



HAL
open science

TROIS CAS D'ÉCOLE POUR COMPRENDRE COMMENT PRENDRE SOIN DES ÉLÈVES EN ENSEIGNANT

Marie-Christine Maas, Luc Ria

► **To cite this version:**

Marie-Christine Maas, Luc Ria. TROIS CAS D'ÉCOLE POUR COMPRENDRE COMMENT PRENDRE SOIN DES ÉLÈVES EN ENSEIGNANT. *TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes*, A paraître. hal-04191897

HAL Id: hal-04191897

<https://hal.science/hal-04191897v1>

Submitted on 30 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

1 **TROIS CAS D'ÉCOLE POUR COMPRENDRE COMMENT PRENDRE SOIN**
2 **DES ÉLÈVES EN ENSEIGNANT**

3 **THREE CASE STUDIES TO HELP YOU UNDERSTAND HOW TO TAKE**
4 **CARE OF STUDENTS WHILE TEACHING**

5

6

Marie-Christine MAAS

7

ENS Lyon, France

8

9

Luc RIA

10

IFE/ENS Lyon, France

11

12 **RÉSUMÉ**

13 Le présent article s'intéresse aux pratiques pédagogiques d'enseignant·es réussissant·es d'un collège français. Il montre
14 leur capacité à faire cours à des élèves en difficulté scolaire et/ou relationnelle et qui posent problème à la majorité
15 des enseignant·es. Il met en évidence des dimensions éthiques qui permettent aux élèves de travailler dans une relation
16 bienveillante et vertueuse.

17 Mots-clés : analyse de l'activité, cours d'action, enseignant·es réussissant·es, prendre soin.

18 **ABSTRACT**

19 This article looks at the teaching practices of successful teachers in a French middle school. It shows their ability to
20 teach students with academic and/or relational difficulties, who pose problems for the majority of teachers. It
21 highlights the ethical dimensions that allow students to work in a caring and virtuous relationship.

22 Keywords: activity analysis, « course of action », succesfull teacher, care.

23

24 INTRODUCTION

25 La loi française de 2013 pour la refondation de l'école avait pour ambition de développer « une école bienveillante,
26 soucieuse du bien-être des élèves ». Elle reposait sur la conviction que les dimensions physiologique, psychologique
27 et sociale de la santé et du bien-être à l'école peuvent jouer un rôle déterminant sur les apprentissages scolaires. Mais
28 les conditions nécessaires à l'établissement d'un tel climat sont restées floues. S'agit-il d'un « état d'esprit à cultiver »,
29 de « dispositifs de régulation » à mettre en œuvre ou encore d'une nouvelle « orientation des pratiques éducatives » à
30 impulser à l'échelle individuelle ou collective ? Cette loi n'a pour l'instant pas atteint ses objectifs : le bien-être à l'école
31 est perfectible du côté des élèves qui sont nombreuses à affirmer se sentir peu satisfaites et inquietes (Bacro et al.,
32 2017). De leur côté, les enseignants se plaignent de relations dégradées avec des élèves démotivés et récalcitrants
33 (Bergugnat, 2017) et témoignent de leur souffrance à exercer un métier d'interactions sociales de plus en plus
34 problématique (Lantheaume et Hérou, 2008), émaillé de violences ordinaires (Bovay, 2010). Finalement, la
35 bienveillance est rarement valorisée par l'institution française ou par les familles mais plutôt pointée du doigt dès
36 qu'elle fait défaut.

37 Le soin (« care ») apporté à chaque individu, pour que toutes aient une voix et soient entendues (Gilligan, 1993), afin
38 de « maintenir, perpétuer et réparer notre monde » (Fisher et Tronto, 1991, p. 40) est apparu aux États-Unis dès les
39 années 80, notamment grâce aux travaux en psychologie du développement moral de Carol Gilligan. Dans le domaine
40 de l'éducation, Noddings (1992) propose une organisation des enseignements où le care est le pivot central – plutôt
41 que les matières disciplinaires – afin que les étudiant·es apprennent à prendre soin d'eux·elles-mêmes et des autres en
42 toute circonstance. En France, même si la compréhension des dynamiques d'instauration et de dégradation du climat
43 scolaire a été réalisée principalement à partir de travaux en sociologie des organisations (e.g., Debardieux, 2012), la
44 question du soin et de l'attention aux personnes reste entière. Qu'il s'agisse du quotidien de l'école ou plus
45 spécifiquement des séquences d'enseignement/apprentissage, « la capacité des acteurs éducatifs à considérer chacun
46 dans sa singularité avec empathie » (Guyon, 2017, p 5) n'est pas souvent observée et encore moins évaluée. Dans ses
47 travaux, Vors (2010) repère chez des enseignant·es réussissant·es¹ la mobilisation « d'un management éthique » qui
48 aide l'élève à s'épanouir. Ces enseignant·es ont entre autres la capacité à gérer le groupe-classe, à y organiser la vie et
49 l'activité cognitive collectives (Chauveau, 2001), de sorte que chaque élève peut agir pour son bien et celui de la classe.
50 Cette capacité à agir est liée à l'estime de soi et favorisée par la présence d'un·e « allié·e éthique », qui fait confiance et
51 rend responsable de ses actes (Ricoeur, 1990). L'enseignant·e peut être cet·te allié·e.

