Social de Sierre, j'envisage de filmer différentes activités dans le but d'observer certains professionnels travaillant au sein de l'école « La Voie Lactée ». Votre enfant étant susceptible d'y figurer, je sollicite votre autorisation pour la réalisation et l'utilisation de films le/la représentant.

Ces enregistrements seront exclusivement utilisés dans le cadre de ce travail et ne seront en aucun cas diffusés en dehors de la Haute École de Travail Social de Sierre.

En vous remerciant de votre collaboration, je vous prie de recevoir, chers parents, chers représentants légaux, mes meilleures salutations.

Nikita Sullo

Merci de cocher ce qui convient :

J'autorise la réalisation et l'utilisation de films représentant ma fille / mon fils
_____ dans le cadre du travail de Bachelor de Mme
Nikita Sullo.

Je n'autorise pas la réalisation et l'utilisation de films représentant ma fille / mon fils.

Date et signature du parent ou du représentant légal : _____

8.7 ANNEXE N°7 : GRILLE D'OBSERVATION & RETRANSCRIPTION DE L'ATELIER MARCHÉ

GRILLE D'OBSERVATION

Date: 02.05.17

Professionnel observé : Tamara

Métier exercé: éducatrice sociale

Activité observée: groupe marché

- Activité individuelle
- Activité en sous-groupe
- Activité en grand groupe

Coopération

- 1. le professionnel invite les élèves à s'encourager et se féliciter les uns les autres.
- 2. le professionnel donne des responsabilités à chacun des élèves.

Communication verbale

La première partie de la vidéo est principalement axée sur la répartition des responsabilités entre les élèves pour le prochain marché en prenant en compte les élèves absents de la séquence :

1) Questionnement: à plusieurs reprises Tamara questionne les élèves sur les responsabilités qui les intéressent (en fonction des compétences de chacun) ou qu'ils ont envie de prendre afin de favoriser leur implication dans le projet de groupe et de faire émerger chez eux des initiatives (lignes 41, 53-55, 67, 114-115, 117-118, 120, 129-130, 132, 137, 153-154, 161-162, 295)

2) Suggestion: Donne des pistes aux élèves en fonction de leurs compétences respectives (lignes 64, 140, 246)

3) Récapitulation: elle récapitule régulièrement les faits pour s'assurer de l'adhésion de chacun aux décisions (lignes 107, 141-144, 153-158)

4) Assignment: Elle prend la décision finale (tout en laissant une possibilité d'ajustement) pour faire avancer l'activité (lignes 141-144, 159-162, 164-169, 295-297)

- 3. le professionnel encourage les élèves à s'entraider dans les tâches à réaliser.

Communication verbale

Un des objectifs du groupe-marché est d'apprendre à collaborer et travailler ensemble. Elle cherche à favoriser l'entraide entre les élèves dans ce but:

1) Suggestion: elle suggère aux élèves de collaborer pour mener la tâche à bien renforcer la cohésion de groupe (lignes 67, 107-109, 343-348)

2) Questionnement: elle cherche à sensibiliser les élèves à s'assurer que chacun est d'accord avec la répartition des tâches (lignes 75-76, 103-105)

Autre:

Plaisir d'apprendre

- 4. le professionnel propose une activité stimulante qui est source de plaisir pour l/les élève-s.

Autre:

Statut de l'erreur

- 5. le professionnel aide l/les élève-s à reconnaître, dédramatiser et accepter ses/leurs erreurs.

Communication verbale

En confrontant les difficultés que chaque élève rencontre dans la réalisation de ses objectifs, Tamara dédramatise l'acte même de rencontrer des difficultés. L'élève ne se trouve plus isolé dans sa condition, la difficulté retrouve une place légitime dans le processus d'apprentissage (lignes 286-292)

Autre:

Sentiment de sécurité

- 6. le professionnel établit des routines et des rituels fixes.
- 7. le professionnel prépare l/les élève-s au changement.

Communication verbale

Tamara cherche à anticiper. Pour permettre à l'élève d'envisager une évolution vers des objectifs plus poussés, Tamara souligne les compétences que les élèves ont déjà concernant l'objectif futur pour qu'ils puissent l'aborder sereinement (lignes 238-244)

- 8. le professionnel établit des règles de conduite sécurisantes.

Autre:

Valorisation

- 9. le professionnel donne régulièrement des rétroactions positives à l/aux élève-s.

Communication verbale

1) Tamara soulève régulièrement les aspects positifs du comportement ou des actions de chacun afin de stimuler la confiance en soi des élèves leur permettant ainsi de s'investir davantage dans le groupe (lignes 64, 156-158, 166-167, 232-233)

2) Elle souligne la progression des élèves en fonction de leurs objectifs respectifs (233-243, 238-244)

10. le professionnel se centre sur les forces, les qualités et les compétences de l'/des élève-s.

Communication verbale

Afin que les élèves se sentent capables d'endosser des responsabilités plus importantes, Tamara met l'accent sur les qualités avérées des élèves (lignes 242-244)

Autre:

Fonctionnement de l'élève

11. le professionnel-le amène l'/les élève-s à prendre conscience de liens existants entre ses/leurs besoins, ses/leurs sentiments et ses/leurs compétences.

Communication verbale

Tamara pousse l'élève à se questionner afin qu'il puisse identifier lui-même les obstacles qui l'empêche d'atteindre ses objectifs. Elle commence par se mettre d'accord avec l'élève sur l'existence du problème. Si l'élève est dans l'incapacité d'identifier seul et de définir les raisons qui l'empêche d'atteindre son objectif, Tamara guide sa réflexion en émettant plusieurs hypothèses pour aider l'élève à trouver des solutions pour réaliser son objectif (lignes 251-270)

Autre:

Différenciation

12. le professionnel propose des objectifs conformes aux capacités de l'/des élève-s.

Communication verbale

1) Tamara a souci d'établir des objectifs pertinents pour chaque élève à l'intérieur du groupe et de laisser la possibilité de modifier ou même intervertir ces objectifs entre les élèves si ceux-ci se révèlent non conformes à leurs capacités (lignes 272-288)
 2) Grâce à sa connaissance des capacités de ses élèves, dans certaines situations, Tamara place l'enfant face à ses responsabilités. l'élève doit prendre conscience qu'il a les moyens de remplir l'objectif lui-même si il suit les consignes. Cela renforce son sentiment de compétence et le laisse entrevoir la possibilité de relever d'autres défis (lignes 334-343, 351-359, 362-365, 403-409)

Autre:

Communication non-verbale générale

1) Posture: souvent penchée en avant vers l'élève qui lui parle ou à qui elle s'adresse, cela appuie l'intérêt qu'elle leur porte (leur avis n'est pas demandé uniquement par formalité, il est considéré)
2) Gestes: hoche régulièrement la tête pour signifier son approbation lorsque les élèves proposent des choses // appuie souvent son propos par des gestes, cela permet de rendre son discours plus clair + mettre en valeur certains points importants
3) Expression faciale et regard: regarde les élèves dans les yeux lorsqu'elle leur parle // quand les questions concernent les deux élèves, elle utilise un regard panoramique pour impliquer tout le monde et que chacun se sente concerné par le message qu'elle transmet // adresse beaucoup de sourires aux élèves lorsqu'elle relève des forces et des qualités chez eux ou lorsqu'elle est satisfaite des progrès réalisés par ces derniers

Communication para-verbale générale

1) Intonation: les nombreuses questions permettent aux élèves de s'impliquer réellement de le projet, de se questionner sur eux-mêmes et le fonctionnement du groupe (développe l'esprit critique)
2) Intensité de la voix: de manière générale Tamara s'exprime sur un ton posé cela permet aux élèves de se sentir sécurisés et cadrés. Cela évite aussi aux élèves d'augmenter le volume sonore créant ainsi un contexte propice aux échanges et à la réflexion commune
3) Rapidité du discours: rythme constant à une vitesse qui permette aux élèves de bien comprendre les informations qu'elle transmet. Le but n'est pas de donner un maximum d'informations en un minimum de temps, mais bien que les élèves ne soient pas perdus
4) Silences: se tait d'une part lorsque les élèves parlent (témoigne de son attention et de son intérêt pour les propos des élèves) et d'autre par lorsqu'elle pose des questions (laisse le temps aux élèves de comprendre ce qu'elle dit et de réfléchir à la question)

- Domaines concernant les activités d'apprentissage
- Domaines concernant la démarche pédagogique
- Items concernant le sentiment d'appartenance
- Items concernant le sentiment de compétence
- Items concernant le sentiment de confiance
- Items concernant la connaissance de soi

1 Observation 1 Tamara (17 : 42)

2
3 *Personnes présentes :*

4
5 TAM → Tamara

6 ELI → Elisa

7 MAT → Mathilde

8 SEL → Selena

9 ENF → Enfant

10
11 *Indications texte :*

12
13 XXX → paroles incompréhensibles

14 [] → description non-verbal

15
16 **coupage vidéo (00 :00 – 12 :41)**

17
18 TAM : Alors on se concentre là ? Qui fait quoi ?