52 Le présent article s'intéresse aux enseignant·es réussissant·es d'un collège² en France qui font cours à des publics en
53 difficulté scolaire et/ou relationnelle, y compris décrocheur·ses et qui posent problème à la majorité des collègues de
54 l'établissement³. Il s'appuie sur les données empiriques d'un observatoire élaboré dans le cadre d'une étude doctorale
55 en cours. La réinterprétation de notre corpus à l'aune des théories du care a permis de mettre en lumière une dimension
56 jusque-là minorée : l'importance du « soin à l'élève » comme dimension récurrente et commune aux 3 enseignant·es.
57 Cette dimension éthique et empathique leur permet de faire travailler les élèves sans attitude autoritaire ostentatoire.
58 Elle peut constituer un support très porteur pour la formation continue tant celle-ci est peu visible, peu consciente
59 chez les enseignant·es, tout en constituant le catalyseur principal d'une relation éducative bienveillante et vertueuse.

60 COMPRENDRE LES INTERACTIONS EN CLASSE SELON UNE APPROCHE ACTIVITÉ

¹ Enseignant·es qui parviennent à mettre et maintenir les élèves au travail pendant la plus grande partie du temps scolaire.

² Élèves âgés de 11 à 15 ans dans le cadre de la scolarité obligatoire en France.

³ Nous avons observé ces enseignant·es réussissant·es sans avoir observé par comparaison les enseignant·es en difficulté avec les mêmes élèves. Dans l'écriture du texte, nous nous efforçons de caractériser l'activité des enseignant·es réussissant·es sans comparaison implicite.

61 Notre recherche, dans la continuité des travaux sur l'analyse de l'activité en classe (Lussi Borer, Yvon et Durand,
62 2015 ; Ria, 2019 ; Veyrunes, 2013) s'inscrit dans le cadre d'une anthropologie cognitive située du « cours d'action »
63 (Theureau, 2006), faisant de l'activité humaine un objet d'étude scientifique (Barbier et Durand, 2003). L'activité des
64 enseignant·es et des élèves est appréhendée à partir d'observations dans la classe, complétées par l'explicitation des
65 préoccupations, des ancrages situationnels, des ressentis et des raisonnements des acteur·rices. Ceci permet de
66 documenter leurs expériences in situ, comme par exemple, l'émergence de préoccupations relatives à l'acquisition de
67 savoirs scolaires tout en s'attachant à développer chez les élèves une attitude plus autonome face au travail scolaire.
68 Ce constat est possible grâce aux entretiens d'auto-confrontation (EAC) menés a posteriori et qui remettent
69 l'acteur·rice dans le flux de son activité via les traces de cette dernière. Nous réunissons alors les conditions favorables
70 pour permettre à l'acteur·rice de montrer, raconter, commenter son activité (Theureau, 2006) et exprimer des éléments
71 de sa conscience préreflexive (Sartre, 1976), ce qui donne lieu à la compréhension de son expérience pour lui·elle et
72 les observateur·rices extérieur·es.

73 Dans le cadre du programme de recherche du cours d'action, l'activité est enactive (Varela, 1988) : elle résulte d'un
74 couplage permanent entre l'acteur·rice et son environnement (social, matériel et spatial). À chaque instant, il·elle
75 sélectionne les éléments de cet environnement pertinents pour lui·elle et fait émerger un monde de significations qui
76 lui est propre. Dans cette perspective, nous étudions les couplages entre les activités de l'enseignant·e et des élèves
77 afin de mettre à jour les dynamiques de co-construction des situations d'interactions enseignant·e – élèves. À cette
78 fin, nous repérons dans le cours d'action des enseignant·es et des élèves : 1) le représentamen R, c'est-à-dire la
79 perturbation de l'environnement que l'acteur·rice va prendre en compte dans son activité, 2) l'engagement P ou
80 faisceau de préoccupations de l'acteur·rice en fonction de ce qui fait signe de son point de vue, 3) le référentiel C,
81 c'est-à-dire les connaissances mobilisées et/ou construites par l'acteur·rice à l'instant t.