19 MAT : Réserve

20 TAM : Alors ça c'est qui ?

21 MAT : Yassin XXX Yassin.

22 TAM : Yassin [hoche la tête] mmh oui. Et puis toi tu faisais ? En fait vous avez toujours les mêmes places donc effectivement tu peux mettre réservations.

23
24 MAT : Nan portes et réservations.

25 TAM : Portes réservations [hoche la tête et se tourne vers Selena]. Et là pour Thiago tu peux mettre poster [pointe la feuille de Selena]. Là P-O-S

26
27 ELI : XXX

28 TAM : XXX

29 ELI : Ok.

30 TAM : P-O-S-T-E-R

31 SEL : P-O

32 ELI : S comme Selena T-E-R. Je peux faire pour toi aussi.

33 SEL : Mais.

34 ELI : Tu voudrais d'abord terminer ?

35 SEL : Oui.

36 ELI : [regarde Tamara]

37 TAM : [regarde Elisa et hoche la tête]

38
39 **coupage vidéo (13 :32 - 14 :33)**

40
41 TAM : Et qu'est-ce que toi tu pourrais faire Selena ?

42 SEL : [écrit et regarde Tamara] les armoires.

43 TAM : Ouais [hochement de tête]. Alors que te laisse l'écrire. [regarde ce que fait Mathilde]

44
45 MAT : Gardienne du temps

46 TAM : Parfait [hoche la tête et lève le pouce]. Donc ça faudra juste le dire à Yassin

47 MAT : Mais euh ré réserver réservations j'ai pas besoin de mettre pour Yassin parce que c'est la même chose.

48
49 TAM : [hoche la tête] d'accord. Alors peut-être Mathilde [regarde Selena] pendant que Selena écrit. Peut-être pour le début faudra voir. Elle Selena comme elle [geste de la main en direction de Selena] arrive plus tard elle est pas dans l'installation au départ.

50
51
52
53 Donc peut-être que tu peux voir qui est ce que tu verrais faire euh à choisir en fait. Parce que pour toi, pour Yassin, pour Thiago. Je sais que Thiago il aime bien faire les tables et chaises hein je crois hein ?

56 MAT : Ouais.

57 ELI : Et Yassin aussi.

58 TAM : [regarde Elisa] Et Yassin aussi [hoche la tête].

59 ELI : [hoche la tête] Ouais.

60 SEL : J'ai mis tables et chaises.

61 MAT : On peut mettre.

62 ELI : Il est toujours à fond.

63 SEL : J'ai mis tables et chaises.

64 TAM : Ouais c'est vrai et ils sont assez efficaces.

65 MAT : La dernière fois c'était moi qui avais fait lui il avait sorti les objets donc on peut

66 changer.

67 TAM : [hoche la tête] Donc ils feraient les tables et chaises tous les deux ?

68 MAT : Ouais.

69 TAM : [se tourne vers Selena] Donc comme ça

70 SEL : J'ai mis tables et chaises.

71 TAM : Ouais. Tu peux mettre tables et chaises [geste de la main vers la feuille de

72 Selena] pour Thiago pour lui au début [pointe la feuille]. Toi tu fe toi tu fais que

73 la fin en fait.

74 SEL : [montre sa feuille] Là y a rien, en premier ?

75 TAM : Ah ! Du coup t'as marqué tables et chaises pour la fin ? On verra quand même

76 si ça convient pour tout le monde, mais laisse-le pour l'instant. [tend la feuille à

77 Selena] Écris pis on va voir.

78 SEL : Mais moi j'aime faire le XXX.

79 TAM : D'accord. Mais déjà marque lui tables et chaises c'est pour le début en fait. Là

80 on en est au début quand on installe. C'est vrai que toi t'arrives plus tard toi [se

81 tourne vers Mathilde].

82 SEL : [écrit]

83 TAM : [regarde ce que font les élèves et tousse]

84 SEL : [finit d'écrire pousse sa feuille]

85 TAM : [se tourne vers Selena prend la feuille] XXX

86 SEL : XXX

87 TAM : Ah ben regarde c'était quoi. Ah mais toi t'étais absente avant les vacances de

88 Pâques. Qu'est-ce que t'avais déjà ? T'étais en stage ?

89 SEL : Oui.

90 TAM : C'est possible que t'étais en stage à ce moment-là.

91 ELI : Ouais c'est juste.

92 TAM : C'est pour ça toi tu sais peut-être pas. On va te dire, mais je peux te montrer.

93 C'était le premier donc là ce sera XXX

94 SEL : Oh.

95 TAM : Tu le note aussi pour Thiago ? [se tourne vers Mathilde]

96 MAT : Et en fait je mets comme ça ?

97 TAM : Ouais tu slash [geste de la main]

98 MAT : Et je mets Ya je dois noter pour Yassin

99 TAM : Hein d'accord je vois ce que tu veux dire [point un endroit sur la feuille de

100 Mathilde]. Marque tout pour toi déjà.

101 MAT : [écrit]

102 TAM : Voilà ça c'est toi. Sortir les objets. Et du coup tu. Ah ben faut voir la fin après.

103 Bah faut peut-être voir avec Selena [regarde Selena]. Alors par contre Selena

104 [regarde Mathilde et pointe Selena] elle elle s'était notée tables et chaises est-

105 ce que ça convient pour toi ?