82 L'objet de notre étude est de décrire le travail en classe de trois enseignant·es dans leur capacité à favoriser des
83 dynamiques individuelles et collectives qui rendent les élèves autonomes dans le travail, y compris ceux réputé·es
84 difficiles. Nous nous attacherons plus particulièrement à l'étude des composantes de leur activité ainsi que celle des
85 élèves pour identifier les valeurs éducatives que ces enseignant·es mobilisent dans les interactions scolaires et en quoi
86 elles peuvent être discutées à partir des théories du care.

87 UN CONTRAT DE COLLABORATION À VISÉES COMPRÉHENSIVES ET 88 ACCOMPAGNANTES

89 Nous avons établi avec les enseignant·es un contrat de collaboration favorisant la compréhension de leur activité
90 professionnelle mais aussi son accompagnement pour les aider à tenir dans leur travail et faire en sorte que nos analyses
91 puissent éclairer les dimensions qui échappent à leurs propres yeux tout en constituant des ressources porteuses en
92 formation continue en établissements scolaires. En cela, nos modalités de collaboration se sont attachées à prendre
93 soin des individus et des collectifs enseignants dans une société, encore plus depuis la crise sanitaire, dans laquelle
94 il·elles se sentent fragilisé·es et en quête d'une nouvelle identité et légitimité professionnelles (Ria et Rayou, 2020).

95 Cette recherche s'est effectuée dans un collège classé en réseau d'éducation prioritaire⁴ (REP). Le projet a été présenté
96 à la direction, aux enseignant·es, aux élèves et aux parents pour exposer les modalités spécifiques de son déroulement.
97 Les 3 enseignant·es filmé·es en classe étaient volontaires et identifié·es comme réussissant·es par la cheffe
98 d'établissement, les parents et les élèves⁵. Les captations se sont déroulées dans 7 classes pour un total de 12 heures.

⁴ Un REP regroupe les établissements d'un même secteur de recrutement où est appliquée une politique permettant l'égalité des chances entre élèves. Il y est favorisé le travail collectif des équipes, le développement de pratiques pédagogiques et éducatives cohérentes, bienveillantes et exigeantes adaptées aux besoins des élèves et inscrites dans la durée.

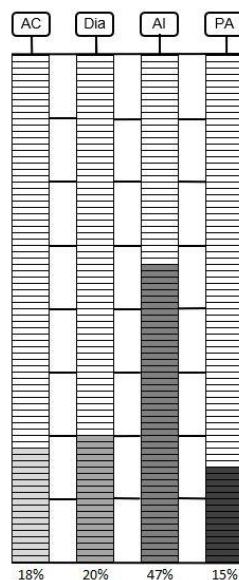
⁵ Les critères retenus pour cette identification sont subjectifs (réputation de rigueur, de justice, d'efficacité et d'engagement pédagogique de l'enseignant·e) et objectifs (nombre d'exclusions, de punitions et de rapports d'incidents corrélés à ceux de l'ensemble des enseignant·es de la classe).

99 Le nombre de sanctions (hors punitions et mots dans le carnet de liaison), d'exclusions ainsi que le bulletin trimestriel
 100 pour chaque classe ont été collectés auprès de la vie scolaire. Des EAC ont été réalisés les jours suivant la captation
 101 avec les enseignant·es et quelques élèves. Les interactions entre l'enseignant·e et les élèves ont été catégorisées en 4
 102 types d'adressage : 1) AC : l'enseignant·e s'adresse à la classe, 2) Dia : l'enseignant·e dialogue avec la classe, 3) AI :
 103 l'enseignant·e s'adresse à un·e ou deux élèves, 4) PA : l'enseignant·e ne s'adresse à personne. Les types d'adressage
 104 ont été codés toutes les 30 secondes et couplés au repérage du positionnement de l'enseignant·e dans la classe. La
 105 documentation des composantes de l'activité du point de vue des acteur·rices a été réalisée de manière systématique.

106 Deux types de données sont présentés dans notre article : a) les données extrinsèques pour l'ensemble de notre corpus,
 107 b) les données intrinsèques relatives à trois épisodes durant lesquels la relation éducative en jeu entre les enseignant·es
 108 et les élèves semble produire du bien-être, de l'autonomie et de la capacité à agir chez les élèves.