106 MAT : Oui ça me convient.

107 TAM : Donc ça veut dire que toi tu rangerais tables et chaises [regarde Selena + geste

108 avec la main] et faut avoir un deuxième élève [deux avec les doigts] qui t'aide.

109 C'est qui [regarde Mathilde] ?

110 MAT : Ben Yassin peut-être ?

111 ELI : Pour faire les chaises tu dis ?

112 MAT : Nan. Pour ranger les ch pour ranger les objets. Y a Davidson mais pour passer

113 les choses XXX

114 TAM : Alors moi je réfléchis juste au niveau de l'organisation [se tourne vers Selena].

115 Des fois Yassin comment ça se passait quand [regarde Mathilde] ?

116 MAT : Ah oui !

117 TAM : Est-ce que ça se passait mieux [regarde Selena puis Mathilde] quand il rangeait

118 les objets ou...

119 ELI : [non de la tête]

120 TAM : Quand il s'occupait des tables et chaises ?

121 MAT : Nan je sais. Lui il était là [pointe l'emplacement des armoires] lui il était là et il

122 posait derrière.

123 TAM : Ouais il posait de là à là [hoche la tête + geste de la main]

124 ELI : Ouais.

125 TAM : Mais [lève le doigt] Ouais Elisa ?

126 ELI : Moi si je peux donner mon avis euh je le trouve plus efficace aux tables et

127 chaises parce qu'il est un peu dissipé et pis il a plus tendance à plutôt jouer

128 avec les objets qu'à les ranger. Du coup ça retarde un peu le groupe.

129 TAM : Ouais [hoche la tête et regarde Selena] je suis d'accord c'est vrai. Qu'est-ce

130 que t'en penses Selena ?

131 SEL : Je sais pas.

132 TAM : Comment tu voyais le faire ? Tu sais quand on finissait le marché.

133 SEL : Je sais pas parce que moi j'étais occupée avec ça [point quelque chose avec

134 son crayon].

135 TAM : T'étais concentrée dans ce que tu faisais

136 SEL : Ouais.

137 TAM : Tu faisais pas forcément attention [regarde Mathilde]. Et toi Mathilde ?

138 MAT : Moi j'étais là avec Davidson [pointe les placards] et puis il jouait avec les objets

139 hein.

140 TAM : Ouais [hoche la tête]. Donc je pense que pour l'aider on peut faire comme ça.

141 Je sais que Thiago [hoche les épaules] il aime beaucoup faire tout ça mais on

142 lui demandera voilà. C'est aussi s'adapter et pis si jamais on peut aussi voir

143 réaménager. Donc du coup dans ces cas-là tu peux noter pour Thiago ranger

144 les ob [regarde Mathilde et hoche la tête] oui c'est ça ranger les objets.

145 MAT : Moi, moi je suis à l'armoire lui il passe.

146 SEL : Je sais pas si il est d'accord.

147 TAM : Ouais faudra voir avec lui.

148 SEL : [veut effacer quelque chose sur la feuille]

149 TAM : Nan c'est juste tables et chaises il le fait au début pis tu mets une barre, que toi

150 tu fais jamais parce que tu quand reviens de la récréation. Tu fais une grande

151 barre et là tu mets ranger les objets ici.

152 MAT : Et pis XXX Et pis moi je mets quoi ?

153 TAM : [se tourne vers Mathilde] Donc toi tu mets sortir les objets mais c'est toi qui va

154 réfléchir. Sortir les objets... Et après à la fin du fais quoi ?

155 MAT : Ben passer les objets de l'autre côté [hoche les épaules]. Je sais pas.

156 TAM : Euh c'est vrai que ranger les objets dans le placard c'est souvent toi qui fais.

157 Mais [hoche la tête] je trouve ça bien. Moi je trouve ça bien. Ouais ben. C'est

158 mon avis hein. Moi je trouve c'est bien parce que tu le fais bien.