109 RÉSULTATS

110 Figure 1. Agrégation des adressages des enseignant·es pour les 12 séquences



111 Le traitement des données de l'ensemble des 12 séquences de cours de 55 minutes montre que les enseignant·es
 112 donnent des consignes à la classe (AC) pendant 18% en moyenne [étendue : 11% ; écart interquartile : 8%] et
 113 interviennent sous forme de cours dialogué (Dia) à hauteur de 20% [23% ; 18%] du temps de cours. Une majorité des
 114 adressages est individuelle : 47% [33% ; 16%] et concerne 90% des élèves par heure, quels que soient la matière et le
 115 type d'activité scolaire. En considérant les verbalisations en classe, les enseignant·es s'adressent aux élèves
 116 individuellement pour les aider, les rassurer, les féliciter ou les remettre au travail. Pour faire travailler les élèves qui
 117 s'agitent, il·elles utilisent leur corps comme vecteur de communication non verbale, parfois comme un écran, mais
 118 aussi des regards et un minimum de mots de façon très discrète. Il·elles interagissent individuellement à distance avec
 119 les autres élèves pour répondre à leurs questions ou leur en poser. Il·elles sont silencieu·ses (PA) 15% du temps en
 120 moyenne [14% ; 8%], soit 10 minutes sur une séquence d'enseignement de 55 minutes. Lors de ces phases, il·elles se
 121 mettent en retrait à proximité d'un élève potentiellement perturbateur·rice.

122 Ces premiers résultats montrent que ces enseignant·es parviennent à faire cours avec un engagement très significatif
 123 des élèves dans les tâches. Il·elles prennent les besoins des élèves comme point de départ de ce qui doit être fait
 124 (Tronto, 1993). En effet, il·elles ont la capacité à individualiser leurs modalités d'intervention pour un maximum
 125 d'élèves, de façon équitable en privilégiant les élèves les plus en difficulté, en intervenant près d'eux dès le début de la

126 séance comme nous le verrons par la suite dans une relation ressentie comme exclusive par l'élève tout en maintenant
 127 la classe au travail. Il·elles se mettent régulièrement en retrait. En même temps, il·elles gardent le contrôle sur l'activité
 128 des élèves en semblant évaluer à chaque instant quel·les élèves sont les plus à surveiller, à relancer ou à maintenir
 129 engagé·es dans la tâche (*regards, déplacements vers l'élève après ces temps*).

130 Les données extrinsèques nous permettent d'apprécier les proportions et les distributions spatio-temporelles des
 131 modalités d'interactions des enseignant·es avec les élèves. Après ce premier niveau d'appréhension globale, nous
 132 proposons 3 études de cas, à l'échelle des coordinations fines des activités, qui illustrent des préoccupations typiques
 133 de ces trois enseignant·es lors des interactions avec les élèves.

134 ACCOMPAGNER LE TRAVAIL PAR UN GUIDAGE BIENVEILLANT

135 En cours de français de 6^{ème} (élèves de 11 ans), les élèves doivent produire un écrit long. J, un élève habituellement
 136 mutique et très difficilement mobilisable a oublié le brouillon de la veille, attend et s'amuse. L'enseignante interagit
 137 sept fois avec lui durant sept minutes au total. J réalise le travail lentement et le termine après plusieurs relances. Par
 138 sa présence régulière et son aide, l'enseignante construit un cadre rassurant afin de permettre à J de réaliser le travail.
 139 Le tableau ci-dessous (comme les suivants) est issu des EAC. Les préoccupations indiquées correspondent à celles
 140 exprimées par les acteur·rices au cours de l'entretien.

141 Tableau 1. Composantes d'un moment d'activité en classe de 6^{ème} générale

		Composantes de l'activité de l'enseignante N		Composantes de l'activité de l'élève J	
Prise de parole en classe		Données de l'EAC	Préoccupations		Données de l'EAC
Enseignante N	Élève J	N	N	J	J
Allez J, tu te mets au travail	J'ai plus d'idées	Il avait perdu son brouillon	Mettre au travail	Retrouver le brouillon [P'1 ⁶]	J'avais oublié ma tablette
Hier, tu as commencé un brouillon	Je sais plus	L'autre version était très légère	Encourager		Je savais plus
Tu refais le brouillon, tu peux changer un peu d'idée si tu veux		C'est pour l'encourager à écrire.	Permettre d'agir	Être rassuré	Je peux recommencer si j'ai oublié mon brouillon
Je passe du temps à t'aider pas pour te voir bricoler		Il faut lui prendre sa trousse	Aider	S'amuser [P'2]	J'aime bien fouiller dans ma trousse
Tu réponds aux questions avec des phrases, ça va faire la rédaction		Il faut qu'il ait l'impression que je m'occupe de lui [C1]. J doit être en sécurité cognitive [C2].	Sécuriser [P1]	Être aidé [P'3] S'intéresser au travail [P'4]	J'avais plus d'idées. Elle m'écrit des questions pour m'aider [C'1]
Et bien voilà		Il a fait la tâche demandée	Reconnaître le travail effectué	Satisfaire	Elle était contente de moi