159 Et pis au moins tu vois Davidson au moins il sait que c'est toujours la même

160 personne qu'est là. On peut faire comme ça pour l'instant et pis si y a une fois

161 un élève une personne qui veut ranger à ta place. Si toi ça, ça te va toi Mathilde

162 de faire ça ?

163 MAT : [écrit] Oui oui.

164 TAM : D'accord [hoche la tête]. Moi je pense que pour l'instant si ça dérange personne

165 [regarde Selena]. Si quelqu'un dit une fois ah ouais j'aimerais vraiment les

166 ranger XXX cette demande. Je pense que c'est bien si Mathilde le fait parce
167 qu'au final Davidson il l'a comme point de repère aussi [regarde Mathilde].
168 Donc ça veut dire que c'est à toi aussi d'être et sans parler trop fort de dire à
169 Davidson mets-toi là gentiment tu vois et pis [se tourne vers Selena].
170 MAT : On sera derniers.
171 TAM : [regarde Mathilde et hoche la tête] et dernière. Tu [pointe la feuille de Mathilde]
172 alors par contre t'as pas mis Yassin. Donc ce que tu peux faire [prend son
173 crayon]. Tu fais une flèche comme ça tu mets comme ça et pis tu mets Yassin
174 deux point [trace une flèche et rend le crayon à Mathilde]. Tu mets ce qu'il doit
175 faire à côté.
176 MAT : [écrit] Moi j'ai pas mis je mets dernier.
177 TAM : Ouais mets dernier pis à la fin tu mets pour Yassin. D'accord [regarde l'horloge].
178 Quelle heure est-il ? 15h15. On a les objectifs
179 ELI : Ouais.
180 TAM : XXX Donc ce qu'on peut faire c'est euh XXX Selena tu regardes ta feuille des
181 derniers objectifs que t'avais pour voir.
182 SEL : Pfff
183 TAM : [hoche la tête+ geste de la main] Si ça se trouve y aura pas grand-chose à
184 changer hein.
185 SEL : Ça ?
186 TAM : Les objectifs tu sais c'est ton évaluation. Quand tu t'évalues le vendredi.
187 ELI : Comme on a fait ce matin.
188 TAM : Tu te rappelles les les objectifs ?
189 SEL : Je sais pas [tourne les feuilles de son classeur].
190 TAM : XXX faut que tu regardes la bonne date. Là c'était le 7 avril.
191 SEL : [tourne les pages]
192 TAM : C'est possible que ce soit juste là. Alors t'as pas besoin de la sortir. Tu regardes
193 juste là. Tu nous lis tes objectifs juste pour qu'on les ait en tête ?
194 SEL : [lit] Je parle toute seule aux clients. XXX [déchiffre ce qui est écrit]
195 ELI : Lit [pointe la feuille]
196 SEL : Ooooh...
197 TAM : [pointe la feuille]
198 SEL : Penser à o o je me rappelle plus.
199 ELI : Accueillir
200 SEL : [hoche la tête] j'ai oublié je sais pas.
201 ELI : C'est pas grave c'est écrit là faut lire. À accueillir
202 SEL : Je sais pas.
203 ELI : C'est écrit quoi là ?
204 SEL : [lit] poliment les clients.
205 ELI : Voilà très bien.
206 TAM : [hoche la tête]
207 SEL : [lit] Penser à prendre le matériel sur les tables.
208 ELI : Ouais XXX ok ?
209 MAT : Voilà ! Je le mets comme ça [met ses feuilles en ordre]
210 TAM : Alors ! Toi de tous ces objectifs-là tu regardes le premier [pointe Selena, lui tend
211 une feuille et hoche la tête], est-ce que tu penses qu'il est ok, est-ce que tu l'as
212 atteint ou pas ?
213 SEL : Pfff
214 TAM : [regarde Elisa] Est-ce que Elisa tu resterais avec Selena et moi je vois avec
215 Mathilde ?
216 ELI : Ok.
217 TAM : Merci. [se tourne vers Mathilde]
218 MAT : Alors c'était ça les derniers objectifs Tamara ?
219 TAM : [hoche la tête] Ouais c'est ceux-là.
220 MAT : [veut sortir la feuille de la fourre]