⁶ Voir les significations du codage des préoccupations P et des référentiels C page 2

Tu le recopies. Tu as 10 min. C'est possible ? Si !	Non de la tête	Il croit toujours qu'il ne va pas y arriver ; je décide à sa place	Encourager	S'inquiéter	J'écris lentement
--------------------------------------------------------------	----------------	--------------------------------------------------------------------	------------	-------------	-------------------

142 Au cours de l'interaction, N ne semble pas porter attention aux autres élèves. Les préoccupations de J
 143 évoluent [P'1>P'2>P'4] : il cesse de s'amuser et réalise le travail. L'interaction de 4 minutes montre un découplage
 144 long de l'activité de l'enseignante vis-à-vis de la classe pour se concentrer sur une relation individuelle sécurisante [P1 ;
 145 C2 ; P'3 ; C'1]. Ce type de modalité duale est repérée huit fois durant ce cours. Il apparaît régulièrement chez les autres
 146 enseignant·es observé·es. Ce découplage est plutôt un double couplage simultané : 1) de proximité qui donne à l'élève
 147 l'impression que l'enseignante est toute à lui, 2) à distance qui permet à l'enseignante de ressentir ce qu'il se passe dans
 148 la classe, d'évaluer le temps qu'elle peut consacrer pleinement à un individu et revenir à une relation collective de
 149 manière plus visible, comme si cette présence à la classe n'avait jamais cessé.

150 VALORISER LES MOINDRES RÉUSSITES

151 Les élèves de 4^{ème} SEGPA (élèves de 13-14 ans) découvrent la multiplication de fractions. Après une phase de
 152 recherche personnelle, les deux meilleures élèves sont volontaires pour aller expliquer leur méthode de résolution.
 153 Deux élèves n'ont pas compris. L'enseignant demande un troisième volontaire. K, en grande difficulté scolaire,
 154 souvent agité et peu impliqué dans le travail scolaire, lève immédiatement la main.

155 Tableau 2. Composantes d'un moment d'activité en classe de 4^{ème} SEGPA

		Composantes de l'activité de l'enseignant		Composantes de l'activité de l'élève	
Prise de parole en classe		Données de l'EAC		Données de l'EAC	
Enseignant Y	Élève K	Y	Y	K	K
	Moi !			Expliquer la méthode	Je savais que j'allais réussir [C'1]
Vas-y !		Il veut vraiment venir [C1]	Encourager l'engagement	Venir expliquer aux autres [P'1]	Le prof était étonné parce que d'habitude, c'est lui qui me dit de venir
À une élève : Hé ! les spécialistes de la graphie là !		Je n'ai pas envie qu'elle le parasite	Sécuriser [P1]	Continuer sa démonstration	Il savait qu'elle critique toujours ceux qui vont au tableau
	Tu vois KV, tu vois N, là tu multiplies	J'ai l'impression qu'ils ne vont pas comprendre. Il joue un rôle mais je suis vraiment sur lui. Je suis content	Encourager	Faire comprendre [P'2]	Je savais qu'ils allaient comprendre. C'était juste écrire l'opération et rajouter quelque chose

Ne rigolez pas. C'est son explication. Vas-y continue !	Vous faites : 5*7...	Il tient un truc. Il est sur une explication non conventionnelle mais ça va peut-être fonctionner [C2] Je l'invite à pas perdre le fil.	Laisser l'élève expliquer [P2]	Finir la démonstration	Ça commence à devenir un peu sérieux, je savais ce que je faisais pour une fois [C'1]
Je crois que c'est la meilleure explication ! Vous êtes d'accord ?		Les autres valident. Coup gagnant	Mettre en avant une réussite	Être fier de soi	Le prof s'intéresse à c'qu'on fait ; ça me donne de la confiance

156 L'élève rejoint le tableau en vue de produire une réponse en direction de la classe [P'1]. L'enseignant répond
 157 spontanément, sans ironie à sa requête et : 1) s'efface, le laissant agir seul [P2], 2) empêche fermement et calmement
 158 les interventions pouvant déstabiliser l'élève au tableau [P1], 3) intervient pour encourager l'élève à achever la tâche
 159 effectuée. Les préoccupations de l'enseignant et de l'élève convergent en une activité coopérative au service de la
 160 classe [P2 et P'2]. L'enseignant assure un cadre sécurisant [P1]. On observe une augmentation progressive de
 161 l'assurance de l'élève, dont le travail est valorisé : « il s'intéresse vraiment à ce que je fais » [EAC]. L'implication
 162 sécurisée de l'élève au tableau conduisant à l'enrôlement des autres élèves constitue une coordination vertueuse
 163 observée à plusieurs reprises chez les 3 enseignant·es.