221 TAM : [hoche la tête] Nan t'as pas besoin de les sortir
 222 MAT : [lit] XXX parce que si
 223 TAM : Ouais c'est bien.
 224 MAT : Je peux prendre une feuille [prend une feuille] ?
 225 TAM : Ouais tu peux écrire
 226 MAT : Comme ça ? Ou je
 227 TAM : [hoche la tête] Ouais. [pointe la feuille] Tu mets mes objectifs Mathilde. Tu
 228 marques la date. Ah ! Marché, mets marché [regarde Selena et Elisa]
 229 MAT : [écrit]
 230 TAM : T'as dit quoi ?
 231 ELI : Parler seule aux clients.
 232 TAM : Je trouve que tu le fais bien, je trouve que tu le fais très bien même. Je suis
 233 impres. En regardant les objectifs [pointe Selena du doigt] c'est là où t'as le plus
 234 progressé c'est impressionnant. Rappelle-toi.
 235 ELI : En regardant tes objectifs tu m'as dit que tu le faisais déjà.
 236 TAM : Mais oui. Eh ben justement c'est ça [geste de la main], il est il est il est fait
 237 maintenant je pense que c'est pas mal. Peut-être c'est au niveau du euh fais
 238 voir [pointe la feuille et lit] penser à accueillir. Moi je ferai juste maintenant,
 239 prochaine étape c'est de conseiller les clients. Tu le fais déjà aussi je trouve
 240 [hoche la tête], mais peut-être que ça peut t'aider à davantage le faire [geste de
 241 la main].
 242 C'est-à-dire que quand t'as un client tu fais, en plus t'as toujours pleins d'idées,
 243 de par exemple tu vois : « ah ben tiens si tu veux t'as des colliers » [mime
 244 l'action avec les mains], tu vois ? De.
 245 ELI : Tu sais des fois avec les bijoux. Ah ben toi t'aimes bien le bleu alors regarde.
 246 TAM : Ouais moi je te conseillerai ça : conseiller les clients [geste de la main].
 247 ELI : Ok ? Des fois avec Ioan. « Ah toi t'aimes bien regarde y a les les autocollants
 248 avec les animaux ». Ok ? Alors tu peux mettre conseiller les clients.
 249 TAM : Ouais ça serait bien. [se retourne vers Mathilde] T'es là [pointe la feuille de
 250 Mathilde].
 251 MAT : [lit] Je suis seule gardien du temps.
 252 TAM : Alors moi y a un truc sur cet objectif-là, vas-y je t'écoute.
 253 MAT : C'est toi qui me dit toujours de faire.
 254 TAM : Ouais [hoche la tête]. T'as du mal avec cet objectif-là [geste de la main]. Alors
 255 je me dis, il faut qu'on précise. Je crois qu'il faut qu'on fasse quelque chose qui
 256 toi te permette de d'y penser.
 257 Alors moi j'aimerais t'entendre pourquoi t'arrives pas à le le faire cet objectif là ?
 258 MAT : Euh [met un doigt dans sa bouche]
 259 TAM : C'est quoi qui te bloque ?
 260 MAT : C'est que je regarde jamais la montre.
 261 TAM : Ok donc si tu ne regardes jamais la montre c'est que tu n'y penses pas ?
 262 MAT : Oui [regarde vers la porte d'entrée].
 263 TAM : Qu'est ce qui fait que tu n'y penses pas ? Parce que surtout que maintenant
 264 [touche le bras de Mathilde avec le doigt] t'as moins de choses hein ? [cherche
 265 le regard de Mathilde]
 266 T'as plus la réservation à t'occuper, t'as la vente et gardienne du temps, avant
 267 tu faisais tout hein. Tu faisais plus avant j'ai l'impression que maintenant.
 268 MAT : Ouais.
 269 TAM : Alors est-ce que t'aurais besoin de quelque chose ? Une montre que tu aurais
 270 sous les yeux, je sais pas. Pis surtout que t'as déjà la feuille pour t'aider.
 271 MAT : J'ai la feuille sous les yeux.
 272 TAM : Ouais [regarde Selena]. Alors juste une petite parenthèse, Selena, là y a une
 273 chose qui me venait par rapport à la responsabilité des tournus [pointe la feuille
 274 de Selena avec son stylo].
 275 SEL : XXX tout moi.

276 TAM : Parce que y avait aller chercher les les classes quand y a besoin.
277 SEL : Non.
278 TAM : Ça je me dis pourquoi ce serait pas un objectif ? Ah ouais mais ça tu le fais pas
279 tout le temps. [hoche la tête] Ça peut être à rajouter XXX du tournus si tu vois.
280 Parce que ça tu le fais bien en général.
281 SEL : Pfff
282 TAM : Mais par contre faudrait que tu y penses parce que des fois tu oublies. Bon y a
283 eu les vacances. De penser. Je me rappelle en début d'année y avait rien
284 besoin de te dire, tu disais : « attends je fais passer la feuille des tournus. »
285 [mime l'action].
286 C'est comme avec Mathilde [regarde Mathilde et la pointe du doigt] peut-être
287 que vous avez plus de choses à penser en conseillant les clients, je sais pas.
288 Parce ah qu'on peut inverser sinon [pointe Selena avec le stylo].
289 SEL : Non.
290 TAM : Parce que y a Mathilde [regarde Mathilde et la pointe avec le stylo], elle, elle a
291 du mal à se rappeler d'être gardienne du temps, toi tu ferais ça, et toi la feuille
292 des tournus. On peut échanger si jamais.
293 SEL : Moi je veux garder la feuille des tournus.
294 ELI : Tu veux garder ?
295 TAM : Tu voudrais garder ça ? Alors tu rajouterais dans ces cas-là. Et justement vu
296 que tu t'occupes de cette feuille des tournus tu te chargerais d'aller chercher
297 les classes si besoin ?
298 ELI : Ok ?
299 TAM : Faudrait le rajouter ça.
300 SEL : C'est quoi le truc de l'horloge ?
301 TAM : Ah ! Gardienne du temps [regarde l'horloge] ça veut dire que toutes les dix
302 minutes c'est à toi de dire, alors déjà : « le marché est ouvert » et puis de dire
303 toutes les dix minutes [pointe sa montre], alors faudrait que tu aies une montre,
304 parce que c'est vrai que toi t'es là alors t'es pas face à la [regarde et pointe
305 l'horloge du doigt].
306 ELI : Ouais. C'est un peu compliqué.
307 TAM : C'est un peu compliqué hein.
308 MAT : Mais moi j'ai plus ma montre parce qu'elle a plus de piles donc ça c'est un peu
309 compliqué.
310 TAM : Ah c'est pour ça [geste de la main]. Ah donc il te faudrait.
311 ELI : Toi tu peux regarder ici [regarde l'horloge]
312 TAM : Ouais
313 ELI : Toi parce que où tu es placée tu peux regarder, Selena c'est plus compliqué.
314 TAM : Donc faudrait que tu regardes ici (en parlant de l'horloge).
315 ELI : Toi tu peux regarder où tu es placée, mais Selena c'est plus compliqué.
316 TAM : Donc ça tu regarderais, mais toi faut que tu penses à ramener ta montre ça
317 t'aide.
318 MAT : Oui mais.
319 TAM : Elle a plus de piles.
320 MAT : Ouais.
321 TAM : Bah tu regarderas avec ça [pointe l'horloge du doigt], mais tu essayes de t'y
322 tenir.
323 MAT : Oui.
324 TAM : Ok. [lit] Et euh. Être seule gardienne du temps, alors ok [hoche la tête], tu le
325 garderais celui-là.
326 MAT : Mais c'est toi qui me rappellera.
327 TAM : Ah et puis tu l'auras pas ton objectif, mais en même temps je suis obligée de
328 prendre le relais. Et c'est : « le marché est ouvert ».
329 MAT : Oui. Le marché est ouvert.
330 TAM : D'accord ? Parce que ça fait depuis le début de l'année que je te le dis.

331 MAT : [lit] Donner les prix aux objets. J'ai fait régulièrement.

332 TAM : Mais des fois faut que je te le dise.

333 MAT : Ouais. Donc je laisse aussi.

334 TAM : Essaie de. Ouais, mais faut que tu t'y tiennes Mathilde hein vraiment. Ça c'est

335 pour toi, c'est ce que tu dois travailler et tu te fixes là-dessus vraiment.

336 MAT : [lit] Je reste active pendant le réapprovisionnement.

337 TAM : Donc ça je pense que tu peux garder, on les avait refait en fait la fin on les avait

338 refait je me rappelle. Active ça veut dire ce que tu fais [mime l'action avec les

339 mains] quand on va XXX.

340 Mais aussi pour fixer les prix. C'est-à-dire, tu vois par exemple, t'as des objets,

341 mais t'as pas de boîte qu'est-ce que tu fais ?

342 MAT : Ah ! Ben je vais chercher des boîtes.

343 TAM : Aller chercher des boîtes, [mime avec les mains] demander à tes camarades :

344 « est-ce que vous avez peut-être besoin de boîtes. » Tu regardes. Si c'est des

345 bijoux, tu trouves une boîte peut-être plus petite. Tu vois, d'essayer de voir, tu

346 sais comment ça se passe, t'as l'habitude maintenant, fais toi confiance.

347 Et puis, en laissant la place aux autres en même temps. C'est vrai que c'est pas

348 toujours évident mais.