164 PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE

165 En géographie, après une phase introductive de dialogue avec l'enseignant, les élèves se répartissent en groupes de
 166 deux ou trois. À la question sur la faisabilité du travail, le silence se prolonge dans la classe. Soucieux d'évaluer le
 167 niveau de difficulté de la tâche et d'accompagner dès le début les élèves en difficulté, P se dirige vers un groupe de
 168 trois élèves dont deux sont en grande difficulté scolaire (et en risque de décrochage pour l'élève L) et un est peu
 169 travailleur. L'enseignant passe 5min30s en adressage individuel auprès de l'élève L et 2 min près du groupe sans
 170 adressage.

171 Tableau 3. Composantes d'un moment d'activité en classe de 6^{ème} générale

		Composantes de l'activité de l'enseignant		Composantes de l'activité de l'élève	
Prise de parole en classe		Données de l'ÉAC	Préoccupations		Données de l'ÉAC
Enseignant P	Élève L	P	P	L	L
C'est bon pour la consigne ?	...	Je vais tout de suite vers eux	Accompagner les groupes faibles en 1 ^{er} [P1]	Comprendre	Il voulait savoir si on avait compris
Lisez tranquillement la consigne. Tout est sur la fiche		Ils ne vont pas se mettre spontanément au travail [C1]	Mettre au travail	Ne pas être perdue [P'1]	Il nous expliquait [C'1]
À nous		Ce groupe peut faire mieux	Dynamiser le groupe	Écouter l'enseignant	Il voulait savoir si on travaillait

Citez-moi des pays développés... La France ?	???	Je les guide pour qu'ils démarrent	Aider	Chercher la réponse		
Je suis content : vous avez répondu directement	Oui	Allemagne, Australie	L donne les bonnes réponses. Je suis content	Encourager	Répondre	Je savais les réponses
Très bien !	États-Unis	Elle continue spontanément		Féliciter	Travailler /être rassurée [P'1]	Je me sentais rassurée
Et des pays pauvres ?	Mali, Burkina-Faso et Madagascar			Accompagner	Répondre	Je me sentais plus intelligente quand il était là
Bravo ! Et bien très bien		Ça y est, L répond et juste. Je la félicite		Féliciter	Faire plaisir	J'étais contente
Faites de jolies phrases avec ça		Ils écrivent des phrases pour savoir de quoi on parle à la correction		Rendre autonome	Écrire les réponses	Je me sentais plus motivée

172 L'enseignant se soucie de chacun·e des élèves en allant dès le début de l'activité vers les plus en difficulté [P1], en
 173 soutenant leur progression par des interactions où il : 1) évalue l'avancement du travail, 2) les encourage à s'entraider,
 174 3) les félicite à chaque avancée, 4) les incite à produire un travail écrit de qualité. L'enseignant ne renonce pas à
 175 l'exigence académique mais pallie à leurs difficultés d'engagement [C1] par des régulations visant à rassurer [P'1] et
 176 accompagner [C'1] jusqu'à la réalisation du travail. Durant ses pauses silencieuses, il recueille des indices sur
 177 l'engagement de la classe dans le travail. L'activité professorale comporte de grands équilibres dans le partage de
 178 l'attention pour répondre aux attentes de chacun·e, canaliser les comportements d'agitation potentielle, circuler
 179 silencieusement vers les élèves les plus en réussite tout en montrant systématiquement sa présence aux autres groupes
 180 à distance.

181 DISCUSSION GÉNÉRALE

182 Notre étude permet de décrire comment les enseignant·es observé·es rythment leur activité par une alternance des
 183 types d'adressages ; ce qui leur permet d'intervenir avec soin auprès de tous les élèves afin de permettre à la classe de
 184 travailler sur de longues séquences en autonomie. De façon qui peut surprendre, toutes les séances s'articulent de la
 185 même façon : les 3 enseignant·es se déplacent dans la classe en donnant l'impression de produire un tissage complexe
 186 (comme une toile d'araignée) entre des sens de circulation calculés et des points d'arrêts stratégiques selon plusieurs
 187 visées : 1) évaluer l'activité collective, 2) recevoir des élèves un par un tout en utilisant leur corps pour, par exemple,
 188 empêcher les interactions entre les élèves les plus éruptif·ves, 3) se donner du temps en retrait pour superviser la
 189 dynamique de travail en cours, anticiper des modes d'actions auprès du groupe-classe ou des individus. Notre approche
 190 écologique de l'activité, en appréhendant les couplages entre des acteur·rices et leur environnement nous permet de
 191 comprendre la dynamique des situations en contexte. L'activité est un flux continu d'actions complexes, socialement
 192 et spatialement, dont nous comprenons l'intentionnalité et le sens grâce aux entretiens post activité. Les enseignant·es
 193 mobilisent des double couplages de leur activité vis-à-vis de la classe et des individus qui s'ancrent sur des éléments
 194 perceptifs permettant à la fois d'évaluer les besoins de chacun·e tout en collectant des informations sur le collectif
 195 (ambiance, bruits de fonds, signes d'une perturbation potentielle, avancement du travail, relations inter-personnelles).

196 Ces coordinations d'activités entre l'enseignant·e et les élèves semblent aller d'elles-mêmes, s'effectuant dans un calme
 197 seulement émaillé de quelques rares interventions verbales pour ramener l'ordre en classe (une à quatre fois par heure).
 198 Grâce aux données de vie scolaire collectées, nous savons que les classes filmées posent problème à l'ensemble des
 199 équipes éducatives. La relation éducative observée avec ces enseignant·es n'est pas le fruit de propriétés essentialistes

200 et inhérentes à la personne observée, mais de la construction d'une éthique en actes, dans laquelle nous retrouvons les
 201 4 phases du care décrites par Tronto (1993). Les enseignant·es se soucient des élèves (caring about) en reconnaissant
 202 initialement l'existence d'un besoin et la nécessité d'y répondre (P va vers L en géographie dès la fin de la consigne
 203 collective). Il·elles se chargent du soin (taking care of) de l'élève en assumant une responsabilité par rapport au besoin
 204 exprimé (N vient plusieurs fois vers J en français sachant qu'il a besoin d'être accompagné dans les étapes de la
 205 rédaction). Il·elles accordent des soins (care giving) par un apport matériel et un contact direct entre l'enseignant·e et
 206 l'élève (N vient s'asseoir près de J pour mettre en place les conditions matérielles qui lui permettront d'écrire la
 207 rédaction comme les autres). Il·elles reçoivent la reconnaissance des élèves ainsi « soigné·es » (care receiving) en ce
 208 sens que l'élève réagit à l'accompagnement de l'enseignant·e par une co-construction de la séance (L se met à donner
 209 les réponses en géographie, J termine sa rédaction, K va expliquer aux élèves la méthode de résolution mathématique).

210 Cette relation vertueuse joue sur la prévention des conflits propres à la vie d'un collectif d'individus plus ou moins
 211 turbulents, plus ou moins enclins à travailler, plus ou plus concernés par l'école, dotés de caractères, de ressentis,
 212 d'histoires personnelles différentes et parfois antagonistes. Les entretiens avec les élèves nous ont permis de
 213 comprendre que ceux/celles-ci se sentent encouragé·es à s'engager pour eux/elles-mêmes ou pour les autres. Il·elles
 214 se sentent en confiance, y compris les élèves en grande difficulté et/ou introverti·es, libres de choisir leur stratégie
 215 pour effectuer les tâches (choix de la méthode de résolution différente de celle de l'enseignant·e, choix de travailler
 216 seul·e ou en groupe, choix de se faire aider ou non). Même lorsque la fatigue se fait sentir, les élèves choisissent de
 217 travailler. Il apparaît que c'est un choix contraint par les exigences de l'enseignant·e mais non imposé par une posture
 218 surplombante et autoritaire. Les élèves semblent sensibles et capables de s'appropriier progressivement ces dimensions
 219 éthiques pour adopter petit à petit et dans la durée une autre forme de conduite, de relation à l'égard de leurs
 220 enseignant·es que l'on peut considérer comme des alliés éthiques.

221 Les enseignant·es observé·es modifient leurs pratiques selon les élèves en adoptant des formes d'attention qui
 222 dessinent une politique du soutien (Brugère, 2016) dont la recherche peut s'emparer pour faire évoluer la formation
 223 enseignante. En effet, cette recherche rend compte d'un ensemble de tâches concrètes (accompagnement de l'élève,
 224 formes langagières utilisées, gestes professionnels...) qui constitue autant d'outils utilisables dans une démarche
 225 d'analyse en lien avec la formation (Thievenaz, 2017). La classe est le lieu d'un investissement collectif vertueux et sur
 226 le long terme sous l'impulsion de l'enseignant·e ; ce·tte dernier·e se décharge d'une partie de ses responsabilités,
 227 l'élève gagne en autonomie et se sent fort·e de cette expérience pour la reproduire par la suite. Nous retrouvons dans
 228 l'attitude de ces enseignant·es les trois vertus morales décrites par Prairat (2018) : justice, sollicitude et tact. Il·elles
 229 sont justes en ce sens qu'il·elles reconnaissent les droits et les mérites de chacun·e. Il·elles encouragent, félicitent
 230 comme il·elles découragent les divergences et les perturbations. Il·elles sont empreint·es de sollicitude en faisant
 231 attention à la fragilité individuelle. Il·elles font preuve de tact en prenant soin de la relation elle-même et estiment les
 232 élèves en étant exigeant·es avec chacun·e. Les mots utilisés dans leurs prises de parole ne sont jamais ironiques ou
 233 méprisants. Ces enseignant·es sont concerné·es par une attention à tou·tes (Usclat, Hétier, Monjo, 2016) et pas
 234 seulement aux plus démunis, aux plus perturbateur·rices ou aux plus en réussite. Il·elles mettent en œuvre des gestes
 235 professionnels précis et adaptés à chacun : il·elles sont des « care givers » (Kohout Diaz, 2017, p 54).