349 MAT : Oui.

350 TAM : Mais je pense que c'est la dernière ligne droite pour cette fin d'année. Ah !

351 [geste avec le doigt et se lève chercher quelque chose à la cuisine] Tu sais

352 quoi ? Je m'étais noté des objectifs. Ah ! Pour le marché si, j'ai une proposition

353 pour Selena. [revient vers la table avec une feuille] J'ai une proposition pour

354 Selena pour un quatrième si jamais [s'assied]. Ce serait [lit] pendant la vie de

355 l'atelier de pouvoir dire une remarque positive sur le moment. Je sais que ça tu

356 le travailles aussi en classe [regarde Selena]. Pis maintenant que t'arrives à

357 avoir de nouveau le sourire, ça fait plaisir.

358 Ce serait bien de pouvoir se dire, ben des fois ça se passe pas tout bien, mais

359 de pouvoir retenir une chose qui est positive du moment.

360 ELI : Est ce qu'on pourrait mettre euh je sais pas ce que t'en pense.

361 SEL : C'est que je suis timide quoi.

362 TAM : Mais ça, ça n'a rien avoir avec timide ou pas, c'est pendant la vie de l'atelier

363 [pointe la table vers l'entrée du doigt] à la fin, au lieu de dire : « Ah j'ai pas aimé,

364 j'étais fâchée » de pouvoir dire : « Bon, j'étais fâchée, j'étais pas bien, mais

365 ouais [hoche la tête] y a une chose qui s'est bien passée, j'ai bien aimé... »

366 SEL : Je suis pressée voilà.

367 ELI : C'est ça le problème c'est que t'es pressée alors qu'on a le temps alors que ce

368 serait bien de terminer.

369 SEL : Je veux rentrer chez moi.

370 ELI : Oui mais ça je comprends y a y a d'autre. Je comprends que t'as envie de

371 rentrer chez toi mais jusqu'à la fin de l'atelier. De toute façon les taxis ne

372 viendront pas avant

373 SEL : Mais j'ai pas d'idée.

374 ELI : Tu trouveras. Là c'est pas maintenant que je te demande.

375 TAM : Non mais voilà.

376 ELI : Mais peut-être à la place de « penser à prendre mon matériel » parce que

377 [regarde Tamara] je pense que ça tu peux c'est bon maintenant.

378 TAM : Oui je pense que ça y a pas besoin [hoche la tête]. Ça c'est bon, à la place de

379 celui-là je pense que tu peux mettre ça [hoche la tête]. Donc ce serait pendant

380 la vie de l'atelier, pouvoir dire une remarque positive sur le moment.

381 ELI : Non c'est pas ok [prend la gomme pour effacer quelque chose sur la feuille de

382 Selena]

383 SEL : Mais pourquoi ?

384 ELI : Parce qu'on va mettre celle que la proposition Tamara.

385 TAM : Voilà. Parce que là [pointe la feuille du doigt] t'es d'accord celle-ci tu sais bien
386 le faire ça ?
387 SEL : Nooon
388 TAM : Le matériel t'es d'accord ça c'est ok ? C'est pour ça c'est pour remplacer ça.
389 ENF : Salut.
390
391 TAM : [regarde l'enfant puis Selena] D'accord ? Donc ce serait. Mais elle peut l'écrire
392 pour toi Elisa.
393 ELI : Ouais j'allais te proposer [écrit].
394 TAM : Ouais. Donc ce serait pendant la vie de l'atelier, pouvoir dire une remarque
395 positive sur le moment. Par exemple euh de pouvoir dire. Alors c'est peut-être
396 pas comme une tu vois. Pouvoir dire.
397 SEL : Pffff
398 TAM : Une chose positive sur le moment [hoche la tête].
399 SEL : Non.
400 ELI : Comme tu fais en classe à chaque fois, très bien d'ailleurs.
401 TAM : Qu'est-ce que c'est une chose positive ?
402 SEL : Je sais pas.
403 TAM : Ben t'y arrives mieux qu'avant c'est pour ça. C'est de pouvoir dire par exemple
404 « moi j'ai passé une journée où j'étais fatiguée, je suis tombée... » Je dis
405 n'importe quoi « je me sens triste ah là, mais y a eu un rayon de soleil pis tout
406 de suite je me suis sentie bien. »
407 SEL : [rit]
408 Tu vois ? C'est de pouvoir, même si des fois on a l'impression qu'il y a rien qui
409 va, eh ben y a toujours quelque chose qu'on arrive à voir.
410 MAT : Même si le soleil il est pas là et y a la pluie tu peux y penser.
411 TAM : Bah voilà derrière la pluie y a le beau temps.
412 MAT : [se tourne et pointe la fenêtre du doigt] Tu vois là, tout à l'heure on était dehors
413 et pis il pleuvait.
414 TAM : Exactement.
415
416 **coupage vidéo (31 :24 – 38 :20)**