236 CONCLUSION

237 La formation des enseignant·es dans le système éducatif français met l'accent sur l'apprentissage des savoirs à
 238 enseigner et des savoirs pour enseigner. L'observation en classe d'enseignant·es réussissant·es permet de mettre à jour
 239 une troisième dimension cachée, incorporée et souvent négligée : celle des valeurs éthiques constitutives de la relation
 240 éducative qu'il·elles peinent eux/elles-mêmes à expliciter lors des entretiens alors qu'elle constitue le ciment des
 241 relations de confiance construites avec les élèves. Rendre ces valeurs visibles en formation nécessite d'opérer une
 242 conversion pour que l'attention des enseignant·es ne se focalise plus sur les dimensions de contrôle des classes ou sur
 243 les contenus d'enseignement, au profit de l'attention aux élèves et de leur accompagnement. L'analyse de l'activité
 244 individuelle et collective des protagonistes scolaires ouvre de nouvelles perspectives de formation pour qu'une éthique
 245 du « care en actes » devienne un vecteur décisif de l'acte éducatif et plus largement le catalyseur des valeurs éducatives
 246 de notre société telles que l'entraide et la solidarité afin d'accompagner chacun·e, en particulier les plus vulnérables. ■
 247

248 **BIBLIOGRAPHIE**

- 249 *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Ministère de*
250 *l'Éducation Nationale.*
- 251 Bacro, F. et al. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège :
252 étude longitudinale. *Enfance*. (1), 61-80.
- 253 Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?. *Recherche & Formation*,
254 42(1), 99-117.
- 255 Bergugnat, L. (2017). Penser le bien-être à l'école : un enjeu éthique ?. *Diversités*. (189), 73-77.
- 256 Bovay, M. (2010). *La violence faite à l'école : apprendre à vivre ensemble*. Fabert.
- 257 Brugère, F. (2016). Le souci des autres fait-il une éducation ?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* . (40).
- 258 Chauveau, G. (2001). La réussite scolaire dans les ZEP . *Éducation et Formations*. (61), 147-151.
- 259 Debarbieux, E. et al. (2012). Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité*
260 *scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire: Ministère de l'Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire*
261 *International de la Violence à l'École.*
- 262 Fisher, B. et Tronto, J.-C. (1991). Toward a feminist theory of care. In E. Bel et M. Nelson. (sous la dir. de), *Circles of*
263 *Care : Work and Identity in Women's Lives*, New-York, State University of New York Press.
- 264 Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- 265 Guyon, R. (2017). Editorial. *Diversités*. (189), 5.
- 266 Kohout Diaz, M. (2017). Se soucier des autres pour une éducation inclusive. *Diversités*. (189), 54-58.
- 267 Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. PUF.
- 268 Lussi Borer, V., Yvon, F., et Durand, M. (2015). Introduction. Analyser le travail pour former les professionnels de
269 l'éducation?. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, 7-29.
- 270 Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- 271 Prairat, E. (2018). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation*. (3), 84-96.
- 272 Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF sciences humaines.
- 273 Ria, L. et Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à
274 distance. *Formation et profession*, (28), 1-11.
- 275 Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- 276 Sartre, J.-P. (1976). *L'être et le néant*. Gallimard.
- 277 Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- 278 Thievenaz, J. et Olry, P. (2017). Quels enjeux pour l'éducation et la formation?. *Phronesis*, (6), 1-4.

- 279 Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- 280 Usclat, P., Hétier, R. et Monjo, R. (2016). Éditorial. *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, (40).
- 281 Varela, F. (1988). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- 282 Veyrunes, P. (2013). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du passage dans les rangs. *Revue*
 283 *des sciences de l'éducation*. 38(1), 187-208.
- 284 Vors, O. (2010). Instaurer et maintenir un climat favorable de travail dans la classe en RAR. *Diversités*. (161), 103-105.